



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Cabrales Vargas, Myriam; Cáceres Cabrales, Jaime Andrés; Feria Marrugo, Irina
La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a
los estudiantes

Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 15, núm. 26, septiembre-diciembre, 2010, pp. 119-150

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019849005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes^{*1}

Myriam Cabrales Vargas **

Jaime Andrés Cáceres Cabrales ***

Irina Feria Marrugo ****

Objetivo: analizar la incidencia de las prácticas de aprendizaje y de los trabajos independientes en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes del ciclo básico de inglés del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura (seccional Cartagena).

Metodología: investigación descriptiva y correlacional que mediante datos interpretados cuantitativa y cualitativamente, relaciona las variables en estudio, para determinar su incidencia en el desarrollo de la autonomía del estudiante. **Resultados:** aunque algunos estudiantes (25%) son autónomos, el resto no alcanza esa característica, debido al poco control ejercido sobre sus procesos de aprendizaje y a que los trabajos que se les asignan no contribuyen a desarrollar en ellos la autonomía.

Conclusiones: las fortalezas encontradas en relación con la motivación de los estudiantes, su satisfacción por el programa y su interés por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son factores que potencializados contribuirían al desarrollo de la autonomía, trabajo que ya se ha iniciado y se comenta al final de este artículo.

Palabras clave: autonomía, autonomización, autoformación, control, procesos cognitivos, procesos metacognitivos, trabajo independiente

Objective: To analyze the influence of learning practices and independent assignments, on the development of the autonomy of the students of the English basic cycle of the Modern Languages program. **Methodology:** Descriptive and correlational investigation, which by means of quantitative and qualitative interpretation of data relates the variables in the study, to determine its influence on the development of autonomy in students. **Results:** Though some students (25%) are autonomous, the rest do not reach this characteristic, due to little control exercised on their learning processes and because the tasks that are assigned to them do not help develop autonomy. **Conclusions:** The strengths found in relation to the motivation of the students, their satisfaction with the program and their interest in ICT, are factors that if promoted, would contribute to the development of autonomy, work that has already begun and is commented on at the end of this article.

Keywords: Autonomy, autonomisation, cognitive processes, meta-cognitive processes, independent work

* Recibido: 07-01-2010 / Aceptado: 02-10-2010

1 Presentación de los resultados de la investigación “La autonomía en el proceso del aprendizaje del inglés en el ciclo básico del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura”, realizada de febrero de 2008 a junio de 2009, en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, financiada por la misma universidad.

Myriam Cabrales Vargas, Jaime Andrés Cáceres Cabrales, Irina Feria Marrugo

Objectif: Analyser l'incidence des pratiques d'apprentissage et des travaux indépendants, dans le développement de l'autonomie des étudiants du cycle basique d'anglais de la Licence de Langues Modernes. **Méthodologie:** Recherche descriptive et corrélationnelle qui, au moyen de l'interprétation quantitative et qualitative des données, met en relation les variables étudiées pour déterminer leur influence sur le développement de l'autonomie de l'étudiant. **Résultats:** Bien que quelques étudiants (25%) soient autonomes, le reste n'atteint pas cette caractéristique, en raison du peu de contrôle qu'ils exercent sur leur processus d'apprentissage et parce que les travaux qu'on leur demande de réaliser ne contribuent pas à développer leur autonomie. **Conclusion:** La motivation des étudiants, leur satisfaction pour le cursus et leur intérêt pour l'emploi des TIC, sont des facteurs qui contribueraient au développement de l'autonomie, s'ils étaient renforcés. Il s'agit d'un travail qui a déjà été commencé et dont nous parlons à la fin de cet article.

Mots clés: Autonomie, autonomisation, processus cognitifs, processus métacognitifs, travail indépendant

1. INTRODUCCIÓN

Aunque desde finales de los años setenta del siglo pasado se empezó a hablar de autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), sobre todo en Europa, los procesos de investigación sobre esta temática sólo cobraron fuerza a partir en la década del noventa. A manera de ejemplo, como prueba de la relevancia actual del tema de la autonomía, hacemos referencia a algunos de los artículos divulgados en las diversas revistas electrónicas de universidades extranjeras (*Cambridge Journal*, *Oxford Journal*, *Revista Ireci*, *LEAA*), en los sitios web de asociaciones, federaciones, grupos de investigación y centros de investigación (Association de Didactique du Français Langue Étrangère —Asdifle—, Association Internationale de Linguistique Appliquée —AILA—, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication —Alsic—, Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue —Crapel—, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français langue Internationale —GERFLINT—, Languages Linguistics and Area Studies —LLAS—), así como su tratamiento como tema central en importantes eventos.²

En las universidades colombianas, el trabajo sobre el tema de la autonomía también ha sido muy fructífero, como bien se evidencia en las investigaciones que se llevan a cabo en casi todas ellas. En la sección sobre referentes teóricos

2 En el anexo se presentan tres secciones de referencias cibergráficas tanto de revistas electrónicas de universidades extranjeras, de los sitios web de asociaciones, federaciones, grupos de investigación y centros de investigación, así como de dos eventos sobre autonomía.

e investigativos trataremos muy brevemente algunas de las más relevantes, en relación con nuestro estudio. La Universidad de San Buenaventura —USB— (seccional Cartagena) no podía permanecer ajena a tan importante temática; por tanto, en su programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, creado hace apenas siete años, se ha empezado a incursionar en la investigación sobre la autonomía del aprendizaje de las LE, toda vez que dos de las características del programa consisten en propender por 1) formar un licenciado con perfil autónomo, y 2) adoptar los lineamientos de la flexibilización pedagógica (USB, 2009: 24-95).

Indagar cómo las dos características antes mencionadas se están reflejando en el ejercicio del aprendizaje y en el quehacer de las clases de los 40 estudiantes regulares del ciclo básico de inglés, entre febrero y noviembre de 2008, fue la motivación central de nuestra investigación. Este estudio buscaba ante todo tener un diagnóstico acerca del nivel de autonomía que tienen los estudiantes, y las cualidades de los trabajos independientes; por tanto, debía dar respuesta a estas tres preguntas, cuyos resultados presentamos en este artículo:

1. ¿Cómo se caracteriza el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes de nivel básico de Lenguas Modernas, desde la perspectiva de la autonomía?
2. ¿Qué características presentan los trabajos independientes asignados por los docentes, en relación con la autonomía del aprendizaje?
3. ¿Existe una relación entre las estrategias de aprendizaje aplicadas, el tipo de trabajos asignados y el nivel de autonomía desarrollado por los estudiantes?

2. REFERENTES INVESTIGATIVOS Y TEÓRICOS

Entre las investigaciones realizadas en Colombia en el área de la autonomía, se tomaron como referencia algunas de las que se han desarrollado en las siguientes universidades: Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC). La primera ha participado, con otras universidades, en dos proyectos (Bernal y Miranda, 2008; Cárdenas, 2003) orientados a establecer el perfil de los estudiantes y los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con el fin de determinar el grado de autonomía de los primeros, y establecer en qué medida los segundos contribuyen al desarrollo de esa autonomía. Como

Ji Son Jang

resultado se determinó que son pocos los avances en la autonomía del estudiante en sus procesos de aprendizaje de la LE y que hace falta mayor participación de los docentes para alcanzar esa meta. Aunque la autonomía del profesor es entre moderada y alta, la promoción que éste hace de esa competencia entre sus estudiantes se encuentra en una etapa inicial.

En la Universidad de Antioquia, el Grupo de Investigación Acción, Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) ha desarrollado varios proyectos,³ dos de ellos, como sus títulos lo sugieren,⁴ orientados a describir el perfil de docentes y estudiantes desde la perspectiva de la autonomía, resaltando así la importancia de iniciar la investigación en este tema con una etapa de autoconocimiento, de diagnóstico, mediante estudios descriptivos. Un proyecto en curso (Ardila, s. f.)⁵ relaciona la autonomía y la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que representa la necesidad de brindar a estudiantes y profesores la posibilidad de emplear tales medios para avanzar en el desarrollo de su autonomía.

Una investigación a la que particularmente queremos referirnos es el trabajo de Frodden y Mesa, *Promoting autonomy through project work* (2004: 205-230), por cuanto implementa una forma de trabajo concreto para fomentar la autonomía, que constituye un modelo a seguir cuando se pretende lograr una transformación de la realidad. Las autoras demuestran que a través del *trabajo por proyecto*, los estudiantes aprenden a aprender y a aplicar el conocimiento, deciden qué aprender, fijan sus metas y planean las acciones para lograrlas; además, evalúan su proceso y los resultados de la experiencia. En lo personal, desarrollan habilidades para el trabajo colaborativo, aprenden a tomar decisiones y a ser críticos. Las investigadoras concluyen que el trabajo por proyectos permite desarrollar todas las dimensiones de la autonomía, empodera a los estudiantes

3 Proyectos citados en Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (s. f. 1).

4 “La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y prácticas de estudiantes y profesores” y “Desarrollo de la autonomía de estudiantes y profesores”.

5 “La autonomía y las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia”, referenciado en Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (s. f. 2).

para usar el lenguaje del aprendizaje, ayuda a mejorar sus condiciones y las de aquellos que los rodean. Además, posibilita la redistribución del poder, contribuyendo así al logro de una sociedad más democrática.

En la Universidad Nacional de Colombia, Lagos y Ruiz (2007), a través de relatos de experiencias, recolectados bajo un enfoque etnográfico, concluyeron que los factores que inciden en que un sujeto sea o no autónomo se relacionan tanto con el individuo mismo, como con los ámbitos en los que éste se desenvuelve. En cuanto al primero, se encontró que el desarrollo cognitivo, afectivo, de personalidad, la capacidad de autocrítica, son aspectos que influyen en el desarrollo de la autonomía. En cuanto a los segundos, se determinó que las experiencias que el individuo vive en su ámbito social o cultural afectan directamente en el hecho de que pueda o no ser autónomo. Por último, en lo relacionado con el aprendizaje mismo, se halló que el trabajo investigativo, o la posibilidad de trabajar de manera independiente, fomenta la autonomía.

En la UPTC, Ariza (2008: 47-73) devela los sentimientos de estudiantes y profesores frente a proyectos en pro de la autonomía. Los primeros, aunque terminan comprendiendo que es el camino para expandir su aprendizaje más allá del aula de clase, experimentan sentimientos variados: molestia con la ruptura de su dependencia del profesor, felicidad, confianza, frustración. Los segundos, por su parte, requieren cierta preparación para apoyar a los estudiantes en ese proceso, en calidad de guías, coevaluadores, proveedores de materiales y tareas. La autora también señala que la implementación del trabajo autónomo requiere de una atmósfera apropiada en donde estudiantes y profesores se sientan cómodos y apoyados; se refiere a espacios creados especialmente para que expresen sus sentimientos ante las diferentes dinámicas de aprendizaje, en donde se pueda hacer una especie de catarsis común en sesiones plenarias.

Ariza y Viáfara (2009: 173-209), también en la UPTC, estudian las condiciones que se requieren para implementar un modelo tutorial entre compañeros, como una estrategia para apoyar el desarrollo de la autonomía. Para que tal modelo responda a las expectativas de estudiantes y profesores, debe tener en cuenta las características del contexto educativo y la idiosincrasia de la comunidad donde se aplique. Los autores señalan algunas de las limitaciones de la implementación de un modelo tutorial: los problemas relacionados con la

logística, los horarios y la falta de comunicación y confianza entre profesores y estudiantes. Para un mejor desarrollo del modelo, proponen entonces que las tutorías se hagan entre pares. El estudiante tutor debe ser alguien reflexivo, dinámico, crítico, conocedor de estrategias y un apasionado por la lengua extranjera y la enseñanza.

En términos generales, los estudios antes referenciados denotan que, en Colombia, el tema de la autonomía se está trabajando en varios sentidos, que van desde el diagnóstico inicial y la búsqueda de medios (proyectos, tutorías, TIC), hasta la indagación sobre factores de corte más humano y social. Los conceptos y los hallazgos provenientes de esas investigaciones serán relacionados con la que aquí se presenta, en la sección final de discusión.

2.1 Concepto de *autonomía*

Para Demazière, la definición clásica de *autonomía* es la planteada por Henri Holec⁶ como

[...] la capacidad de hacerse cargo de su propio [...] responsabilizarse de su aprendizaje es asumir todas las decisiones concernientes al mismo, es decir, sus objetivos, contenidos, progresión, selección de métodos y técnicas, control de la adquisición y evaluación (1979, en André, 1989: 32; la traducción es nuestra).

Pero la misma Demazière (2005) señala que esta postura es demasiado absoluta y desconocedora de las condiciones y limitaciones ligadas a la institución educativa. Además, el concepto de Holec se originó en un contexto de inmigrantes adultos que aprendían la lengua en situación de interacción auténtica con nativos y con la cultura extranjera. Otro factor que no contempla Holec es el uso de recursos. Y, como lo indica Barbot (2001: 16), los estudiantes autónomos que aprenden con mayor eficacia utilizan al máximo todas sus potencialidades y rara vez se limitan a un solo tipo de recursos.

6 Fundador del Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRA-PEL), organismo introductor de la autonomía en Francia.

Benson prefiere definir la autonomía como

[...] la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje, en gran parte porque el concepto de control parece estar más abierto a la investigación que los conceptos de *hacerse cargo* o *responsabilizarse* (2001: 47; la traducción es nuestra).

Es decir, que para efectos de investigación, conviene más emplear el término “control”, porque es más medible que los conceptos *hacerse cargo* o *responsabilizarse*. Para definir la autonomía en el aprendizaje, Benson (2001: 48) basa su opinión en el mismo Holec, pues al examinar las precisiones sobre las responsabilidades que debe asumir el aprendiz, se evidencia que en realidad las acciones propuestas por Holec determinan las áreas principales en donde se espera que el estudiante tome *control* de los procesos antes, durante y después del aprendizaje. Esas acciones son:

1. Determinar los objetivos de aprendizaje.
2. Definir los contenidos y su progresión.
3. Seleccionar métodos y técnicas a usar.
4. Monitorear el proceso de adquisición (ritmo, tiempo, lugar).
5. Evaluar lo que se ha adquirido.

La propuesta de Benson (2001: 50) estipula tres “niveles” o dimensiones interdependientes: *control de la gestión del aprendizaje*, *control de los procesos cognitivos* y *control del contenido*. El primero corresponde a la conducta, el segundo a la psicología del aprendizaje, y el tercero a la selección del contenido lingüístico y los contextos para usarlo. Para Benson (2001: 50), la interdependencia de estos niveles radica en que la efectividad del control de la gestión del aprendizaje depende del control de los procesos cognitivos involucrados en dicho aprendizaje; y el control de los procesos cognitivos tiene consecuencias sobre la gestión de aquél. Por otra parte, tanto la gestión del aprendizaje como el control de los procesos cognitivos también deben involucrar decisiones concernientes al contenido a aprender.

Los niveles estipulados por Benson (2001: 50) constituyeron las categorías de análisis empleadas en nuestra investigación, aquí retomados como componentes de la autonomía.

2.2 Componentes de la autonomía

Para cada nivel, Benson (2001: 73-103) señala una serie de conductas observables que fueron usadas como indicadores de la autonomía, presentadas brevemente a continuación.

a. Control de la gestión del aprendizaje

Este nivel comprende conductas empleadas para ordenar, planear, organizar, desarrollar y evaluar el aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990), Cyr (1996) y Oxford (1990) (citados por Benson, 2001: 80-83), permiten a Benson establecer tres tipos de estrategias de aprendizaje para las cuales él identifica una lista de conductas, algunas observables por el investigador, otras contadas por los investigados, en el caso de esta investigación a través de escritos reflexivos y de encuestas:

1. *Estrategias metacognitivas*. Operaciones que el estudiante desarrolla para gestionar su aprendizaje:
 - *Planificación*. Organizar la tarea de aprendizaje, determinar cómo desarrollarla, establecer los objetivos.
 - *Gestión de la atención*. Mantener el interés, evitando los elementos distractores.
 - *Autogestión*. Identificar las condiciones que ayudan a aprender y procurar que estén presentes.
 - *Automonitoreo*. Verificar o corregir el desarrollo de una tarea o de un acto de comunicación en el transcurso de su realización.
 - *Autoevaluación*. Autoevaluar su progreso lingüístico, su habilidad para realizar tareas, su capacidad para usar estrategias.
2. *Estrategias sociales*. Acciones realizadas en interacción con otras personas:
 - *Hacer preguntas*. Preguntar al profesor, a un nativo o a un compañero para aclarar o verificar un concepto.
 - *Cooperar con otros*. Trabajar con los compañeros para resolver un problema, compartir información.
 - *Sentir empatía*. Desarrollar la comprensión de la cultura extranjera, la conciencia de la diferencia de pensamientos y sentimientos.
3. *Estrategias afectivas*. Autocontrol mental para reforzar la confianza en sí mismo, motivarse para no temer a los errores y riesgos, mediante acciones como:

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

- *Bajar la ansiedad.* Usar técnicas de relajación, respiración o meditación.
- *Autoanimarse.* Decirse frases positivas, atreverse a tomar riesgos de forma inteligente, no tener miedo a cometer errores, autorrecompensarse.
- *Controlar sus emociones.* Poner atención a su organismo, escribir un diario de aprendizaje o agenda de actividades, compartir sus sentimientos con alguien.

b. Control del proceso cognitivo

Como lo señala Benson (2001: 86-95), éste es el componente más difícil de observar en una investigación, pues se refiere a las operaciones mentales que los aprendices emplean en el tratamiento de los datos lingüísticos y sociolingüísticos. Estas estrategias operan directamente sobre la información recibida, la cual es manipulada con el fin de favorecer el aprendizaje. Sobre estas estrategias existe un amplio consenso muy bien representado en las definiciones de O'Malley y Chamot, que aquí se presentan, en forma resumida, siguiendo a Cyr (1996: 63-65):

- *Repetición.* Imitar un fragmento de texto tomado como modelo.
- *Agrupamiento.* Organizar por categorías el material, en función de sus características semánticas o sintácticas, para facilitar el aprendizaje y la recuperación.
- *Inferencia.* Utilizar la información del contexto lingüístico o extralingüístico para deducir el significado de elementos desconocidos.
- *Deducción e inducción.* Aplicar las reglas aprendidas para comprender o producir algo.
- *Elaboración.* Relacionar la información nueva con un conocimiento previo; hacer asociaciones intralingüísticas o asociaciones significativas personales con la información nueva.
- *Toma de notas.* Escribir palabras clave o conceptos, en forma verbal o numérica, durante un proceso de lectura o de escucha.
- *Traducción.* Utilizar la lengua materna para comprender la LE, haciendo comparaciones significativas.

c. Control del contenido

Es en este nivel en donde Benson (2001: 99-103) integra con más énfasis todos los niveles, pues, según él, la autodeterminación del contenido es un aspecto

del control de la gestión del aprendizaje, que al igual que los otros aspectos, tiene sus bases en el control del proceso cognitivo. Sin embargo, Benson prefiere tratarlo por separado, pues considera que el control del contenido es fundamental para la autonomía.

Para él, si los aprendices controlan la gestión de su aprendizaje, pero no saben lo que desean aprender, su aprendizaje puede no ser verdaderamente original, pues no obedece a sus propias motivaciones e intereses. Los estudiantes tienen que ejercer un control sobre los temas que desean conocer, las actividades que les gustaría realizar, el programa a seguir, los medios para lograr sus metas. Pero no basta con hacerlo a título individual; cuando se está en un ambiente escolarizado, el aprendiz debe, además, responder a un programa y pautas propuestos por la institución.

Si el estudiante debe trabajar en esos dos sentidos (individual e institucional), ello implica desarrollar su autonomía en ambos. Al respecto, Littlewood (1999: 75, en Benson, 2001: 99) distingue dos tipos de autonomía: la proactiva y la reactiva. La primera es individual e induce a definir objetivos, seleccionar métodos y evaluar su aprendizaje. En la segunda, el estudiante no determina sus orientaciones, pero una vez que éstas han sido establecidas por la institución o el docente, él organiza sus recursos autónomamente para poder alcanzar sus metas.

Cuando se tiene autonomía sobre el contenido, los estudiantes no sólo aprenden lo que está en el currículo; también toman decisiones sobre las áreas y los temas que les gustaría abordar. El estudiante autónomo no se encadena a un programa, pues sería controlar sus deseos de descubrir y adquirir otros conocimientos. Para esto, como lo expresa Barbot: “Es fundamental tratar explícitamente la noción de objetivos, con el grupo-clase, y dar a los estudiantes la posibilidad de escogerlos y debatir al respecto” (2001: 53; la traducción es nuestra).

El control de los tres niveles propuestos por Benson es un proceso altamente relacionado con la motivación, pues se cuenta con la predisposición hacia la obtención de lo que se desea. Así lo sostiene Lamas, quien expresa que “parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan” (Lamas, 2008: 16). Considera también este autor, que es muy probable que el estudiante motivado

“esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas” (p. 16).

2.3 Autonomía, autonomización, autoformación y trabajo en grupo

Porquier (en André, 1992: 66-74) considera la autonomía como un proceso y prefiere hablar de *autonomisation*. Para André, esto significa que: “Uno no es autónomo al principio, pero sin duda hay un proceso que permite lograrlo” (1992: 67; la traducción es nuestra), pues la autonomización es la práctica de la autonomía.

Por otra parte, André relaciona la autonomía con la pedagogía, y señala que es labor del pedagogo “formar estudiantes autónomos y / o capaces de llegar a serlo” (1992: 66; la traducción es nuestra). Para desarrollar esta idea, este autor emplea el concepto de *autoformación* y explica que ésta no se limita al aprendiz; también tiene que ver con el profesor, quien estará más inclinado a autoformar en la medida en que él mismo haya sido formado en ese sentido.

Kahn indica que “sólo hay autonomía al interior de un ambiente construido por el profesor” (citada por André, 1992: 68; la traducción es nuestra), es decir, que el profesor crea las condiciones para desarrollar la autonomía. Además, André precisa que aunque los estudiantes trabajen solos, siguen las orientaciones del profesor, y al término de una tarea compleja se espera que alcancen los resultados previstos. Se trata de una “libertad supervisada en la que el maestro prevé el o los recorridos posibles” (p. 68; la traducción es nuestra), o sea que el profesor supervisa tanto la actividad del alumno, como los caminos para lograr el aprendizaje.

En el contexto del aula, el docente se convierte en “un mediador que facilita el vaivén entre el sujeto que aprende y los recursos” (Barbot, 2001: 6; la traducción es nuestra). Sin embargo, para generar autonomía, como lo señala Portine (1998: 74), el alumno debe ser individualizado; al mismo tiempo que es miembro del grupo, se deben tener en cuenta sus características personales. “La autonomía no significa soledad: el trabajo en parejas y en grupos acelera

la autonomización de los estudiantes” (Barbot, 2001: 10; la traducción es nuestra), concepto que comparte Puren (2009: 6-8) cuando propone la idea de repensar la autonomía desde la perspectiva del grupo, lo que evidenciaría la necesidad de redefinir tanto los criterios de evaluación, como las acciones sociales en la clase, con el propósito de fortalecer lo colectivo, sin perder de vista la responsabilidad y complementariedad individuales.

Autonomizar al estudiante es una tarea difícil y, paradójicamente, uno de los primeros obstáculos es el mismo estudiante. Según Müller-Verweyen (1999: 79-80), éste espera siempre que el profesor, además de ser competente, experto y generador de motivación, diseñe y controle las actividades del grupo; formule las tareas y las supervise durante su ejecución, y finalmente examine si las metas fueron alcanzadas. La tarea consiste entonces en compartir estas funciones con el estudiante, asignándole responsabilidades y haciéndolo tomar conciencia de la necesidad de asumir su propio proceso de aprendizaje. Una vía para lograrlo es el diseño de trabajos independientes (realizados fuera de la clase, tanto de carácter individual como grupal) que, bajo la orientación del docente, conduzcan al estudiante al logro de su autonomía.

2.4 El trabajo independiente como medio de autonomización del estudiante

El docente tiene la responsabilidad de hacer una adecuada selección y dirección de los trabajos para que puedan ser generadores de aprendizaje autónomo. Según Esteve, Arumí y Cañada (2003), los trabajos independientes deben contar con las siguientes características: tener un objetivo comunicativo que integre las habilidades de comprensión y producción, incluir reflexiones metalingüísticas y metacognitivas, introducir una reflexión y toma de decisiones sobre la metodología y los recursos necesarios para realizar la tarea, poseer una relativa familiaridad y una relativa dificultad.

Para Navarro,

[...] las tareas no son adecuadamente estimuladas por el profesor, las ayudas que éste brinda a los alumnos para su realización son excesivas, al punto

que llegan a la solución del problema o simplemente se espera a la fase de control de la actividad (2008).

Esto significa que el docente no da autonomía al alumno; al contrario, lo induce a la dependencia, convirtiéndose así en un obstáculo para que éste logre ser autónomo. Este autor considera, además, que los docentes evalúan únicamente el resultado final de la tarea y no tienen en cuenta las acciones desarrolladas por el alumno para llegar a ese resultado. Pare él, para poder potenciar la “independencia cognoscitiva”, las tareas deberían presentar ciertas características, que nosotros reformulamos así:

1. Ser concebidas en forma de sistema, es decir, integradoras de diversos componentes o dimensiones.
2. Tomar en consideración las diferencias individuales de los estudiantes.
3. Incluir un conjunto de acciones y operaciones mentales, tanto para la búsqueda del conocimiento, como para su puesta en práctica.
4. Estar relacionadas con las necesidades, los intereses y las motivaciones de los estudiantes.
5. Desarrollarse siguiendo un método y estar orientadas a la búsqueda creadora de soluciones o a la comprobación de las mismas.
6. Conducir al estudiante a la reflexión, a la búsqueda de información nueva y a la profundización de los conocimientos previos.

Se trata de un sistema de trabajo independiente que incluye la relación del docente con sus alumnos, o lo que Navarro denomina el “subsistema dirigente” (el profesor) y el “subsistema dirigido” (el alumno) (2008). La autonomía no es la total independencia, como en el caso del autodidacta o del aprendizaje autodirigido, sino un proceso orientado por el docente para generar en el alumno independencia cognoscitiva, pero también desarrollo personal, “un proceso de la personalidad, destacando la fuerte influencia de los procesos afectivos, cognitivos y volitivos de su desarrollo” (Navarro, 2008).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se inscribe en la perspectiva de los enfoques cualitativo y cuantitativo, porque la información obtenida se analizó combinando datos de

ambos tipos (cuantitativos y cualitativos) de manera complementaria, pues, como lo expresa Briones: “Solo de manera dogmática un paradigma puede ligar a sus postulados epistemológicos el uso exclusivo de información de uno u otro tipo” (1988: 73). Además, como nos lo recuerdan Flórez y Tobón, aludiendo a Hegel, la cantidad no es independiente de la cualidad: “el análisis de la cantidad revela que la cantidad no es externa a la naturaleza de la cosa sino que también ella es una cualidad” (2001: 132).

Dada la complejidad de la temática, se combinaron diversos tipos de investigación. En primera instancia, es un estudio de carácter *descriptivo-correlativo*, porque se caracterizaron tanto las prácticas de aprendizaje, como los trabajos independientes, en relación con la autonomía. El análisis de la información se apoyó en métodos y técnicas cuantitativas, pero con la finalidad de describir atributos de los sujetos y objetos investigados para resaltar sus características esenciales, es decir, su naturaleza (Hernández, 1991, en Flórez y Tobón, 2001: 135). También tiene un toque *explicativo*, porque su interés se centró en comprender por qué los estudiantes son o no autónomos y qué condiciones están incidiendo en el desarrollo de su autonomía.

La recolección de la información se hizo mediante las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Una encuesta estructurada, con preguntas abiertas y cerradas aplicada a los estudiantes, para identificar sus prácticas de control de la gestión del aprendizaje, de los procesos cognitivos y de los contenidos, siguiendo la propuesta de Benson (2001) antes presentada.
2. Una guía de observación, orientada a captar de forma directa el comportamiento de los estudiantes en las clases de inglés.
3. Una entrevista semiestructurada para los docentes, con el fin de conocer su concepto acerca de la autonomía de sus estudiantes y algunas explicaciones sobre los trabajos independientes asignados.
4. Una reflexión escrita realizada por la muestra focalizada (7 estudiantes), que permitió profundizar en la percepción que los sujetos seleccionados tienen acerca de su perfil de estudiantes autónomos.
5. Una guía de análisis, que posibilitó identificar las características de los trabajos independientes, siguiendo la propuesta de Navarro (2008) antes mencionada.

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

6. La interpretación de los datos se hizo a la luz del marco teórico, para lograr la descripción de los elementos en estudio; además, el cruce de las diferentes fuentes permitió hacer la correlación entre las variables.

4. RESULTADOS

Un resumen del análisis de los datos obtenidos se presenta a continuación en dos grandes apartes, correspondientes a las dos variables estudiadas.

4.1 Autonomía de los estudiantes en el aprendizaje del inglés

a. Control de la gestión del aprendizaje

En relación con el control que ejercen sobre su conducta, frente a las actividades que deben realizar, desde las dimensiones metacognitivas y socioafectivas, los estudiantes se perciben como se muestra en la tabla 1.

| Tabla 1 Gestión del aprendizaje | | | | | |
|---|------------|----------|---------------|--------------|---------|
| Actividades | Frecuencia | | | | |
| | Nunca | Rara vez | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |
| Organizo mi tiempo | 0 | 5 | 16 | 13 | 6 |
| Controlo mi atención | 0 | 0 | 9 | 19 | 12 |
| Identifico mis problemas de aprendizaje | 2 | 1 | 9 | 17 | 11 |
| Autoevalúo lo aprendido | 0 | 4 | 15 | 16 | 5 |
| Automonitoreo mis trabajos | 2 | 4 | 12 | 14 | 8 |
| Consulta y me apoyo en otras personas | 0 | 3 | 7 | 19 | 11 |
| Coopero con otros compañeros | 0 | 6 | 16 | 6 | 12 |
| Controlo mis emociones | 2 | 8 | 8 | 17 | 5 |
| Total | 6 | 31 | 92 | 121 | 70 |
| Porcentaje (%) | 1,875 | 9,6875 | 28,75 | 37,8125 | 21,875 |

En el 37,8125% del total de respuestas (320), los estudiantes afirmaron que ellos “casi siempre” realizan las acciones propuestas en la pregunta, lo que constituye un seguimiento o control de la gestión del proceso de aprendizaje de la LE. Si a esta proporción se agrega el 21,875 % de las respuestas correspondientes a la opción “siempre”, se tiene que casi el 60% de las respuestas señalan que las acciones indicadas en la tabla 1 se ejecutan de forma muy regular. Sin embargo, en ese 22%, acciones tan importantes como organizar el tiempo, autoevaluarse, automonitorearse y cooperar con otros, no son realizadas con la misma intensidad. Controlar el tiempo invertido en el estudio y realizar procesos de autocontrol son acciones fundamentales en el ejercicio de la autonomía; por tanto, se percibe algo de debilidad en ese aspecto.

Cierto número de estudiantes (28,75% de las respuestas) sólo se preocupa “algunas veces” por utilizar estrategias para gestionar su aprendizaje. En este rango, las frecuencias más altas se dieron en las opciones de gestión del tiempo, autoevaluación y automonitoreo, lo cual es de cuidado, pues por su naturaleza —implícita en el prefijo “auto”— denotan su importancia en el logro de la autonomía. También en este rango (“algunas veces”) se encuentra la poca cooperación con los compañeros (16 respuestas), hecho significativo si se tienen en cuenta los postulados de Barbot (2001) y Puren (2009) citados en el marco teórico, en relación con la concepción de *autonomía* desde la perspectiva del grupo.

Afortunadamente, las opciones “rara vez” y “nunca” fueron escogidas por muy pocos estudiantes, lo que constituyó un aspecto positivo en los resultados de la investigación, teniendo en cuenta que los ítems propuestos en la pregunta ilustran las estrategias citadas por Benson (2001) como manifestaciones del control de la gestión del aprendizaje. Por otra parte, la mayoría de las respuestas se situaron en las frecuencias más altas y el 60% de ellas correspondió a las dos de mayor intensidad (“siempre” y “casi siempre”). Sólo habría que mejorar los aspectos antes señalados como deficientes: incrementar el control del tiempo, la autoevaluación, el automonitoreo y la cooperación entre compañeros.

b. Control del proceso cognitivo

En la tabla 2 se ilustra la forma como los estudiantes identifican los procesos mentales que emplean para aprender.

Tabla 2 Estrategias cognitivas utilizadas para el aprendizaje

| Estrategia | Frecuencia | % |
|--------------------------|-------------------|----------|
| Toma de notas | 33 | 25 |
| Repetición | 28 | 21 |
| Traducción | 26 | 19 |
| Investigación documental | 14 | 10 |
| Inferencia | 12 | 9 |
| Agrupamiento | 8 | 6 |
| Deducción e inducción | 8 | 6 |
| Elaboración de conceptos | 5 | 4 |
| Total respuestas | 134 | 100 |

Se observa que las estrategias más utilizadas son: toma de notas, repetición y traducción. Podría decirse que son las más comunes en el enfoque tradicional, lo que significa que los estudiantes siguen un patrón de aprendizaje memorístico que busca fijar el conocimiento a través de la adquisición de un hábito; además, en el caso de la traducción, existe la posibilidad de que se presenten interferencias, si aquélla no se acompaña de un proceso de reflexión cognitiva.

De acuerdo con los anteriores resultados, se aprecia que en muy baja proporción son usados el agrupamiento, la inferencia, la deducción, la inducción, la elaboración de conceptos y la investigación documental. Estas últimas son las estrategias que favorecen el desarrollo de las habilidades mentales superiores, ya que ayudan a la memorización y la formulación de conceptos; además, inducen a la observación, al descubrimiento de reglas o su formulación, ejercicios necesarios para el desarrollo autónomo del aprendizaje.

c. Control del contenido

Un poco más de la mitad del grupo (52,5%) manifestó poner mucho interés en profundizar y poner en práctica sus conocimientos de inglés fuera del aula. Esto significa que existe motivación entre los estudiantes, lo cual es un elemento esencial para el desarrollo de la autonomía. A pesar de ser un buen porcentaje,

en el caso del aprendizaje de una LE no es suficiente, pues lo ideal sería que la mayoría estuviera altamente motivada, pues como se señaló en el marco teórico, en el campo institucional la autonomía no es un asunto individual, sino de grupo. El dato es más significativo si se tiene en cuenta que el 40% sólo se preocupa medianamente por ese ejercicio extraclase e incluso el 5% lo hace poco. Esas prácticas para profundizar los conocimientos y aplicarlos fuera del aula se presentan en la tabla 3.

| Tabla 3 Formas de profundizar y practicar en inglés fuera del aula | | |
|---|-------------------|----------|
| Ítems | Frecuencia | % |
| Escucha de materiales audiovisuales en inglés | 35 | 32,110 |
| Búsqueda de información en internet | 25 | 22,935 |
| <i>Chat</i> , correo electrónico | 16 | 14,678 |
| Tutorías con docentes | 9 | 8,256 |
| Consultas en biblioteca | 7 | 6,422 |
| Grupo de estudio | 6 | 5,504 |
| Grupo de investigación | 2 | 1,834 |
| Otras | 9 | 8,256 |
| Total respuestas | 109 | 100 |

Sumados la escucha de materiales audiovisuales, la búsqueda de información en internet, el *chat* y el correo electrónico, se tiene que el 69,723% realiza actividades extraclase relacionadas con el uso de recursos tecnológicos. Esto es ciertamente positivo, ya que éstos son excelentes medios de apoyo para desarrollar la autonomía; además, se nota que los estudiantes están motivados. Sin embargo, opciones como consultas en biblioteca, grupo de estudio, grupo de investigación, tutorías con docentes, sumadas, sólo corresponden al 22,016%. Llama la atención los casos de grupo de investigación y grupo de estudio, que sólo conciernen al 1,834% y al 5,504% respectivamente. El dato es un tanto alarmante, si se tiene en cuenta que la investigación es un proceso generador de conocimientos y el trabajo en grupo es el componente social por excelencia para el desarrollo de la autonomía, tal como lo señalamos antes, acogiéndonos a los postulados de Barbot (2001) y Puren (2009).

Como complemento al análisis anterior, se contabilizó cuántos estudiantes escogieron mayor número de opciones. Se obtuvo que el 32,5% realiza de 4 a 6 actividades diferentes, frente al 67,5%, que ejecuta de 0 a 3. Desde la perspectiva de la autonomización, lo ideal sería invertir la balanza. Por tanto, se conceptuó que si bien la mayoría desarrolla actividades independientes, éstas no son lo suficientemente variadas para cubrir los diversos medios que están a disposición del estudiante autónomo. Por otra parte, las actividades más complejas fueron seleccionadas por los estudiantes que marcaron de 4 a 6 opciones, es decir, que los que más diversifican las actividades extraclase son los mismos que llevan a cabo aquellas que mayor trabajo reflexivo requieren.

La actitud del estudiante en el aula es un reflejo de su perfil. Este aspecto se valoró mediante una pregunta que indagaba acerca del tipo de participación en clase. Al respecto se determinó que aunque el 52,5% se considera muy activo en clase, el 60% expone con mucha frecuencia sus dudas y el 40% expresa regularmente su opinión; la participación con base en la preparación de las clases (27,5%) y las intervenciones para proponer temas y actividades (17,5%) son menos frecuentes, y representan un indicador de cierta debilidad en el *control del contenido* por el estudiante. Cabe aquí correlacionar la actitud del estudiante en clase, con el rol de docente y su perfil como mediador y creador de espacios en donde sea posible negociar los objetivos y los contenidos con los estudiantes, aspecto que no se evidenció en las observaciones realizadas.

Los resultados antes mencionados se contrastaron con lo observado en el aula, en donde se pudo percibir que, en general, la participación para hacer aportes significativos era baja. Las intervenciones respondían a una consulta indicada por el docente o una actividad de clase, mas no a la capacidad de relacionar diversos temas y conocimientos más complejos. Pocas veces los estudiantes intervinieron para agregar aspectos distintos a los del texto guía o a los planteados por el profesor.

En cuanto al conocimiento y el seguimiento al programa de la asignatura, el 55% respondió positivamente. Sin embargo, el hecho de que el 45% lo desconozca y sea indiferente a su desarrollo, es un indicador de que el compromiso personal es insuficiente, probablemente por falta de conciencia de que ese seguimiento al desarrollo del programa es un elemento fundamental para el *control de los contenidos* y la gestión del aprendizaje, tal como se mencionó en el marco

teórico. Tener pleno conocimiento de los contenidos que se proponen y ejercer sobre ellos un seguimiento es una de las características que imprimen un sello muy particular al perfil del estudiante autónomo; ello significa que conoce las metas y los propósitos del curso; puede anticiparse a las clases, buscando información, preparando los temas; puede hacer propuestas, sugerir cambios e incluso exigir explicaciones sobre el desarrollo del programa.

A pesar de que muchos no le hacen seguimiento al programa (45%), existe gran satisfacción (82,5%) por el currículo propuesto para el aprendizaje del inglés y la metodología de las clases. Se indagó sobre las razones, y la gran mayoría de los conceptos positivos (60%) giró alrededor de la actividad orientada por el docente en el aula: su dinamismo, su interés por el aprendizaje, su uso del inglés en las clases, el estímulo a la participación. Esto indica que se deposita en el profesor la responsabilidad del proceso de aprendizaje.

En términos generales, el 32,5% se calificó como muy autónomo y el 52,5% se ubicó en el nivel medio; el resto (15%) no se calificó. Un mejor resultado hubiese sido lo contrario, es decir, que el 52% se autocalificara como muy autónomo. Por otra parte, llama la atención el hecho de que, según el sentir de los profesores, manifestado en la entrevista, sólo el 17,5% de los estudiantes es verdaderamente autónomo, una cifra inferior casi en 50% a la proporcionada por los propios estudiantes. Promediando el concepto de los docentes (17,5%) con el de los estudiantes (32,5%), se tendría que el 25% de los estudiantes es autónomo, aun cuando no siempre la verdad, ni la validez científica están en el promedio.

d. Perfil de los estudiantes autónomos

Los escritos reflexivos de la muestra focalizada (7 estudiantes) y la entrevista a los docentes de inglés proporcionaron información que permitió establecer con mayor precisión las características de los estudiantes con perfil autónomo. Los conceptos emitidos por los estudiantes se resumen en la tabla 4.

La gran mayoría (85,7%) hizo alusión a aspectos que caracterizan las prácticas de los estudiantes autónomos, como son el trabajo fuera del aula y el uso de recursos y medios que permiten ampliar, profundizar y aplicar los conocimientos adquiridos. Otra proporción muy importante (71,4%) indicó que es fundamental

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

Tabla 4 Perfil de los estudiantes autónomos

| Indicador | Frecuencia | % |
|--|------------|------|
| No se limita a las clases | 6 | 85,7 |
| Usa otros medios (internet, diccionarios, libros) | 6 | 85,7 |
| Es consciente de su proceso de aprendizaje | 5 | 71,4 |
| Ejercicios, <i>chat</i> , correo electrónico, diálogo, videos, canciones | 3 | 42,8 |
| Pregunta a otros con más experiencia | 3 | 42,8 |
| Se interesa y disfruta aprendiendo inglés | 3 | 42,8 |
| Presta mucha atención en clase | 2 | 28,6 |
| Toma otros cursos (Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—, <i>on line</i>) | 2 | 28,6 |
| Tiene un método de estudio definido | 2 | 28,6 |
| Organiza su tiempo y lo aprovecha al máximo | 2 | 28,6 |
| Se adelanta a los temas del programa | 1 | 14,2 |

tener plena conciencia de su propio proceso de aprendizaje, concepto clave para adquirir el control de ese proceso.

En tercer lugar (42,8%) se situó la práctica variada y el apoyo en personas con mayores conocimientos, tanto para reforzar lo estudiado o aclarar dudas, como para aplicarlo. Éstos son, sin duda, excelentes medios para probar y reforzar las habilidades adquiridas. Lo anterior se complementa con el interés, amor y gusto por aprender (42,8%), inherentes a la motivación intrínseca, sin duda el factor más determinante del aprendizaje. Tener un método de estudio definido y saber organizar y aprovechar su tiempo, sólo fueron expresados por dos estudiantes del semestre IV, quienes fueron, además, los que incluyeron mayor número de estrategias en su escrito. Esta estrategia, eminentemente autónoma, debe ser inculcada desde el primer semestre, si se desea avanzar en la autonomización de los estudiantes.

A través de la entrevista a docentes, se pudo conocer que la mayoría tiende a relacionar la autonomía con el nivel alcanzado por los estudiantes identificados como sobresalientes. Asimismo, destacaron la responsabilidad y la puntualidad en la realización y la entrega de tareas, aspectos inherentes a la autonomía, pero más relacionados con el deber académico. Resumiendo sus opiniones, un estudiante

autónomo es aquel comprometido consigo mismo, responsable, motivado, que va más allá de lo que recibe en clase, que sabe usar estrategias de aprendizaje y a quien todas estas condiciones, en su conjunto, lo llevan a ser sobresaliente en inglés. El concepto es válido, pero la práctica deja ver que hace falta desligar el concepto de *autonomía* del de *rendimiento académico* e impulsar procesos más relacionados con los tres niveles de control aquí establecidos.

4.2 Análisis de los trabajos independientes

Lo ideal hubiese sido analizar trabajos de tipo portafolio gráfico o escrito, *dossiers*, investigaciones, trabajos personalizados que el estudiante realiza según su propio método, en los que narra sus experiencias y deja señales de cómo aplica lo aprendido. Desafortunadamente, ese tipo de trabajo no se pudo recolectar, pues no fue asignado a los estudiantes del ciclo básico.

De los 16 trabajos recolectados, 7 consistían en ejercicios de aplicación de reglas gramaticales, tomados del texto guía. Ninguno de los trabajos sobre comprensión de lectura (4) provenía de un documento auténtico y todos los temas de las redacciones (4) provenían del texto guía.

Las categorías para caracterizar los trabajos están inspiradas en la propuesta de Navarro (2008), que fue planteada en el marco teórico. Los niveles corresponden al grado en que se dieron esas categorías, así:

- *Complejo*. Se tuvo en cuenta el número de competencias exigidas para desarrollar el trabajo.
- *Individual*. Implicación de lo personal en la tarea.
- *Proceso cognitivo*. Grado de complejidad de las habilidades mentales requeridas.
- *Método*. Exigencia de cumplir etapas.
- *Investigación*. Necesidad de buscar información, reflexionar y profundizar en lo hallado.

Los niveles no estaban preestablecidos. Un análisis de los trabajos nos permitió construirlos; así, por ejemplo: si el trabajo sólo exigía poner en práctica una competencia, su nivel fue considerado muy bajo; dos competencias, bajo; tres,

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

medio, y cuatro, alto. Los niveles de la categoría *individual* corresponden a la implicación de lo personal en la tarea, a la posibilidad de expresarse libremente según los propios intereses de los estudiantes (véase tabla 5).

| Tabla 5 Criterios para caracterizar los trabajos | | | | | |
|--|-------------------------|----------------------|--|-----------------------------------|----------------------------|
| Categoría | Niveles | | | | |
| | Cero | Muy bajo | Bajo | Medio | Alto |
| Complejo (número de competencias) | - | 1 | 2 | 3 | Más de 3 |
| Individual | Ejercicios de gramática | Oraciones libres | Redacción guiada Temas ficticios | Redacción guiada Tema personal | Redacción totalmente libre |
| Proceso cognitivo | - | - | Aplicar reglas de gramática | Redacción descriptiva o narrativa | Redacción argumentativa |
| Método | - | Aplicación de reglas | Comprensión de lectura | Redacción libre | - |
| Investigación | Aplicación de reglas | Buscar vocabulario | Investigar para redactar algo sencillo | - | - |
| Las casillas con guión (-) indican que no había trabajos ubicados en esos niveles. | | | | | |

El total de los trabajos se distribuyó en las distintas categorías, como se muestra en la tabla 6.

| Tabla 6 Análisis de los trabajos independientes | | | | | | | |
|--|---------------|---------|----------|-------|-------|------|-------|
| | Categoría | Niveles | | | | | |
| | | Cero | Muy bajo | Bajo | Medio | Alto | Total |
| 1 | Complejo | - | 5 | 7 | 4 | - | 16 |
| 2 | Personalizado | 12 | - | 1 | 1 | 2 | 16 |
| 3 | Cognitivo | - | - | 12 | 4 | - | 16 |
| 4 | Metódico | - | 7 | 5 | 4 | - | 16 |
| 5 | Investigativo | 12 | 2 | 2 | - | - | 16 |
| Total | | 24 | 14 | 27 | 13 | 2 | 80 |
| Porcentaje (%) | | 30 | 17,5 | 33,75 | 16,25 | 2,5 | 100 |
| Las casillas con guión (-) indican que no había trabajos ubicados en esos niveles. | | | | | | | |

Aplicados los cinco criterios de análisis a los 16 trabajos, se tienen en total 80 ítems. Sobre esa base, el 30% se ubicó en el nivel cero, el 17,5% en el nivel muy bajo y el 33,75% en el nivel bajo, porcentajes que sumados arrojan que el 81,25% de las características evaluadas tienen nivel entre cero, muy bajo y bajo. Resta el 18,75%, que se reparte entre el 16,25% de nivel medio y sólo el 2,5% alcanza el nivel alto.

Las características de menor frecuencia son las de *personalizado e investigativo*. En cada uno de esos criterios, en el nivel cero, se ubican 12 trabajos (75%). A nuestro juicio, éstos son los dos criterios de mayor importancia para generar autonomía, ya que cuando el estudiante realiza una tarea con la que se identifica, se siente más motivado. Además, si ésta lo impulsa a investigar, existen mayores posibilidades de que la haga con voluntad y deseo, y de que aprenda a encontrar, por sí mismo, la información que necesita. En el nivel inferior se ubicaron sobre todo los trabajos de semestre I; los docentes probablemente no osan asignar trabajos con esas características a los principiantes. Por otra parte, no es alentador el hecho de que en los semestres III y IV sólo dos trabajos alcanzaron el nivel alto en la categoría de *personalizado*. Ese mismo número (2), apenas alcanzó el nivel bajo en la categoría de *investigativo*.

En relación con el nivel bajo, 12 trabajos no generan procesos cognitivos de la calidad deseable. De éstos, 7 exigían únicamente la aplicación de las reglas gramaticales aprendidas en la clase anterior, siguiendo los ejemplos del libro. De los 5 trabajos restantes, 4 requerían únicamente procesos de deducción e inducción, aplicados a la comprensión de lecturas sencillas; el otro, aunque requería del pensamiento creativo, sólo demandaba elaborar frases sueltas, usando un vocabulario específico.

En el nivel medio, 4 trabajos distribuidos de manera equitativa en los semestres III y IV eran medianamente complejos, generadores de procesos cognitivos y exigían un método para su realización. El análisis reveló que la complejidad consistía en activar dos competencias: lingüística y discursiva, e implicar medianamente las dimensiones afectivas y cognitivas. En los 4 casos se trataba de redacciones sobre un tema dado, 2 de las cuales (*Writing a letter to an old friend / A note giving instructions*) debían seguir un patrón, y las otras dos dejaban un poco más de libertad (*A little experience in my Lifetime / Comparing yourself to an animal*).

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

Lo ideal sería que el producto no fuese sólo la redacción, sino la verificación del desarrollo de un proceso complejo en varias etapas, que implique búsqueda y organización de información, reflexión, análisis y creatividad.

En términos generales, los trabajos analizados no son generadores de autonomía, pues ninguno logra tener niveles superiores en la mayoría de las categorías establecidas. Solamente 2 trabajos alcanzaron el nivel alto, pero en una sola categoría (*personalizado*) y 4 se ubicaron en el nivel medio, pero en 3 categorías (complejo, cognitivo, metódico). La mayoría de los trabajos se ubicó en el nivel bajo en casi todas las categorías de análisis, sobre todo en lo que se refiere a su complejidad, generación de procesos cognitivos y aplicación de un método para realizarlos.

Según la entrevista a docentes, los criterios empleados al asignar trabajos son la aplicación de lo aprendido en clase y la ampliación de los temas. Otros elementos son el cumplimiento en la fecha de entrega y la calidad del trabajo, aspectos que no constituyen criterios previos a la asignación del trabajo, sino a su evaluación.

Para corregir estas falencias, en la actualidad se está implementando el trabajo por proyectos de carácter interdisciplinario e investigativo, cuyos productos son socializados ante el personal docente y estudiantil, al finalizar cada semestre. Esta modalidad está dando sus frutos, lo cual se corroborará al finalizar una segunda investigación, actualmente en desarrollo, que incluye principalmente a estos mismos estudiantes, quienes ahora cursan entre los semestres V y VIII. En este segundo proyecto también se ha identificado que las asignaturas de los semestres más avanzados favorecen la realización de trabajos más complejos; por tanto, son mayores las posibilidades de generar autonomía en los estudiantes.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La interpretación de la información antes analizada permitió dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación: 1) conocer cómo se caracterizan las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, desde la perspectiva de la autonomía; 2) saber si los trabajos independientes asignados por los docentes reunían las condiciones para generar autonomía, y 3) determinar qué relación puede haber

entre las prácticas de aprendizaje y los trabajos, por un lado, y el desarrollo de la autonomía, por otro.

Desde la perspectiva del diagnóstico, basado en los datos cuantitativos y su interpretación cualitativa, se pudo identificar que el grupo objeto de estudio presenta debilidades en el control de los tres niveles establecidos por Benson (2001), lo cual afecta su autonomía. Por otra parte, también se determinó que los trabajos independientes no reúnen las condiciones para ser generadores de autonomía, dado que no demandan ejercitar varias competencias a la vez, investigar, seguir un método, aplicar habilidades mentales complejas, trabajar sobre algo personal o motivante. Sin duda esto incide en que los estudiantes no se hayan visto en la necesidad de usar estrategias cognitivas complejas, formar grupos de investigación, planear, controlar el tiempo, entre otras acciones, lo que ha afectado el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje del inglés.

Pese al anterior diagnóstico, se perciben actitudes y formas de trabajo en los estudiantes que, con una buena orientación del docente y de la institución, pueden potenciar el desarrollo de la autonomía. Por ejemplo, el interés de un buen número de ellos (52%) por ser activos en clase (motivación) y expresar sus dudas (60%), puede canalizarse con la asignación de trabajos independientes que les exijan gestionar el tiempo, automonitorearse y colaborar con los compañeros, que fueron las debilidades encontradas en el control de la gestión del aprendizaje. El gusto por el empleo de las TIC (69,7%) es un factor que puede ser aprovechado para inducirlos hacia el control del contenido, así como a la realización de trabajos en grupo, lo que repercutiría en el desarrollo del componente social y colaborativo de la autonomía.

Por otra parte, el buen nivel de satisfacción por el currículo (82,5%) y por la metodología del docente (60%) debe ser canalizado hacia el liderazgo de este último, como mediador del proceso y dinamizador del grupo-clase (Barbot, 2001); también como responsable de la construcción de la autonomía del estudiante (André, 1992) desde la perspectiva del grupo (Puren, 2009). Esto, sin olvidar que para ello el docente debe ser preparado para cumplir ese rol de guía y proveedor de actividades y materiales (Ariza, 2008).

Un análisis más profundo de los resultados de esta investigación se está llevando a cabo actualmente, con el desarrollo de un segundo proyecto.⁷ Entre tanto, propuestas tan interesantes como la del “modelo tutorial entre compañeros” (Ariza y Viáfara, 2009) y el trabajo por proyectos (Frodden y Mesa, 2004), se han implementado en el programa. La primera desde hace un año, y la segunda, desde hace más de dos. Sin embargo, no se habían planteado desde la perspectiva de la autonomía; pero ahora, gracias a los aportes de las investigaciones de otras universidades del país, estas formas de trabajo serán reorientadas, con miras al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Asimismo, se están estructurando propuestas que nos permitirán pasar del uso de las TIC, limitado a los *software* y cursos *on line*,⁸ a la formulación de proyectos que exijan creatividad, innovación y procesos investigativos por estudiantes y profesores.

Las investigaciones de Lagos y Ruiz (2007) y de Ariza (2008) constituyen sin duda un llamado a reflexionar sobre aspectos que van más allá de las estrategias didácticas. Indagar sobre factores de personalidad, ámbitos sociales, aspectos culturales y sentimientos que inciden en que un individuo sea o no autónomo, significa ir a las raíces del problema. Quienes aún no hemos trabajado en esa dirección, tenemos el compromiso de hacerlo, tal es nuestro interés.

Consideramos que en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, las condiciones para impulsar el desarrollo están dadas, lo que se requiere es descubrirlas explícitamente y aprovecharlas. Además, se hace necesario cruzar las potencialidades con las debilidades, para superar estas últimas. Es en este sentido que esta investigación hace aportes al tema de la autonomía en Colombia. Asimismo, el interés en relacionar el desarrollo de la autonomía, con la propuesta de trabajos independientes que respondan a criterios previamente fijados como potenciadores de la autonomía, es una reflexión que contribuye a diversificar los puntos de acción, en pro del desarrollo de la autonomía.

7 Título de la investigación: “Evolución de la autonomía en el aprendizaje del inglés, en los ciclos intermedio y avanzado del programa de Lenguas Modernas de la USB, Cartagena”. Estado actual: análisis de la información.

8 En el nivel básico se tienen dos horas semanales en la sala de informática.

BIBLIOGRAFÍA

- André, B. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. En : Porcher, L. (Coord.) *Le français dans le Monde: les autoapprentissage* (pp. 66-74). Paris : Clé International.
- Ariza, A. (2008). Unveiling students' understanding of autonomy: Puzzling out a path of learning beyond the EFL classroom. *Profile*, 10, 47-73. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/viewFile/10591/11053>
- Ariza, A. y Viáfara, J. (2009). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 173-209. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2696/2153>
- Barbot, M. J. (2001). *Les Auto-apprentissages*. Paris: Cle International.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Edingbourg: Pearson Education.
- Bernal, A y Miranda, N. (2008). *Autonomía del docente, autonomía del estudiante*. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas Extranjeras. Cali.
- Briones, Guillermo (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.
- Cárdenas, R. (2003). La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y prácticas de estudiantes y profesores. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas Extranjeras. Medellín.
- Cyr, P (1996). *Les Stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec: Les Éditions.
- Demazière, F. (2005). Autonomie, autoformation, formations ouvertes. Recuperado el 15 de agosto de 2008, de http://didatic.net/article.php?id_article=63
- Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. (s. f. 1). Líneas de investigación y proyectos. *Escuela de Idiomas*. Recuperado en abril de 2008, de http://idiomas.udea.edu.co/portal2/investigacion/GIAE/lineas_investigacion_proyectos.html
- _. (s. f. 2). Proyectos de investigación por grupos. *Escuela de Idiomas*. Recuperado el 18 de octubre de 2010, de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/F.Investigacion/B.Proyectos>
- Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M. D. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. Recuperado el 10 de agosto de 2008 de: http://ciam.ucol.mx/villa/docs/CCVA_ARFL_007.pdf

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

- Flórez, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Frodden, C. y Mesa, C. (2004). Promoting autonomy through project work, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9, 15, 205-230. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3147/2914>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autoregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20, Recuperado el 16 de octubre de 2010, de http://www.revistaliberabit.com/libarabit14/hector_lamas15-20.pdf
- Lagos, J. y Ruiz, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras: una mirada desde el contexto de la educación superior. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 1, jul. Recuperado el 8 de febrero de 2008, de <http://www.revistamatices.unal.edu.co/matar02a.html>
- Müller-Verweyen, M. (1999). Reflections as a means of acquiring autonomy. En Cotteral, S. y Crabbe, D. (Eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter lang.
- Navarro, B. (2008). Propuesta para potenciar la independencia cognoscitiva en la educación superior. Recuperado el 4 de junio de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos19/independencia-cognoscitiva/independencia-cognoscitiva.shtml>
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en question. *Alsic*, 1, 1, 73-77. Recuperado el 5 de mayo de 2008, de http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>
- Universidad de San Buenaventura —USB—. (2009). Documento Maestro Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, SNIES 19741. Cartagena: La Universidad.

ANEXO. REFERENCIAS CIBERGRÁFICAS SOBRE EL TEMA “AUTONOMÍA”

1. Revistas electrónicas

- Aragón, R. y San Juan, L. (2008). Reseña El aprendizaje autodirigido en el 13.º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. Revista Electrónica de Mediateca del CELE-UNAM. México: UNAM, CELE. Año 2, 1. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://cad.cele.unam.mx/leaa2/cont/ano02/num01/0201a03-A.html>
- Cambridge Journals*. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?jsessionid=9FC46C53D017C3440F32A1C9E8661714.tomcat1?fromPage=online&aid=642476>
- Heras, A. I. (2009). Procesos de aprendizaje en proyectos de autonomía: un marco interdisciplinar para su estudio. *Revista Irice*, 20, 89-101. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://www.irice-conicet.gov.ar/irice/images/Revista/heras.pdf>
- Oxford Journal. ELT Journal*, 64, 4, 486-489.
- Pemberton, T., Toogood, F. and Barfield, A. (2009) *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong, University Press. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/486.extract>
- Vera, J. L. (2005). Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Recrearte*, 3. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/vera/autonomia.htm>

2. Sitios web de asociaciones, federaciones, grupos de investigación y centros de investigación.

- Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)
— <http://ailarenla.org/>
- Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic):
— Barbot, M.-J. (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif? *Alsic*, 6, 1, 175-189. Recuperado el 22 de octubre de 2010, http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num10/barbot/alsic_n10-rec7.htm
- Germain, C. y Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7, 55-69. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm

La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados...

- Quéméneur, Jacques (1998). Apprendre l'autonomie, apprendre en autonomie: quatre années de pratique en langues vivantes avec "SPEAKER", *Alsic*, 1, 2. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://alsic.revues.org/index1542.html>

Association de Didactique du Français Langue Étrangère (Asdifle):

- Holec, Henri. (2009). Autonomie et apprentissage autodirigé. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de http://www.asdifle.org/autonomie_et_apprentissage_autodirig%C3%A9
- Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langue (CRAPEL):
- Holec, Henri. (1991). Autonomie de l'apprenant: De l'enseignement à l'apprentissage. *Educación permanente*, 107. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf
- Languages Linguistics and Area Studies (LLAS):
- Little, D. (2008). Learner autonomy and second/foreign language learning. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>

Synergies, revista de Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale (GERFLINT)

- Nabila Bekhoucha, A. (2008). Vers l'Autonomie de l'Apprentissage en Milieu Universitaire. *Synergies*, 4, 125-139. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela4/syner-6.pdf>
- Xiaoyang, Z. (2010). Construction de savoirs en matière de civilisation française par un apprentissage coopératif en autonomie - expérience menée à l'Université Sun Yat-sen avec des étudiants de FLV1. *Synergies*, 5, 157-168. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/zeng_xiaoyang.pdf

3. Eventos sobre autonomía

- 44th Annual Conference and Exhibition of International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), 7th April 2010. Learner Autonomy and Current trends in Language Teaching and Learning (LASIG). Recuperado el 22 de octubre de 2010, de <http://www.learnerautonomy.org/pce2010programme.pdf>
- A TESOL Symposium on Learner Autonomy: What Does the Future Hold?. November 8, 2008. Faculty of Languages, University of Sevilla, Sevilla, Spain. Recuperado el 22 de octubre de 2010, de http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=250&DID=10331

LOS AUTORES

- ** Myriam Cbrales Vargas. Magíster en Ciencias del Lenguaje, opción investigación en Francés Lengua Extranjera (FLE), de la Universidad de Franche-Comté (Besançon, Francia). Licenciada en Educación de

Myriam Cabrales Vargas, Jaime Andrés Cáceres Cabrales, Irina Feria Marrugo

la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Dos certificados de formación pedagógica en FLE de la Universidad de Montpellier. Actualmente coordina la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena, y es miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía de esa universidad; además, dirige la línea de investigación “Desarrollo de las competencias comunicativa y cognitiva en lenguas extranjeras”. Tiene a su cargo tres cátedras de Investigación y una de Traducción francesa. Correo electrónico: mcabrales@usbctg.edu.co

*** Jaime Andrés Cáceres Cabrales. Licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena. Coinvestigador en proyectos sobre la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de esta misma universidad. Actualmente ejerce como profesor de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de Cartagena. Correo electrónico: jaimecaceres86@yahoo.com

**** Irina Margarita Feria Marrugo. Licenciada en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad de San Buenaventura (USB), Cartagena; tecnóloga en Traducción Turística del Colegio Mayor de Bolívar. Coinvestigadora en proyectos sobre la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la USB. Actualmente ejerce como tutora virtual de inglés del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y profesora de inglés de la Institución Educativa Bertha Gedeón de Baladi. Correo electrónico: imferia@misena.edu.co