

**ACTITUDES Y CREENCIAS EN RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA EN EL
PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMERA
COHORTE DEL PLAN PILOTO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

DANIELA RENGIFO GONZALEZ

(Cod. 201328483)

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS**

Santiago de Cali, 2018

**ACTITUDES Y CREENCIAS EN RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA EN EL
PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA PRIMERA
COHORTE DEL PLAN PILOTO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

Presentado por:

DANIELA RENGIFO GONZALEZ

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciatura en
Lenguas Extranjeras**

Trabajo dirigido por:

Marcela Castellanos Olmedo, M.A

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Santiago de Cali, 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mis padres por su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida.

Agradezco, también, a la profesora Marcela Castellanos por su apoyo y guía durante la elaboración del presente trabajo de grado.

Y, asimismo, a todos y cada uno de los profesores de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle que hicieron parte de mi formación como profesional.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE GRÁFICAS	7
LISTA DE TABLAS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
1. Problema de investigación	12
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Formulación del problema.....	13
2. Objetivos	14
2.1. Objetivo general	14
2.2. Objetivos específicos.....	14
3. Justificación	15
4. Antecedentes.....	16
4.1. Antecedentes locales	16
4.2. Antecedentes nacionales.....	19
4.3. Antecedentes internacionales.....	21
5. Marco teórico	26
5.1. Autonomía, responsabilidad y trabajo independiente	26
5.1.1. Actitudes y creencias sobre autonomía en el aprendizaje.....	30
5.1.2. Rol del profesor y del estudiante.....	32
5.2. Inglés con fines generales y académicos	36
6. Metodología	39
6.1. Tipo de investigación.....	39
6.2. Herramientas de recolección de la información	41
6.2.1. Encuesta	41
6.2.2. Cuestionario abierto.....	43
7. Contexto	44
7.1. Propuesta de Reestructuración Curricular para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras: Programa Piloto.	46
7.1.1. Momentos del Programa Piloto.....	48
7.1.3. La evaluación en el Programa Piloto	50
7.1.4. Coordinación académica del Programa Piloto y personal docente.....	51
7.2. Población	51
8. Análisis.....	53
8.1. Análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes	53

8.1.1. Comportamiento autónomo	53
8.1.2. Creencias de los estudiantes sobre el trabajo autónomo	59
8.1.3. Factores problemáticos a la hora de ejercer el trabajo autónomo	65
8.2. Análisis de los cuestionarios abiertos autoadministrados aplicados a los profesores	67
8.2.1. Concepto de autonomía:	67
8.2.2. Rol del profesor en el aula:	68
8.2.3. Nivel de autonomía percibido en sus estudiantes	68
8.2.4. Dificultades al fomentar la autonomía en sus estudiantes:	69
9. Resultados	70
10. Conclusiones	74
Bibliografía	77
ANEXOS	81
Anexo 1. Encuesta aplicada a los estudiantes de nivel IV de Inglés con propósitos generales y académicos.	81
Anexo 2. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 1	85
Anexo 3. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 2	87
Anexo 4. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 3	89
Anexo 5. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 4	91
Anexo 6. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 5	93

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados pregunta “Dediqué tiempo para estudiar y practicar el inglés, incluso cuando no fui monitoreado por mi profesor.”.....	54
Gráfica 2. Resultados pregunta “Hice uso de la retroalimentación del profesor en evaluaciones, talleres o actividades para estudiar y reforzar por mi cuenta determinados temas.”.....	55
Gráfica 3. Resultados de pregunta “Hice uso de otros recursos disponibles para estudiar y practicar el inglés por mi cuenta (internet, música, literatura, televisión, vídeos, etc.)”.....	56
Gráfica 4. Resultados de pregunta “Intento hablar en inglés con mis profesores, compañeros y amigos fuera del aula.”.....	57
Gráfica 5. Respuesta a pregunta “puedo aprender mucho trabajando por mi cuenta.”.....	60
Gráfica 6. Respuesta a pregunta “sé qué quiero aprender.”.....	60
Gráfica 7. Respuesta pregunta “espero que el profesor me diga exactamente qué hacer”....	61
Gráfica 8. Respuesta a pregunta “aprender inglés implica mucho trabajo independiente fuera del aula.”.....	62
Gráfica 9. Respuesta a pregunta “Disfruto las tareas en las cuales puedo aprender por mi cuenta”.....	62
Gráfica 10. Respuesta a pregunta “Incluso si la clase de inglés no cumple con mis expectativas, sé que puedo aprender por mi cuenta.”.....	63
Gráfica 11. Respuesta a pregunta “Los estudiantes tienen la responsabilidad de encontrar sus propias maneras de practicar el inglés.”.....	64
Gráfica 12. Respuesta a pregunta “Los estudiantes deben evaluarse a sí mismos para aprender mejor.”.....	64
Gráfica 13. Respuesta a pregunta “Los profesores son los responsables de que los estudiantes entiendan el inglés.”.....	65

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Nueva estructura curricular para el área de inglés.....	49
Tabla 2. Nivel, curso, número de horas y periodo académico.....	50
Tabla 3. Resultado por categorías encuesta a estudiantes.....	53
Tabla 4. Selección y uso de materiales y participación de las actividades propuestas por la Red CAAL.....	58
Tabla 5. Factores problemáticos a la hora de ejercer el trabajo autónomo en el programa piloto.....	66

RESUMEN

El aprendizaje de lenguas extranjeras no comienza y termina únicamente en el aula de clase. Entendiendo esto, en las últimas décadas, se ha procurado que el estudiante adopte un rol más activo en su educación, lo que ha conllevado a introducir términos como “autonomía” y “trabajo independiente” en el campo de la lingüística aplicada. Teniendo esto en cuenta, la nueva Propuesta de Reestructuración del Componente Curricular de Idiomas Extranjeros en Programas de Pregrado de la Universidad del Valle ha dado a estas actitudes un rol central en su planeación. Por ello, esta investigación busca indagar en las actitudes y creencias de los estudiantes de inglés de la primera cohorte de esta nueva propuesta frente a la promoción de la autonomía y el trabajo independiente. Con los resultados, se busca aportar al desarrollo del programa.

INTRODUCCIÓN

La autonomía ha sido un tema de creciente interés desde que el concepto fue introducido al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años de la década de los 70. Su importancia está ligada al cambio del papel pasivo del estudiante, como tradicionalmente se ha concebido, a uno más activo, y en reconocer que el aprendizaje no comienza y finaliza únicamente en el aula de clase.

Promover la autonomía y el trabajo independiente en el aprendizaje de lenguas extranjeras es uno de los objetivos de la nueva Propuesta de Reestructuración del Componente Curricular de Idiomas Extranjeros en Programas de Pregrado de la Universidad del Valle, conocido como Programa Piloto, presentada a la Comisión de Bilingüismo del Consejo Académico el 31 de Agosto de 2015 (Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, 2015).

Teniendo en cuenta la importancia de la autonomía, no solo para el Programa Piloto de la Universidad del Valle, sino para el aprendizaje de lenguas en general, la presente investigación busca describir las actitudes y creencias de la primera cohorte de los alumnos que cursaron la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” desde febrero de 2016 a diciembre de 2017, es decir, cuatro semestres, pertenecientes al Programa Piloto, frente a la promoción de la autonomía y el trabajo independiente.

Para ello, se aplicó una encuesta al 80% de los estudiantes de la primera cohorte que cursaron la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” desde febrero de 2016 a diciembre de 2017; es decir, estudiantes que para diciembre de 2017 culminaron el nivel IV de inglés en el Programa Piloto. Dicha encuesta pretendía conocer las actitudes y creencias de los estudiantes frente a la autonomía después de culminar el proceso con el programa piloto.

Además, se realizó un cuestionario de preguntas abiertas, autoadministrado, a cinco de los seis profesores titulares de los estudiantes encuestados con el fin de conocer sus propias experiencias y creencias frente a la autonomía, y para conocer la incidencia de su labor en la actitud de los estudiantes, pues el profesor tiene un rol sumamente importante como facilitador frente a esta nueva actitud que se pretende fomentar en ellos. Finalmente, se presentan los resultados y conclusiones de esta investigación.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo empieza y termina en el aula de clase; asimismo, la responsabilidad no recae únicamente en los hombros del profesor. Gran parte del éxito depende del esfuerzo personal del estudiante, las actividades fuera de clase que realice para practicar la lengua y las estrategias individuales que emplee para potenciar su suficiencia en el idioma. Es por eso que la autonomía ha sido un término esencial en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años. Por mucho tiempo, se ha creído erróneamente que la autonomía es sinónimo de ser autodidacta, es decir, aprender sin un profesor, o que la autonomía es un estado uniforme, que es una nueva metodología empleada en las aulas, o que implica el abandono del profesor hacia sus estudiantes (Giovanni, 1994). Sin embargo, Henri Holec (1979) fue el primero en definir la autonomía en términos de auto-dirección y control del proceso de aprendizaje de parte del alumno, centrándose en el uso de recursos cognitivos y metacognitivos que le ayuden a administrar su propio proceso de aprendizaje. Este proceso se evidencia dentro y fuera del aula y plantea que la tarea principal del profesor es apoyar la transición de la dependencia a la autonomía.

Dada la importancia de la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera, se ha visto la necesidad de darle un rol crucial en el Programa Piloto de inglés con fines generales y académicos de la Universidad del Valle. En dicho programa, se plantea que las 64 horas semestrales propuestas de trabajo presencial en el aula no serían suficientes, y que es necesario que el estudiante disponga, por lo menos, de 96 horas de trabajo independiente por semestre en el idioma extranjero.

Sin embargo, para los estudiantes, el modelo de aprendizaje autónomo en la lengua extranjera puede ser novedoso pues, en los anteriores programas de inglés ofrecidos por la Escuela de

Ciencias del Lenguaje, este componente no era promovido de manera tan notoria y esencial como en el presente Programa. Esta novedad podría significar cambios profundos en sus actitudes frente al aprendizaje.

Por ello, el presente estudio pretende describir las actitudes y creencias de los estudiantes frente a las prácticas autónomas en su aprendizaje para que, con el análisis de resultados, se pueda evidenciar la forma en que los estudiantes perciben el trabajo independiente realizado en el Programa Piloto y corroborar si, en efecto, logran desarrollar cierto nivel de autonomía en el aprendizaje de lengua extranjera.

1.2. Formulación del problema

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes de la primera cohorte de la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” en relación con la autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Describir las actitudes y creencias de los estudiantes de la primera cohorte de la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” en relación con la autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las actitudes de los estudiantes de la primera cohorte de la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” en relación con la autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle
- Identificar las creencias de los estudiantes de la primera cohorte de la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” en relación con la autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle
- Analizar la influencia que tienen el rol del profesor y problemáticas externas frente a las actitudes y creencias de los estudiantes de la primera cohorte de la materia “Inglés con Fines Generales y Académicos” en relación con la autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle

3. Justificación

La presente investigación busca conocer las actitudes y creencias de los estudiantes de la primera cohorte del Programa Piloto frente a la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera. En primer lugar, la importancia de este estudio tiene que ver con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera es uno de los requisitos y focos principales de la nueva Propuesta de Reestructuración del Componente Curricular de Idiomas Extranjeros en Programas de Pregrado de la Universidad del Valle. Es decir, el objeto de estudio es un elemento crucial en la nueva propuesta y, por tanto, es de suma importancia conocer el acogimiento del mismo de parte de los estudiantes.

Adicionalmente, cabe resaltar que este estudio está muy relacionado con el contexto situacional pues una investigación en esta área no se ha hecho en el Programa Piloto. En consecuencia, este puede aportar resultados significativos pues no sólo daría una evaluación general de las prácticas autónomas de los estudiantes, sino que también aportaría así al desarrollo y mejoramiento del programa.

4. Antecedentes

4.1. Antecedentes locales

La autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido investigada de manera significativa a nivel global. En el contexto local, **Hernández y Quesada (1999)** realizaron una investigación que pretendía evaluar el grado de autonomía de los estudiantes de Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Para ello, realizaron observaciones en los centros de recursos, de cómputo y de documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Además, aplicaron encuestas a los 20 estudiantes que frecuentaban dichos centros; de esos estudiantes, seleccionaron a 4 que fueron entrevistados individualmente y cuyas prácticas autónomas fueron observadas en el aula de inglés. Adicionalmente, se realizó una entrevista a la profesora de dichos estudiantes con el fin de saber si esta promovía las conductas autónomas en el aprendizaje en el aula y para que diera una evaluación de la autonomía de los 4 estudiantes seleccionados. Los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes, si bien afirman ser autónomos en las encuestas y entrevistas, la realidad observada no concordaba con ello. Gran parte de los estudiantes demostraron visitar de manera frecuente los centros de recursos, cómputo y documentación para investigar, y en menor medida, para practicar la lengua extranjera. Por el contrario, en el aula de la clase no se observó conductas autónomas de los estudiantes ni la promoción de la profesora de las mismas. Este estudio aporta a la presente investigación en dos medidas: en primer lugar, la población investigada eran estudiantes de lenguas modernas; esto podría suponer un mayor nivel de compromiso frente al aprendizaje de la lengua y, por lo tanto, frente al trabajo autónomo del estudiante. Sin embargo, los resultados mostraron que las conductas autónomas de aprendizaje en la lengua eran pocas. Esto puede fijar un punto de partida frente al presente estudio, donde los estudiantes aprenden la lengua como algo complementario a sus carreras. En segundo lugar,

es importante recalcar que la investigación se realizó hace 18 años y probablemente se pueda evidenciar un cambio en las prácticas educativas, lo que sería un registro importante en los avances de la educación en el contexto de la Universidad del Valle.

Por otro lado, una investigación realizada por **Ramírez Espinosa (2015)** presenta una guía paso a paso para la creación de un programa de curso (*syllabus*) que promueve el desarrollo autónomo en los estudiantes. Para alcanzar dicho objetivo, Ramírez consideró 10 principios propuestos por Cotterall en 1995 (diálogo profesor-estudiante, tema de estudio del aprendizaje de la lengua, tareas y materiales del aula, cuadernillo de registro del estudiante y centros de auto-acceso) y en el 2000 (objetivos del estudiante, proceso de aprendizaje de lengua, tareas, estrategias del estudiante y reflexión sobre el aprendizaje). Así, en tres grandes etapas de diagnóstico, diseño e implementación y evaluación se creó un programa de curso para los dos primeros niveles de inglés de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle basándose en 13 pasos guía adaptables a las particularidades de cualquier contexto. Los resultados de esta investigación mostraron que “los participantes desarrollaron o reforzaron, gradualmente, comportamientos autónomos relacionados con su proceso de aprendizaje del inglés, dentro y fuera del aula”¹ (p. 126). Además, se incrementó el número de visitas al centro de auto-acceso y se renovaron las actividades que allí se realizaban. La investigación de Ramírez Espinosa (2015) se relaciona con la presente investigación en la medida en que supone un antes y un después de las conductas autónomas del estudiante, que es justamente lo que se espera ver en la población a estudiar del Programa Piloto. La autonomía, aquí, es vista como un comportamiento que debe ser ejercitado de manera holística dentro del aula de clase y fuera de ella. Contrastando con la investigación de Hernández y Quesada (1999), hay evidencia,

¹ La traducción es mía

pues, de que la autonomía se puede desarrollar si es promovida desde el aula de clase, uno de los objetivos de la reestructuración curricular para la enseñanza de las lenguas extranjeras (2015). Además, la encuesta diseñada por Ramírez Espinosa (2015) sería sumamente beneficiosa para la recolección de datos del presente estudio.

Asimismo, **Núñez Arenas (2006)** llevó a cabo una investigación cuyo objetivo se centraba en fomentar la autonomía de los 22 estudiantes (10 de ellos voluntarios de seguimiento) de física y biología matriculados en el curso “Lectura de textos académicos en inglés III” de la Universidad del Valle. A través del diseño, aplicación y evaluación de una intervención pedagógica que buscaba mejorar la comprensión oral de textos en inglés, se buscaba que los estudiantes participaran de manera activa en fijar objetivos, elegir y planear la exploración de materiales de acuerdo a su interés y/o necesidad, y autoevaluar sus procesos y resultados. Se les guió para practicar lo aprendido, aplicar de manera consciente estrategias cognitivas y metacognitivas que estuvieran acordes con sus propios estilos de aprendizaje y socializar, al final, con dos o tres compañeros los materiales seleccionados y preparados. Como resultado, se pudo notar una creciente conciencia frente a los estilos individuales de aprendizaje, lo que ayudó a que los estudiantes fueran solidarios entre sí, y hubo cambios, hacia un rol más activo, en el papel de docente y estudiantes. Tal como en el trabajo de Ramírez Espinosa (2015), se resalta que las conductas autónomas de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera pueden ser motivadas desde el aula, mediadas por la enseñanza, al darles las herramientas y estrategias necesarias que puedan aplicar acorde a su individualidad con el propósito de ganar mayor independencia en el aprendizaje. En este sentido, el trabajo de Núñez Arenas (2006) evidencia, en la presente investigación, la necesidad de evaluar, mediante entrevistas a los docentes, cómo las conductas autónomas están siendo motivadas desde el aula de clase. Adicionalmente, el grupo poblacional antecede directamente a los estudiantes partícipes del

Programa Piloto; es decir, este estudio recalcó la necesidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje de LE y sembró las bases para lo que hoy es la iniciativa de la reforma de la enseñanza en el inglés para los pregrados de la Universidad del Valle.

4.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, otra investigación que ha analizado el fomento de la autonomía en el aprendizaje de Lenguas extranjeras fue realizada por **Mejía Casas (2009)** en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Este estudio “busca establecer hasta qué punto el fomento institucional del aprendizaje autodirigido constituye un real escenario de modificaciones fundamentales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como de las representaciones dominantes sobre la lengua y su aprendizaje.” (p. 32) Los participantes del estudio fueron seis estudiantes de distintos pregrados de un curso de alemán del Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras de la UNAL. A través de entrevistas semiestructuradas y discusiones grupales se exploraron sus teorías e hipótesis sobre las condiciones del entorno y del individuo implicados en el desarrollo del aprendizaje autodirigido y las acciones y estrategias de interacción, junto con las consecuencias de las mismas, ligadas a la participación en un programa de desarrollo de la autonomía. Mejía Casas recalca que “en el contexto del aprendizaje autodirigido no es posible medir grados sino trayectorias” (p. 56), enmarcando este estudio como empírico y cualitativo, pues se valora la subjetividad de los individuos analizados y cómo estos asignan significados y connotaciones que implican una permanente negociación de derechos y deberes en el aprendizaje. Como conclusión, Mejía Casas señala que “el desarrollo de capacidades autorregulatorias y la disponibilidad de escenarios abiertos al discurso y a la práctica de este tipo de aprendizaje” (p. 61) son indispensables para el fomento del aprendizaje autodirigido y son la base para una

negociación constante de derechos y deberes, con implicaciones en la adopción de *nuevos roles*. Este estudio aporta a la presente investigación dado que analiza factores incidentes en el desarrollo del fomento de la autonomía, muy similares a las condiciones actuales del Programa Piloto: utilización de un centro de autoaprendizaje y fomento institucional de dicho concepto. Además, hace un análisis profundo sobre las limitaciones y alcances de este concepto y recontextualiza lo que significa, ampliando la perspectiva sobre qué es el aprendizaje autónomo, observándolo de manera holística, mutable y en constante construcción.

Otra investigación, que ha aportado al campo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel nacional, fue realizada por **Lagos, Bejarano y Ruiz Granados (2009)**. El objetivo del estudio fue “describir, de manera general, las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia” (p. 90). El diseño metodológico del estudio se basaba en la etnografía crítica y, enmarcado en ello, se realizaron entrevistas con cinco temas a 11 directivos, 9 profesores y 7 estudiantes del programa ALEX. Con los 945 folios, se analizaron los patrones de pensamiento, se hizo la triangulación y una contrastación entre las respuestas de los grupos de participantes. Los resultados del estudio se centraron en tres aspectos: creencias sobre la autonomía, problemas en el desarrollo y ejercicio de la misma, y acciones realizadas o por realizar para solucionar dichos problemas para así promover la autonomía. Con respecto al primer aspecto, referido como “creencias”, todos los grupos manifiestan que hay una marcada relación entre la autonomía y el trabajo independiente. Frente a las creencias, las autoras se preguntan “cómo se puede llegar a hablar de autonomía a nuestras aulas de clase sin explorar primero qué se entiende al interior de estas por autonomía y qué es exactamente lo que se quiere promover, con qué fines y de qué manera” (p. 95). El segundo aspecto sobre los problemas dentro del ejercicio de la autonomía en el ámbito académico tuvo que ver con: primero, problemas relacionados con la comunidad o el diario

vivir académico; segundo, actividades de tipo académico para los estudiantes en particular; tercero, aspectos de la personalidad del estudiante o alguna limitación física; cuarto, aspectos de la personalidad o la experiencia del profesor; quinto, la disciplina de estudio; y, sexto, el mismo programa ALEX y sus exigencias para con los profesores y estudiantes. En el último aspecto, las soluciones a los problemas, se destaca que los agentes responsables de emprender acciones para promover la autonomía son: la universidad, el currículo, los directivos, el profesor y la familia. Y los que deben emprender acciones para ejercer la autonomía son la universidad, el profesor y el estudiante. Como conclusión, Lagos, Bejarano y Ruiz Granados señalan que hay que tener en cuenta las diversas particularidades de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los ámbitos en los que se desenvuelven y de los recursos con los que se cuentan para adoptar nuevas metodologías. Y que, especialmente, es muy importante que los agentes sean activos y partícipes en el proceso, lo que se ha logrado en el programa ALEX. La investigación de Lagos Bejarano y Ruiz Granada aporta al presente estudio en tanto que, en cierto grado, permite entender más a profundidad las experiencias y creencias de las personas involucrados en programas que pretenden fomentar la autonomía; estas perspectivas subjetivas posiblemente se encuentran en los estudiantes y profesores participantes del Programa Piloto. Además, facilita comprender de manera detallada todos los aspectos a tener en cuenta cuando se intenta implementar un nuevo programa metodológico en el ámbito universitario.

4.3. Antecedentes internacionales

Otro estudio reciente que aporta al campo de investigación de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras fue realizado por **Díaz, Quiroga y Buadas (2014)**. El objetivo de su investigación se centra en analizar pensamientos, sentimientos y actitudes de los estudiantes de

la carrera de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca para mejorar el aprendizaje del inglés de manera responsable en la medida en que el docente facilite el desarrollo de su autonomía. En esta investigación participaron 38 estudiantes de la cátedra de Idioma Moderno: inglés cuyo propósito se enfoca en mejorar la comprensión de lectura en textos escritos en inglés relacionados con su especialidad. A estos estudiantes se les solicitó que respondieran un cuadernillo-cuestionario que permitió, a través de sus diferentes secciones, comprender algunos aspectos de la personalidad, actitudes y sentimientos de los alumnos universitarios. Los resultados de este estudio mostraron un gran nivel de autonomía en ámbitos de estudio, las necesidades de elección del idioma y en los resultados y producciones académicas, más no en la toma de decisiones. Según este estudio, para los investigadores, “el desarrollo de la autonomía en los alumnos enriquece la personalidad estudiantil, su autoconcepto y mejora su aprendizaje. Al mismo tiempo contribuye positivamente en el desempeño académico.” (p. 179) Este estudio se relaciona con la actual investigación pues los objetivos son similares: determinar las actitudes de los estudiantes frente a la autonomía en el aprendizaje de la lengua. Por tal razón, aporta bases justificantes para la presente investigación y, además, muestra alternativas frente a los elementos a cuestionar en este aspecto como los aspectos relacionados con la personalidad y los sentimientos frente a la autonomía.

Por otra parte, **Breeze (2002)** realizó una investigación cuyo objetivo principal era dar un bosquejo general de las actitudes hacia la autonomía en el aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios españoles de Inglés como Lengua Extranjera (EFL). Para ello, Breeze aplicó un cuestionario de 45 preguntas diseñado por Broady en 1996. Este cuestionario permite medir la disposición para auto-dirigirse, las creencias acerca de los roles estudiante-profesor y las actitudes hacia la adquisición de ciertas habilidades. Broady aplicó este cuestionario a 46

estudiantes británicos universitarios de alemán o francés y analizó los resultados. Por tanto, otro objetivo de la investigación de Breeze fue comparar los resultados obtenidos en los estudiantes españoles con los que Broady encontró en los estudiantes británicos universitarios. El cuestionario se aplicó a 57 individuos, entre los 18 y 26 años, todos matriculados en clases de inglés de nivel intermedio-avanzado en la Universidad de Navarra, Pamplona. Todos los sujetos eran hablantes nativos del español y estudiaban inglés como decisión personal. Los resultados de este estudio, en primer lugar, muestran que si bien los estudiantes reconocen que son responsables de su propio aprendizaje, confían en sus habilidades para resolver problemas y no consideran la evaluación externa como un factor de motivación primordial, aun así muchos de ellos exhibieron un alto nivel de dependencia hacia el profesor frente a la comprensión del tema, la elección del contenido, la fijación de objetivos y la retroalimentación. En segundo lugar, al realizar la comparación entre los estudiantes británicos y españoles, se encontraron ciertas diferencias notorias en varios aspectos: los estudiantes españoles se expresaron de manera negativa hacia el trabajo independiente y muestran más dependencia hacia el profesor que los británicos. Como conclusión, la autora resalta que es importante hacer un cambio gradual hacia una mayor independencia y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje pues esto “...puede que lleve a que los estudiantes cambien la representación que tienen de su rol en el proceso de aprendizaje y gradualmente alcancen la madurez como aprendices autónomos.” (P. 32). La investigación de Breeze (2002) sienta bases importantes frente al estudio a realizar. La población es similar y los objetivos también. Además, muestra diferencias geográficas al comparar sus resultados en estudiantes españoles con estudiantes británicos. Realizar esta investigación en estudiantes colombianos enriquecería el panorama frente a las concepciones generales de autonomía. Además, la encuesta aplicada en esta investigación también puede aportar significativamente frente a lo que se espera analizar de las actitudes de los estudiantes. Otro punto importante que el trabajo de Breeze (2002) lleva a considerar en la presente

investigación es el contexto de la población: ella recalca que probablemente el tiempo es un factor importante en el desarrollo de actividades autónomas en el aprendizaje de la lengua, lo que sería valioso incluir al realizar el estudio, pues esta variable puede también incidir en la población estudiantil del Programa Piloto.

Otro estudio enfocado en la autonomía, específicamente en las creencias de los estudiantes sobre este aspecto, fue conducido por **Liu (2011)** en *Nanyang Institute of Science and Technology* en China. El estudio se basó en un cuestionario aplicado a 126 estudiantes, entre los 18 y 22 años, de los cuales 55 estudiaban inglés como su área de estudio (English majors) y 71 se especializaban en otras áreas (non-English majors). Este cuestionario de 37 preguntas se dividió en 4 partes: 7 preguntas de detalles personales; 6 acerca de las motivaciones en el aprendizaje; 7 sobre las actitudes o creencias en referencia al aprendizaje y la enseñanza; y 17 focalizadas en las creencias del estudiante sobre la autonomía en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes reconocen que cumplen un rol importante en el aprendizaje de la lengua, lo que implica que no son completamente pasivos al respecto y muestran una fuerte inclinación hacia involucrarse de manera más dinámica y positiva. Con respecto al rol del profesor, se recalca que se visualiza como colaborador, guía, consultor y facilitador. En referencia a la motivación, esta es instrumental e integrativa, o incluso ambas al mismo tiempo. Por otro lado, se encontró que muchos estudiantes se muestran seguros de poder aprender por su cuenta, pero dudan de poder establecer objetivos, implementar estrategias y autoevaluarse; por ello, se recalcan como necesaria la guía del profesor. Para los estudiantes, el aula de clase es aún indispensable, pero no el espacio más dominante, como tradicionalmente se concebía. Esto sugiere que el aula de clase es un espacio que puede favorecer el desarrollo de la autonomía. Además, muestran gran interés en diversificar los espacios y recursos para el aprendizaje. Todo esto sugiere que los estudiantes chinos tienen una disposición para aprender de manera autónoma. La investigación realizada

por Liu (2011) aporta al presente estudio en tanto que evalúa no solo las creencias, sino con ellas, las actitudes de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua. Así, complementa el campo de investigación sobre la autonomía pues fue realizada en una población determinada que puede crear bases comparativas sustanciosas para la población estudiantil caleña de la Universidad del Valle. Además, la encuesta utilizada por Liu puede servir de guía frente a los campos a indagar y la estructura a utilizar para el diseño de la encuesta de esta investigación. Se recalca, nuevamente, la importancia de la enseñanza y la guía del profesor desde el aula para un aprendizaje autónomo. Así, pues, se vuelve valioso explorar, con un cuestionario, lo que los profesores hacen en el aula para promover la autonomía.

5. Marco teórico

Seguidamente, se presentarán los conceptos pertenecientes al marco teórico que dan base y guían el actual trabajo de investigación. Estos conceptos se apoyan en la literatura consultada, están relacionados con el contexto situacional, y son esenciales para el estudio pues ayudan a explicar de manera coherente el problema planteado.

5.1. Autonomía, responsabilidad y trabajo independiente

Tal como señala Casas (2009), los límites del concepto de autonomía no han sido trazados de manera definitoria pues otros conceptos, tales como aprendizaje autodirigido, autoinstrucción, autodirección, autoeducación, entre otros, se utilizan muchas veces indistintamente para describir sucesos de una misma naturaleza.

Esta dificultad también es señalada por Benson (1997) cuando enfatiza que no hay un canon, en el campo de la lingüística aplicada, para conceptos como autonomía e independencia y que hay diferentes versiones y formas de implementarlos. Gardner and Miller (2002) (en Han, 2014) van más allá y explican que hay tres razones por las cuales definir el concepto de autonomía presenta dificultades:

“First, different writers have defined the concepts in different ways. Second, there are areas of ongoing debate and therefore definitions are continuing to mature as more discussion takes place. Third, these concepts have developed independently in different geographical areas and therefore they have been defined using different (but often similar) terminology.” (p. 5)

Por tanto, para empezar a definir y delimitar el concepto de autonomía, resulta útil esclarecer lo que NO es la autonomía. El apartado siguiente pertenece a Little (1991):

- La autonomía no es sinónimo de autoinstrucción, es decir, decidir aprender sin un profesor. A pesar de que algunos aprendices que siguen este camino logran ser autónomos, muchos no lo son.
- La autonomía no significa que el profesor renuncie a toda iniciativa y control en el aula de clase. Los orígenes de esta idea equivocada se encuentran, primero, en creer que la presencia del profesor es redundante y, segundo, en creer que cualquier intervención del profesor puede destruir la autonomía que los estudiantes hayan logrado adquirir.
- La autonomía no es una nueva metodología que el profesor “aplica” a sus estudiantes. Si bien es necesario que el profesor aliente a sus estudiantes en este proceso, la autonomía no es algo que se pueda programar en planes de clases.
- La autonomía no es un comportamiento fácilmente descriptible ya que puede manifestarse en múltiples formas y depende de la edad del estudiante, cuánto ha progresado en su aprendizaje, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, etc.
- La autonomía no es una condición estable lograda por el estudiante pues su permanencia no puede ser garantizada. Incluso, un estudiante que se muestra autónomo en ciertas áreas puede no serlo en otras.

Ahora, ¿qué es, entonces, la autonomía? Holec, desde Little (1991), en 1979, pionero en introducir este término, definía la autonomía en el aprendizaje como la *habilidad*² del alumno de encargarse de su propio aprendizaje. Sin embargo, es necesario aclarar nuevamente que esto no se refiere a ser autodidacta o rechazar la figura del profesor -de hecho, Holec insistía que la autonomía en el estudiante debía ser desarrollada con la ayuda de un experto, redefiniendo así el rol del profesor en la educación- sino a auto-dirigir y controlar su proceso de aprendizaje,

² las cursivas son mías. Entre otras, la RAE define la habilidad como: Capacidad y disposición para algo (<http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw>). Holec, en su texto original, usa la palabra “ability”, cuya definición en el oxford dictionary resalta: Talent, skill, or proficiency in a particular area.

centrándose en el uso de recursos cognitivos y metacognitivos que le ayuden a administrarlo. La autonomía que Henri Holec buscaba promover no se restringía a los contextos de educación más o menos formales, sino a cualquier otra área de la vida del estudiante. De manera similar, Little (1991, p. 4) define la autonomía como una *capacidad*³ para desapegarse, reflexionar de manera crítica, tomar decisiones y trabajar de manera independiente. Dickinson (1995), por otro lado, describe la autonomía como una *actitud* hacia el aprendizaje y una capacidad para el aprendizaje independiente.

Por su parte, Scharle y Szabó (2000) añaden que, si bien distinguir ambos términos presenta dificultad, la autonomía va de la mano con la responsabilidad, indicando que:

“En teoría, podemos definir la autonomía como la libertad y habilidad de gestionar sus propios asuntos, lo que implica, también, el derecho de tomar decisiones. La responsabilidad también puede ser entendida como estar a cargo de algo, pero con la implicación de que la persona tiene que lidiar con la consecuencia de sus acciones. Tanto la autonomía como la responsabilidad requieren compromiso y, aparentemente, están muy interrelacionadas.” (p. 4)

Adicionalmente, las mismas autoras recalcan la importancia de que los estudiantes desarrollen la autonomía. Para ello, es necesario que se suscite en ellos un cierto sentido de responsabilidad y se les anime a tener un rol activo, tomando decisiones frente a su propio proceso de aprendizaje. Pues aun si los profesores recrean todas las circunstancias y estímulos necesarios en el aula de clase para el aprendizaje, este solo puede ocurrir si los estudiantes ponen de su parte. Los resultados recaen en ambos sujetos. Así, la presencia pasiva del estudiante no es suficiente; el éxito en el aprendizaje depende mucho de que los estudiantes tengan una actitud responsable y, con ello, cierto nivel de autonomía. Aunque el estudiante pueda aprender bastante con las lecciones en el aula, siempre habrá mucho más que abarcar practicando por su

³ las cursivas son mías. Entre otras, la RAE define la capacidad como: cualidad de capaz (<http://dle.rae.es/?id=7HZdnLt>). Capaz es definido como: Que puede realizar la acción que se expresa (<http://dle.rae.es/?id=7I7IEwd>). Little, en el texto original, usa el término “capacity”, cuya definición en el oxford dictionary aparece como: The ability or power to do or understand something.

cuenta (Scharle y Szabó, 2000). Otro punto importante frente a este aspecto que recalcan las autoras es que tanto la autonomía como la responsabilidad son actitudes que el estudiante posee en diferentes grados y nunca en sus extremos (es decir, no hay completa ausencia o existencia de responsabilidad o autonomía). El desarrollo de la autonomía está condicionado por la personalidad, por las preferencias en estilos de aprendizaje y por la cultura a la que pertenecen.

Otro autor que secunda los beneficios del desarrollo de la autonomía en los estudiantes es Knowles, (citado desde Dickinson, 1995, p. 165):

“... there is convincing evidence that people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things and learn better than do people who sit at the feet of teachers, passively waiting to be taught (reactive learners) ... They enter into learning more purposefully and with greater motivation’ (Knowles, 1975: p. 14).”

Dickinson (1995) también afirma que “las personas que creen que sus éxitos o fracasos son los resultados de sus propios esfuerzos tienden a ser responsables de su propio aprendizaje y persistir después del fracaso” (p. 166). Además, en su estudio afirma que la autonomía incrementa la motivación y esto se traduce en un aprendizaje más eficaz.

Little (1991) también recalca los beneficios que se acrecientan con el desarrollo de la autonomía en la educación en adultos de la siguiente manera (p.8):

- el aprendizaje se vuelve más útil y enfocado, y así más efectivo tanto a corto como a largo plazo, pues el estudiante es quien establece la agenda.
- no existen las barreras entre el aprendizaje y la vida, como en la educación tradicional, pues la responsabilidad del proceso de aprendizaje recae en el alumno.
- ya que no existen barreras entre aprender y vivir, los estudiantes deberían poder transferir la capacidad para el comportamiento autónomo a otras áreas de su vida, haciéndolos, así, miembros de la sociedad más comprometidos y participantes más efectivos en los procesos democráticos.

Si bien es evidente que llegar a un consenso frente a lo que implica ser un estudiante autónomo es complicado, se puede resaltar que este concepto, más que una situación de aprendizaje, indica un atributo del estudiante (Han, 2014) e implica ser responsable del propio aprendizaje y trabajar de forma independiente. Este proceso es gradual y nunca absoluto. Con todo, es también notorio que los beneficios del desarrollo de la autonomía son muy favorables y necesarios en *la enseñanza del inglés con propósitos generales y académicos*, pues busca centrar la atención en el alumno.

5.1.1. Actitudes y creencias sobre autonomía en el aprendizaje

Como Breeze (2002) señala, no se puede asumir que los recursos o el centro de auto-acceso son suficientes para que un estudiante sea independiente pues la autonomía no es una cuestión de recursos, sino de actitudes y experiencias. Aun contando con un cuidadoso diseño de los centros de auto-acceso, si los estudiantes no están preparados para enfrentar modos de aprendizaje independiente, pueden terminar usándolos pobremente o tratar este espacio como algo opcional y prescindible. Ahí recae la importancia de conocer cómo se sienten los estudiantes hacia el desarrollo de una mayor autonomía (Wenden 1991: 146, 151, citado en Breeze, 2002: 24).

Como explica Wenden (1991: 128) (citado en Breeze, 2002) es común encontrar un conflicto, aún en estudiantes maduros, entre el esfuerzo por ser autónomos y las actitudes hacia el aprendizaje que adquirieron en su vida educativa y los marcos de referencia a los que están acostumbrados cuando aprenden (Wenden 1991: 128). Por ello, Breeze (2002) afirma que la aplicación de métodos o sistemas que vayan en contra de las expectativas de los estudiantes está condenada al fracaso.

Según el trabajo realizado por Alhmali (2007), centrándose en el concepto de las actitudes desde la Psicología Social, se puede afirmar que las actitudes son inclinaciones psicológicas que tienen tres componentes en proporciones variables:

“(1) A knowledge about the object, the beliefs, ideas components (Cognitive).

(2) A feeling about the object, like or dislike component (Affective).

(3) A tendency-towards-action the object component (Behavioural). (citando a Bagozzi and Burnkrant, 1979 and McGuire, 1985)” (p. 9)

Y a pesar de que tienden a ser estables con el tiempo, pueden ser modificadas y desarrolladas, si no están altamente interiorizadas, en cuyo caso el cambio presentaría resistencia (citando a Reid, 2006; en Alhmali, 2007: p. 9).

De manera general, lo que se conoce hoy de las actitudes es lo siguiente:

“Attitudes,-

(a) Involve cognitive, affective and behavioural elements with an essential evaluative dimension.

(b) Are learned and they can develop with new input of a cognitive, affective or behavioural nature, or any combination.

(c) Can affect subsequent behaviour.

(d) Cannot be observed directly but must be inferred from observed behaviour.” (Alhmali, 2007: p. 9)

Estos dos últimos puntos son sumamente importantes para el presente estudio pues en ellos radica la decisión de preguntar a los estudiantes acerca de su comportamiento autónomo.

Además de las actitudes, también es importante conocer las creencias de los estudiantes frente a su propio aprendizaje. Citando también a Wenden (1991), Liu (2011) señala que las creencias son el conocimiento que posee el estudiante de lenguas acerca de varios factores en su proceso

de aprendizaje, de cómo aprender el conocimiento, las habilidades y la competencia comunicativa de la lengua. Son suposiciones acerca de sí mismos como aprendices, de los factores que influyen el aprendizaje de la lengua y de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje (Victori & Lockhart, 1995; en Liu, 2011). Según Ellis (1995) (en Liu, 2011) estas suposiciones son resultado de su propia experiencia, personalidad, teorías educativas a las que han sido expuestos, trasfondo cultural del que provienen, y muchas otras fuentes.

5.1.2. Rol del profesor y del estudiante

Es erróneo creer que la autonomía se basa en la separación absoluta del profesor y el alumno, pues, al ser seres sociales, la independencia siempre se equilibra con la dependencia, lo que crea una condición esencial de interdependencia (Little, 1991: p. 5). Así, pues, es necesario tener una guía experta en el desarrollo de la autonomía.

El profesor, tradicionalmente, se ha visto como el centro del aula y del aprendizaje; es él quien tiene el conocimiento, quien selecciona los materiales, actividades y tareas, quien da instrucciones, explica, controla, corrige y evalúa.

Sin embargo, en los últimos años se le ha dado mayor importancia a hacer del estudiante el centro del aprendizaje, y con el objetivo de promover la autonomía, es natural que los roles, tanto del profesor como del estudiante, se vean transformados.

Como ya se dijo, la autonomía no significa prescindir de la presencia del profesor en la vida del estudiante. De hecho, Little (1991), analizando el trabajo de Holec, explica que este no pensaba que la capacidad para aprender de manera autónoma sea algo con lo que el estudiante nace. Incluso insiste múltiples veces en su trabajo que es necesario que se desarrolle con la

ayuda de alguien más experto. La necesidad de esta ayuda, pues, redefine el papel del profesor, en este caso, en la educación para adultos.

El papel del profesor en el aprendizaje autónomo es, pues, vital y no puede ser ignorado. Aun si el estudiante tiene la responsabilidad de tomar las decisiones y hacerse cargo de su aprendizaje, sin la supervisión y guía del profesor, todo el proceso resultaría ineficiente e incluso caer en el desorden (Bajrami, 2015)

Teniendo esto en mente, Scharle y Szabó (2000) explican que durante el proceso de fomentar la autonomía, el rol del profesor debe cambiar al de facilitador o consejero en las crecientes y diversas situaciones en el aula, y este cambio debe ser lento y gradual, no abrupto y dramático.

Tal como explica Bajrami (2015), el rol del profesor como consejero se basa en informar a los estudiantes para que sean capaces de escoger las mejores estrategias de aprendizaje y darles diversas oportunidades para aplicarlas en diferentes circunstancias, permitiendo así que los estudiantes tomen decisiones bien informadas.

Díaz, Quiroga y Buadas (2014) también insisten que “una noción del profesor como facilitador se considera más compatible con las necesidades y autonomía experimentadas por los alumnos en el proceso de adquisición de Inglés.” (p. 182)

Esta visión del rol del profesor también es compartida por Voller (1997), afirmando que el profesor debe ser un facilitador, es decir, alguien que inicia y apoya la toma de decisiones del estudiante, un consejero, que responda a las continuas necesidades del estudiante, y una fuente de recursos en cuestión a conocimientos y experticia siempre disponible cuando el estudiante lo requiera (en Han, 2014).

Por su parte, Giovanni (1994) redefine el rol del profesor como el de asesor y explica que con esta nueva función:

“el profesor crea y facilita situaciones que fomentan la autonomía y la «negociación» de intereses por parte de los alumnos. El alumno debe hacerse creador y constructor de su nuevo idioma. De esta forma, el profesor no sólo ayuda a los alumnos a realizar las tareas sino que ayuda a que sean capaces de ayudarse a sí mismos.” (p. 116)

Habiendo discutido el rol fundamental del profesor en el proceso de fomentar la autonomía, también es muy importante pensar en el rol que tendría el estudiante en este panorama. La literatura consultada, al describir al estudiante autónomo, arroja, por lo general una lista de ciertas características que debería tener para ser llamado como tal.

Es así como la Universidad Sheffield Hallan, basándose en la definición de Holec como tomar responsabilidad de su propio aprendizaje, define que los alumnos son autónomos cuando: (Moore, n.d.):

- Pueden identificar sus objetivos (lo que necesitan aprender), sus procesos (cómo lo van a aprender) y cómo evaluarán y usarán lo que aprendieron.
- Sus nociones del aprendizaje son bien fundamentadas.
- Cuentan con un amplio rango de habilidades y estrategias de aprendizaje.
- Pueden organizar su aprendizaje.
- Tienen buen procesamiento de la información.

Por su parte, Omaggio (1978) establece que hay siete atributos principales que caracterizan al estudiante autónomo:

- “1. Autonomous learners have insights into their learning styles and strategies;
2. take an active approach to the learning task at hand;
3. are willing to take risks, i.e., to communicate in the target language at all costs;
4. are good guessers;

5. attend to form as well as to content, that is, place importance on accuracy as well as appropriacy;
6. develop the target language into a separate reference system and are willing to revise and reject hypotheses and rules that do not apply; and
7. have a tolerant and outgoing approach to the target language”. (citado en Thanasoulas, 2000)

Como se puede ver, en ambos autores las características son diferentes y muy demandantes en sí mismas y, de cierta manera, son ideales y alejadas del contexto real. Scharle y Szabó (2000) bien señalaban que la autonomía se evidencia en distintos grados y difícilmente se presente en sus extremos, es decir, como un estudiante “absolutamente autónomo”, un ideal, o como alguien sin ningún rastro de responsabilidad.

Así pues, Herrera Díaz (2016) muestra una concepción más realista. En su investigación de las percepciones y experiencias de estudiantes en un centro de autoacceso, expresa que algunos estudiantes no tienen otra opción que tomar los cursos de inglés “de manera autónoma” (lo que ella llama, algo incongruente). Pero recalca que, aún en dichas circunstancias, los estudiantes podrían alcanzar o ejercer cierto nivel de autonomía, pero entendida desde lo que Boud y Cotterall explican de la siguiente manera: Boud (1988) señala que la principal característica del estudiante autónomo es que es responsable de su propio aprendizaje aun por encima de la instrucción del profesor. Y Cotterall (2003), por su parte, afirma que en distintos contextos hay bastantes oportunidades para que los estudiantes asuman el control de ciertas decisiones frente a su proceso de aprendizaje.

Estas definiciones son bastante congruentes con la situación del Programa Piloto pues, aun si estos cursos son obligatorios, con las diversas posibilidades de trabajar de manera independiente, el estudiante podría llegar a ejercer cierto nivel de autonomía en su aprendizaje.

Finalmente, Little (1995) señala que puede haber una gran interdependencia entre la autonomía del estudiante y del profesor, y que la promoción de la primera depende en gran medida de la

promoción de la segunda. Por eso, es necesario enseñar a los nuevos profesores las habilidades necesarias para desarrollar la autonomía en sus estudiantes.

5.2. Inglés con fines generales y académicos

El enfoque metodológico que enmarca al Programa Piloto es la enseñanza de la Lengua Extranjera con Fines Generales y Académicos, en este caso la enseñanza del inglés, conocido comúnmente como EGAP (English For General Academic Purposes), una rama del área de enseñanza del Inglés con Fines Específicos, ESP (English for Specific Purposes) por sus siglas en inglés.

Los orígenes de ESP se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial en 1945. Con este acontecimiento, se generaron inmensos desarrollos en los campos científicos, tecnológicos y económicos a nivel mundial. Este nuevo mundo, dominado por la tecnología y el comercio, requería el uso de una lengua internacional y, por múltiples razones, especialmente por el considerable poder económico de los Estados Unidos, el rol recayó en el inglés. Esto, a su vez, generó que más y más personas que deseaban aprender inglés, no por placer o por prestigio, sino porque el inglés era la clave para acceder a este nuevo mercado. Estas personas no solo sabían que necesitaban aprender inglés sino *por qué* lo necesitaban. El desarrollo fue acelerado por la crisis del petróleo en los primeros años de los 70, creando una urgencia aún más palpable en el campo de la enseñanza de las lenguas para crear cursos con objetivos claramente definidos que cumplieran con las necesidades de las personas. Así, nació la rama ESP, con mayor enfoque en EST (English for Science and Technology) bajo el entendimiento de que hay diferencias sustanciales en cada rama profesional que necesite aprender inglés. Por supuesto, esto fue un progreso gradual a nivel mundial y diferente en cada país (Hutchinson and Waters, 1987).

Una de las características más distinguibles del ESP es que es orientado al estudiante, pues presta gran relevancia a las necesidades e intereses del alumno. Esto debido a la gran influencia que tuvieron los nuevos desarrollos en el campo de la psicología en la educación en el crecimiento de ESP. La hipótesis tras ello era que la clara urgencia del inglés para satisfacer sus necesidades personales y profesionales mejoraría su motivación y, por lo tanto, haría del aprendizaje algo mejor y más rápido (Hutchinson and Waters, 1987). Esta característica es sumamente importante para todo el enfoque pues se basa en las necesidades e intereses de los alumnos de las diferentes áreas que se crean los currículos y en esto recae la gran diferencia entre ESP y el inglés general.

Aún más, debido a la diversidad de estudiantes y sus necesidades profesionales y personales, ESP se desglosó en múltiples ramas únicas en sí mismas. Una de ellas es EAP (English for Academic Purposes, es decir, Inglés con Propósitos Académicos) que se enfoca en los contextos académicos y su objetivo es enseñar inglés específicamente para facilitar el estudio o investigación del estudiante a través del inglés (Flowerdew & Peacock (2001, p. 8) y Hyland & Hamp-Lyons (2002, p. 1); citados en Hamp-Lyons, 2011).

Sin embargo, en muchas ocasiones, los estudiantes universitarios que se encuentran en estos cursos provienen de carreras distintas, con contextos académicos muy diferentes y, por ello, las clases toman la forma de EGAP (English for General Academic Purposes), que en su mayoría comprende un enfoque basado en enseñar habilidades de estudio generales a la vida académica (Liyanage and Birch, 2001)

En el caso del Programa Piloto, el enfoque metodológico que se toma frente a la rama ESP es el siguiente:

“la nueva propuesta curricular plantea partir del desarrollo de habilidades comunicativas generales básicas para avanzar progresivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas académicas. Es decir que, en una primera etapa de formación, se propone adoptar un enfoque

mixto de una Lengua extranjera con Fines Generales (LFG) y con fines académicos generales (LFAG) buscando desarrollar e integrar las cuatro habilidades básicas que requiere un estudiante universitario pero con un énfasis en la comunicación oral (escuchar y hablar) y, en una segunda etapa, que puede iniciar en paralelo a la primera, se buscará fortalecer la Lengua extranjera con Fines Académicos Específicos (LFAE) abordando las especificidades del discurso académico-científico y fortaleciendo las habilidades de comunicación escrita (lectura y escritura).” (p. 10)

Otro aspecto fundamental que hace parte del Programa Piloto es la posibilidad que tienen los estudiantes de acceder a una red de Centros de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas (Red CAAL), es decir, un centro de autoacceso (En inglés, *self-access centre*), con el fin de tener diversas posibilidades de ejercer su trabajo independiente, que en este caso implica actividades fuera del aula.

Como Han (2014) señala, la relación entre el aprendizaje fuera del aula y la autonomía es compleja. Modos de aprendizaje como “auto-instrucción”, “auto-dirección”, “aprendizaje a distancia”, y en este caso “auto-acceso” y “aprendizaje fuera del aula” implican aprendizaje autónomo (citando a Dickinson, 1987). Por otro lado, también exigen la capacidad para la autonomía (como Holec y otros han definido)

Sturtridge (1992: 4) define el término “centro de auto-acceso” como “system which makes materials available to language learners so that they can choose to work as they wish, usually without a teacher or with very limited teacher support” (en Díaz, 2016). En el caso del Programa Piloto, este material o fuentes de aprendizaje se verían reflejados en los documentos audio-visuales, de lectura, diversos clubes, softwares de aprendizaje y charlas sobre cultura que promovidos por la Red CAAL. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que aun si este medio busca promover la autonomía, esto no necesariamente ocurre, como señala Herrera Díaz (2016). Citando a Reinders (2000) (en Herrera Díaz, 2016), los estudiantes pueden estar trabajando por su cuenta en el centro, pero influenciados por lo que el profesor les dijo que hicieran.

6. Metodología

6.1. Tipo de investigación

La presente investigación está enmarcada dentro de la investigación cualitativa, que considera que “the realities of the research setting and the people in it are mysterious and can only be superficially touched by research which tries to make sense, [qualitative research] is interpretive.” (Holliday, 2002, p. 6). El investigador, pues, únicamente puede explorar y vislumbrar y, después, tratar de interpretar, el pedazo de realidad al que se enfrenta en su investigación. Así, pues, el objetivo de este estudio es estudiar los eventos en su contexto real, es decir, tratar de entender las actitudes, creencias y experiencias de los estudiantes, en el contexto específico donde ocurren.

Dentro de la investigación cualitativa, el tipo de investigación que se realiza en este estudio es de campo, definida por Fidias G. Arias (1999) como “recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p. 48). Es decir, este estudio persigue, como ya se dijo, ser consecuente con la realidad estudiada.

Finalmente, el nivel que se abordará en la investigación es descriptivo, que “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento.” (Arias, 1999, p. 46). En este caso, el hecho que se trata de caracterizar son las actitudes y creencias de los estudiantes frente a la autonomía en el aprendizaje del inglés.

Para llevar a cabo esta investigación, en primera instancia, se llevó a cabo una lectura y análisis de la documentación concerniente a la nueva Propuesta de Reestructuración del Componente Curricular de Idiomas Extranjeros en Programas de Pregrado de la Universidad del Valle con el objetivo de identificar el contexto y las características particulares el mismo. Paralelamente, se realizó igualmente una lectura y análisis de antecedentes frente a la descripción del

fenómeno de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, reconociendo que la herramienta de recolección de datos más utilizada para este tipo de estudio es la encuesta.

Con la lectura y análisis del marco teórico de la investigación, se reconoció que el papel que cumple el profesor es indispensable para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y que, en cierta medida, influye en las actitudes y creencias que estos tengan de la autonomía. Así, pues, se decidió también realizar un cuestionario de preguntas abiertas a los profesores para conocer sus propias experiencias y percepciones frente a la autonomía en el aprendizaje y en sus estudiantes particulares.

Se decidió, además, realizar este estudio con los estudiantes del último nivel de inglés del Programa Piloto por varias razones. En primer lugar, al ser la promoción del trabajo independiente uno de los objetivos del Programa Piloto y habiendo ya cursado cuatro niveles (o al menos varios - si el examen de diagnóstico los posicionó en un nivel avanzado) bajo esta modalidad, se entiende que el concepto de autonomía no es algo ajeno al estudiante.

En segundo lugar, poseer cierto nivel de capacidad hacia la autonomía y cierto ejercicio de la misma es aún más crucial en el último nivel pues, habiendo ya pasado la educación formal obligatoria de la lengua en su contexto universitario, se esperaría que el estudiante continúe buscando formas de practicar la lengua, lo que determinaría que no pierda el nivel de suficiencia que ha alcanzado en los cursos.

En tercer lugar, y esto va más ligado al contexto bajo el que se realiza esta investigación, conocer las actitudes y creencias frente a la autonomía de estudiantes que han finalizado y experimentado los procesos del Programa Piloto permite evaluar y, con ello, mejorar o reforzar los procesos que se llevan a cabo en esta reestructuración curricular.

Habiendo seleccionado las herramientas y la población, se prosiguió, pues, a aplicar las encuestas a los estudiantes que cursaban nivel IV en inglés al finalizar el periodo académico

2017-II en la Universidad del Valle. Y, posteriormente, a aplicar los cuestionarios abiertos a cinco de los seis profesores titulares de los seis grupos que culminaron, en dicho periodo, el proceso de aprendizaje de lengua extranjera con el Programa Piloto.

Finalmente, se procedió a procesar los datos de las encuestas a forma de estadística en Microsoft Excel y categorizar las respuestas de los cuestionarios abiertos de los profesores para, en última instancia, analizar los resultados.

6.2. Herramientas de recolección de la información

A continuación, se describen y justifican las herramientas de recolección de datos que se utilizaron en la presente investigación.

6.2.1. Encuesta

La encuesta, aplicada a los estudiantes de nivel IV del curso “Inglés con fines generales y académicos” contiene únicamente preguntas cerradas, es decir, preguntas que "contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas" (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio, 2006: p. 171) y es de carácter descriptivo, cuyo objetivo es “caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.” (Cerdeña, 1991: p. 279)

Este tipo de instrumento de recolección de datos va acorde con los objetivos de la presente investigación, pues ella pretende “*requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos.*”⁴ (Sabino,

⁴ Cursivas del texto original

1992: p. 78). En otras palabras, por la densidad de la población a estudiar y por la facilidad del procesamiento de la información recolectada, la encuesta se tomó como el instrumento más factible para abordar el objeto de investigación.

La encuesta fue diseñada con base en el trabajo de Ramírez Espinosa (2015) y de Broady (1996) (en Breeze, 2002). Las preguntas fueron seleccionadas, traducidas y adaptadas al contexto, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación. Además, se añadieron preguntas de tipo contextual, teniendo en cuenta las características particulares del Programa Piloto.

Esta encuesta contó con veinticuatro preguntas organizadas en las siguientes categorías: La primera parte, de catorce preguntas, compete al **comportamiento autónomo** que puede evidenciar las actitudes de los estudiantes pues, en primer lugar, las actitudes pueden afectar el posterior comportamiento y, en segundo lugar, la única forma de determinar las actitudes es a través de ser inferidas del comportamiento observable (Alhmali, 2007: p. 9). Esta primera parte se organizó bajo las siguientes categorías: establecimiento de objetivos, auto-monitoreo, y selección y uso de materiales y actividades de aprendizaje (en el que se incluye las actividades propuestas por la Red CAAL como trabajo independiente), siendo esta última la que mayor peso en la encuesta posee, con 9 preguntas, debido a la diversidad de posibilidades que presenta. Esta parte usó una escala con las opciones *siempre, ocasionalmente, rara vez, nunca*, permitiendo al estudiante escoger la opción que mejor se acomodaba a su caso particular

La segunda parte, de nueve preguntas, compete a las **creencias** que tienen los estudiantes frente al trabajo autónomo, y se divide en las siguientes categorías: disposición general para el trabajo independiente, creencias sobre el trabajo independiente en el aprendizaje de la lengua y creencias acerca de los roles del profesor y el estudiante. En esta sección también se hizo uso de una escala con las opciones *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*, y el estudiante seleccionó la que más se acoplaba a sus percepciones.

La tercera parte, de una pregunta, concierne a las dificultades que consideró más influyentes a la hora de ejercer su autonomía en el Programa Piloto. Estas problemáticas que pueden obstaculizar el trabajo autónomo fueron identificadas en el trabajo de Lagos Bejarano y Ruiz Granados (2009) y se adaptaron al contexto del Programa Piloto. En esta pregunta se usó una escala con cinco opciones que debía enumerar de uno a cuatro de la siguiente manera: (1) No influyó a la hora de ejercer mi autonomía, (2) influyó poco a la hora de ejercer mi autonomía, (3) influyó moderadamente a la hora de ejercer mi autonomía y (4) influyó considerablemente a la hora de ejercer mi autonomía. Así, esta encuesta se aplicó, al finalizar el semestre, a 56 de los 70 estudiantes, es decir, 80% del total, quienes hicieron parte del nivel IV de inglés en el periodo académico 2017-II

6.2.2. Cuestionario abierto

Este cuestionario de preguntas abiertas fue aplicado a cinco de los seis profesores titulares de los cursos de nivel IV de inglés en el periodo 2017-II y es de tipo autoadministrado, es decir, se le entrega a la persona para que este, por escrito, consigne por sí mismo las respuestas (Sabino, 1992: p. 121).

Por economía de tiempo y calidad de los datos obtenidos, pues “se eliminan las posibles distorsiones que la presencia del entrevistador puede traer” (Sabino, 1992: p. 121), se tomó la decisión de que este sería el recurso más apropiado para conocer, así mismo, las experiencias y creencias de los profesores en el aula frente al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.

Este cuestionario, de cinco preguntas, pretendía indagar: primero, qué entienden por autonomía; segundo, sus experiencias en las aulas del Programa Piloto; tercero, su percepción frente a la autonomía de los estudiantes; y, cuarto, si han encontrado dificultades en el camino para promoverla.

7. Contexto

El presente estudio se realizó en la Universidad del Valle, sede Meléndez, de la ciudad de Cali. La Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, tiene programas de pregrado y postgrado propios. Además de estos programas, el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras y el Departamento de Lingüística y Filología, adscritos a la ECL, se encargan de coordinar y ofrecer cursos de lenguas a los programas académicos de pregrado y algunos de postgrado de la universidad, denominados cursos de servicios. Así el Departamento de Lingüística ofrece cursos de español como lengua materna y extranjeras y nasa yuwe. El otro departamento mencionado imparte cursos de inglés, portugués, italiano, alemán, francés, japonés, chino mandarín, y lengua de señas colombiana (Gordillo, 2016).

En el 2017-I, el programa cuenta con 16 profesores de planta y 51 profesores de hora cátedra para los cursos de servicio y la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. 20 de esos 67 profesores nombrados y asistentes hacen parte del Programa Piloto: 16 en el área de inglés, 2 en francés, 1 en alemán y 1 en portugués. La mayoría de los profesores que trabajan como hora cátedra son egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

La unidad académica ha ofrecido por muchos años los cursos de inglés de servicios como “lectura de textos académicos en inglés”. Actualmente se adelanta una reestructuración curricular en la enseñanza de los cursos de lenguas extranjeras que se ha implementado desde el 2015, bajo la modalidad de piloto. Estos cursos se alternan con los cursos de Inglés con Propósitos Específicos (ESP). Cada unidad académica ha determinado el número de cursos de lengua extranjera y su lugar en el currículum del programa.

Se ha establecido a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que cada programa académico deberá tener, por lo menos, 2 niveles de lengua extranjera, cada uno con una intensidad horaria de 5 horas a la semana. La gran mayoría de los programas de pregrado tiene 2 niveles para un total de 6 créditos. Los programas de Administración de Empresas y Contaduría tienen 3 niveles de 3 horas (6 créditos); los programas de Física, Licenciatura en Filosofía, Profesional en Filosofía, Medicina, Enfermería, Ingeniería Química y Comercio Exterior tiene 3 niveles de 5 horas cada uno (9 créditos); los programas de Biología, Licenciatura en Literatura, Licenciatura en Artes Visuales, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial tienen 4 niveles (12 créditos). Algunos programas solo aceptan el inglés como lengua extranjera, otros aceptan el francés, el alemán o el portugués.

Mientras que en el primer nivel se enfatiza las estrategias básicas de lectura, el segundo nivel busca profundizar en estas habilidades, usando estructuras lingüísticas y textos más avanzados y de acuerdo al nivel de los estudiantes. Así, se busca que en el transcurso de estos dos niveles los estudiantes desarrollen los siguientes aspectos: estrategias de lectura, aprendizaje de vocabulario, interpretación de estrategias (metacognición), cohesión, coherencia, e interpretación de tablas y gráficas.

Actualmente, la sección de ESP no cuenta con un plan curricular específico. Sin embargo, sus docentes cuentan con un syllabus básico para la planeación de los cursos, planeación que deberá realizarse de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes. Este syllabus propone una visión de lengua en donde la comprensión del discurso científico se considera como una estructura comunicativa. Al respecto, Herrera (2015), afirma que esta visión de lengua es adecuada para nuestro contexto académico ya que permite emplear la lengua en contexto y establecer relaciones entre situaciones reales y la lengua objetivo. Sin embargo, esta autora advierte que, para entender las características del discurso científico a través del estudio de funciones comunicativas específicas, el curso deberá restringirse a los aspectos académicos.

En consecuencia, esto no le permitiría a los estudiantes que reflexionen acerca de su identidad como miembros de la universidad y de la sociedad.

7.1. Propuesta de Reestructuración Curricular para la Enseñanza de las Lenguas

Extranjeras: Programa Piloto.

La presente contextualización enmarca la investigación actual y permite ubicarla en un entorno real. Con ella, se explica de dónde proviene la nueva Propuesta de Reestructuración Curricular, sus bases y porque se vio la necesidad de la misma. Además, aclara los detalles metodológicos y estructurales que la enmarcan y las razones detrás de la promoción de la autonomía en los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje.

En principio, la ECL (Escuela de Ciencias del Lenguaje) hizo un análisis del enfoque que se venía utilizando en la enseñanza de las lenguas en la universidad: los niveles de lengua de ingreso y salida son muy bajos; el número de estudiantes por grupo es muy alto (30 a 35 estudiantes por curso); la lengua solo se estudia en los primeros semestres y hay una baja presencia de la lengua y práctica del idioma a lo largo del programa de estudios; pocas oportunidades de práctica de las lenguas y enfoque centrado solo en la lectura. En consecuencia, se diseñó y propuso una reestructuración del componente curricular de Idiomas Extranjeros en los programas de pregrado. Esta reforma fue presentada el 26 de Octubre de 2015 al Consejo Académico y a la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) y fue aprobada. Mientras se hace la reforma curricular de los programas, la ECL decidió poner a prueba el nuevo programa entre el año 2016 y el 2020, como Programa Piloto.

El Programa Piloto implementa un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje y exige 4 niveles obligatorios de la Lengua Extranjera. El Programa Piloto inició con 198 estudiantes de diferentes programas académicos de todas las facultades. En la actualidad, 2017-I, 567

estudiantes hacen parte del Programa: 335 estudiantes en nivel I y 119 en nivel III de inglés, 40 estudiantes en nivel I y III de francés, 24 en nivel I de portugués, 54 en nivel I y III de alemán.

Por otra parte, los estudiantes tendrán acceso a herramientas de aprendizaje complementarias para mejorar su nivel en la lengua objeto. Esta iniciativa busca promover el trabajo independiente y la autonomía. Así, la Red de Centros de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas (Red CAAL) sirve como un espacio de inmersión para que los estudiantes se expongan al idioma seleccionado. La Red CAAL propone actualmente las siguientes actividades:

- Club de conversación
- Cinema Foro
- Club de Lectura
- Club de la Canción
- Tutorías Personalizadas (con estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en sus últimos semestres y los asistentes nativos de las lenguas)
- Ciclo de Lengua y Cultura: charlas sobre cultura a cargo de los asistentes nativos de las lenguas.

El Programa Piloto de la Universidad del Valle está fundamentado en una filosofía intercultural de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, en donde existe una interdependencia entre cultura y lenguaje.

Para desarrollar efectivamente la reforma al Programa Piloto, se requieren 4 niveles de lengua. La primera y segunda etapa del desarrollo de la reforma serán implementadas en el transcurso del Programa Piloto. La experiencia de formación de los estudiantes durante el Programa Piloto

será registrada con el fin de evaluar los resultados preliminares; es decir, el nivel de suficiencia en la lengua alcanzado por los estudiantes al final de los niveles II y IV.

7.1.1. Momentos del Programa Piloto

Primer momento (niveles 1 y 2 – 320 horas)

Se busca en esta etapa que los estudiantes desarrollen tanto las habilidades comunicativas generales como las habilidades académicas. Esto se busca por medio de un enfoque en las competencias comunicativas orales e interpersonales. Por tanto, se requiere un énfasis en la producción y comprensión oral, sin dejar de lado en su totalidad las otras habilidades comunicativas.

Se espera que, al finalizar este periodo, los estudiantes obtengan un nivel básico de proficiencia respecto a las competencias comunicativas en inglés. Estas competencias (las cuales corresponden al nivel A2) aluden a actividades diarias de la vida universitaria (interacciones básicas con hablantes nativos de inglés, comunicación en el salón de clase), y actividades académicas (presentaciones orales sobre temas de interés general, toma de notas, participación en conferencias, etc.).

Segundo momento (niveles 2 y 3 – 320 horas)

En esta etapa se enfatiza la escritura comunicativa. Sin embargo, se busca incluir las otras habilidades de manera que no sean excluidas. Puesto que el presente trabajo no se sitúa en esta etapa, no se proveerá información adicional.

Tercer momento (niveles 5 y 6 – 320 horas)

Estos dos niveles se programan como electivas y en ellos se prioriza el estudio de textos especializados del área de los estudiantes matriculados (Inglés con Fines Académicos).

<i>Nivel</i>	<i>Créditos</i>	<i>Enfoque/Énfasis</i>	<i>Programas Académicos</i>	<i>No. Est.</i>
Primer momento: cursos obligatorios (a partir del III semestre de carrera)				
I	2	Inglés con fines generales y con fines académicos generales Habilidades integradas; énfasis en lengua oral	Mixto – todos los programas	25
II	2	Inglés con fines generales y con fines académicos Habilidades integradas; énfasis en lengua oral	Mixto – todos los programas	25
Segundo momento: cursos obligatorios (a partir del V semestre de carrera)				
III	2	Inglés con fines académicos y generales Habilidades integradas; énfasis en lengua escrita	Programas académicos específicos o agrupados por Facultad	25
IV	2	Inglés con fines académicos y generales Habilidades integradas; énfasis en lengua escrita	Programas académicos específicos o agrupados por Facultad	25
Tercer momento: cursos electivos (a partir de VII semestre)				
Electiva I	2	Academic Reading and Writing	Programas académicos específicos debido a la especialidad.	15
Electiva II	2	Oral Academic Skills	Programas académicos específicos debido a la especialidad.	15

Tabla 1. Nueva estructura curricular para el área de inglés.

7.1.2. Intensidad horaria de los cursos de lenguas

Los cursos del programa piloto tienen una intensidad horario de 4 horas semanales. Cada curso equivale a 3 créditos y será homologado como curso de ESP “Lectura de Textos Académicos en Inglés”

Nivel	Nivel del MCER	Número de Horas	Curso	Horas Trabajo Presencial	Horas Trabajo Independiente	Periodo académico
Nivel I	A.2.1	160 h	Lengua general y académica I	64 h	96 h	Feb.-Jun. 2016
Nivel II	A.2.2	160 h	Lengua general y académica II	64 h	96 h	Ago.-Dic. 2016
Nivel III	B1.1	160 h	Lengua general y académica III	64 h	96 h	Feb.-Jun. 2017
Nivel IV	B.1.2	160 h	Lengua general y académica IV	64 h	96 h	Ago.-Dic. 2017

Tabla 2. Nivel, curso, número de horas y periodo académico

7.1.3. La evaluación en el Programa Piloto

En el documento “Programa Piloto (2016) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en pregrado: Seguimiento y evaluación del programa”, se cita a Nunan (1992) para resaltar la importancia de evaluar el Programa Piloto, ya que la evaluación no consiste solamente en recolectar datos, sino también en tomar decisiones. Para realizar dicha evaluación, se toman en cuenta las siguientes categorías: materiales usados en la clase, maneras de evaluar el desempeño de los estudiantes con un énfasis en las competencias interculturales y comunicativa, asistencia de los alumnos a las actividades realizadas por Red CAAL, el trabajo autónomo de los educandos, y el desempeño de los profesores.

7.1.4. Coordinación académica del Programa Piloto y personal docente

La sección de ESP-EAP está encargada de la coordinación del Programa Piloto. En el 2017-I, el Programa Piloto contó con el apoyo de 16 profesores dictando el curso “Inglés con Fines Generales y Académicos”; 13 de ellos a cargo de los 21 grupos de nivel I y 8 de ellos a cargo de los 8 grupos de nivel III. Además, hay 2 profesores de francés, 1 de portugués y 1 de alemán, para un total de 20 profesores para el Programa Piloto.

Asimismo, en 2017, el programa contó con algunos de los estudiantes practicantes de último año de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras quienes apoyan las actividades de la Red CAAL en los clubes y tutorías.

7.2. Población

De acuerdo a las 56 encuestas diligenciadas por los estudiantes de inglés de nivel IV que culminaron su proceso con el Programa Piloto en el periodo académico 2017-II, se puede hacer una caracterización general de la población. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 17 y los 45 años, encontrando la mayor densidad (68% del total) en los 18 (27%), 19 (23%) y 20 (18%) años. Por otra parte, 59% del total son mujeres y el 41% son hombres.

Con respecto a las carreras a las que pertenecen, hay una gran variedad. En total, los estudiantes pertenecen a diez pregrados diferentes (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Literatura, Licenciatura en Ciencias Sociales, Recreación, Filosofía, Geografía, Arquitectura, Biología, Química, e Ingeniería Industrial), siendo Biología el más representado con 46% del total de estudiantes encuestados. Los estudiantes, además, están repartidos entre II y X semestres de sus respectivas carreras, estando 34% del total en II y 30% en IV. Es decir, la mayoría han culminado su aprendizaje del inglés a una etapa temprana

de sus correspondientes programas, lo que implica que pueden apoyar su vida académica en el uso de las habilidades EGAP aprendidas en el Programa y que ya la práctica de la lengua, por el resto de su vida académica, sería por sus propios medios.

De los cinco profesores encuestados, cabe decir que dos de ellos han enseñado en todos los niveles ofrecidos por el Programa Piloto, y los otros cuatro en los niveles I, II y IV.

8. Análisis

A continuación, se realiza un análisis de la información recolectada detallando los datos significativos para la presente investigación.

8.1. Análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes

8.1.1. Comportamiento autónomo

Para el análisis de los datos arrojados por la encuesta, primero se procesaron los datos en Microsoft Excel y, posteriormente, por agrupación de categorías, se sacó el promedio de las respuestas y los porcentajes de incidencia.

Resultados por categoría	Siempre	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca
<i>Establecimiento de objetivos</i>	19,6%	53,6%	26,8%	0,0%
<i>Auto-monitoreo</i>	18,3%	42,9%	28,6%	10,3%
<i>Selección y uso de materiales y actividades (total)</i>	14,5%	34,9%	23,0%	27,6%
<i>1. Selección y uso de materiales y actividades (general)</i>	25,6%	45,8%	23,2%	5,4%
<i>2. Materiales y actividades (Programa Piloto)</i>	8,9%	29,5%	22,9%	38,7%

Tabla 3. Resultado por categorías encuesta a estudiantes

La primera parte, concerniente al comportamiento autónomo, arroja los siguientes resultados (ver Tabla 3):

Con respecto al establecimiento de objetivos, se destaca que todos los estudiantes, en mayor o menor medida, establecen metas a corto, mediano y largo plazo para mejorar su suficiencia en el idioma. La mayoría, es decir, 53,6% de los estudiantes, responde que lo hace de manera ocasional, seguido por 26,8% de ellos, asegurando que lo hacen rara vez, dejando finalmente un 19,6% de los estudiantes que afirman hacerlo siempre.

Por otra parte, la mayoría de estudiantes, aunque no de manera significativa, presentan respuestas positivas al monitoreo de sus actividades independientes, afirmando que siempre (18,3%) y ocasionalmente (42,9%) incurren en comportamientos que requieren controlar y tomar decisiones por sí mismos. Por el contrario, 28,5% afirman que lo hacen rara vez y 10,3% nunca lo hacen.

A este respecto, es importante destacar que 57% de los estudiantes afirman que dedicaron tiempo ocasionalmente a estudiar y practicar la lengua por su cuenta, sin la supervisión de su profesor, junto al 18% que afirma hacerlo siempre. Es decir, 75% de los estudiantes estudia y practica el inglés, independientemente del monitoreo de su profesor (ver gráfica 1).



Gráfica 1. Resultados pregunta "Dediqué tiempo para estudiar y practicar el inglés, incluso cuando no fui monitoreado por mi profesor."

Asimismo, los estudiantes afirman que 23% de ellos siempre y 45% de ellos ocasionalmente hace uso de la retroalimentación que ha recibido de parte del profesor para apoyar su proceso de aprendizaje y estudiar o reforzar por su cuenta temas que esta evaluación presente (ver Gráfica 2).



Gráfica 2. Resultados pregunta “Hice uso de la retroalimentación del profesor en evaluaciones, talleres o actividades para estudiar y reforzar por mi cuenta determinados temas.”

Con respecto al uso y selección de materiales y actividades, es importante aclarar que seis de estas preguntas son de índole contextual, es decir, relacionadas con las actividades propuestas por el Programa Piloto para la promoción y ejercicio del trabajo independiente de los estudiantes, con el fin de evaluar la respuesta de los estudiantes a estas iniciativas.

Las actitudes frente a la selección y uso de materiales y actividades por su cuenta no presentan diferencias significativas en cuanto al porcentaje total, pero sí arroja resultados importantes en sus detalles. De manera general, 49,4% de los estudiantes ocasionalmente (34,9%) y siempre

(14,5%) hacen uso de actividades y materiales extracurriculares para reforzar su inglés, mientras que 23% lo hace rara vez y 27,6%, nunca.

Frente a las actividades y materiales extracurriculares generales, es decir, que no necesariamente tengan que ver con el Programa Piloto, 71,4% siempre (25,6%) u ocasionalmente (45,8%) hacen uso de ellas, mientras que 23,2% lo hace rara vez y solo 5,4% nunca lo hace.

En detalle, todos, en diferentes grados, hacen uso de otros recursos disponibles para estudiar y practicar inglés. Un significativo porcentaje de 45% del total de estudiantes afirman hacer uso de ellos siempre, acompañados de un 43% que lo hace ocasionalmente y solo un 12% que lo hace rara vez (ver Gráfica 3).



Gráfica 3. Resultados de pregunta “Hice uso de otros recursos disponibles para estudiar y practicar el inglés por mi cuenta (internet, música, literatura, televisión, vídeos, etc.)”

Además, la mayoría de ellos (16% siempre y 50% ocasionalmente) intenta hablar en inglés con sus profesores, compañeros o amigos fuera del aula. 23% de ellos rara vez lo hace y 11% nunca (ver Gráfica 4)



Gráfica 4. Resultados de pregunta “Intento hablar en inglés con mis profesores, compañeros y amigos fuera del aula.”

Por otro lado, con respecto a los materiales y actividades que provee y promueve la Red CAAL desde el Programa Piloto, se puede destacar que, del total, 38,7% de los estudiantes nunca ha hecho uso de ellos, 22,9% lo ha hecho rara vez, 29,5% ocasionalmente y solo 8,9% es constante en el uso de estas oportunidades.

Puntualmente, de las actividades propuestas por la Red CAAL, se puede destacar lo siguiente (ver Tabla 4):

Actividades Programa Piloto	Siempre	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca
<i>Asistí a conferencias de temas culturales ofrecidos por la Red CAAL para practicar y aprender más de la lengua.</i>	9%	38%	25%	29%
<i>Hice uso de los softwares Clarity y/o Dexway para reforzar contenidos y estudiar por mi cuenta</i>	16%	38%	23%	23%
<i>Asistí al Club de Conversación en Inglés</i>	13%	34%	21%	32%
<i>Asistí al Club de la Canción en Inglés</i>	9%	29%	21%	41%
<i>Asistí al Club de Lectura en Inglés</i>	4%	11%	36%	50%
<i>Asistí al Cinema Fórum en Inglés</i>	4%	29%	11%	57%

Tabla 4. Selección y uso de materiales y participación de las actividades propuestas por la Red CAAL

El uso de los softwares Clarity o Dexway, una de las alternativas para el ejercicio del trabajo independiente, es la actividad que, de manera general, presenta más uso comparativamente con las demás actividades, pues 34% los estudiantes afirman usar estas herramientas ocasionalmente y 13% de ellos, aseguran hacerlo siempre. La segunda actividad de mayor

asistencia son las conferencias de temas culturales pues 38% señalan que asistieron ocasionalmente y 9% que asistieron siempre.

Por el contrario, el Cinema Fórum presenta el mayor porcentaje de nunca haber asistido, con 57% del total, seguido del 50% del Club de Lectura. Sin embargo, en contraste, 29% de los alumnos manifiestan haber asistido ocasionalmente al Cinema Fórum, junto con un 11% que afirma hacerlo rara vez, mientras que 36% declara que rara vez asiste al Club de Lectura, y 11% dice hacerlo ocasionalmente. En ambos clubes, solo 4% del total de estudiantes asisten siempre.

Así, pues, de los clubes propuestos por el Programa Piloto para el ejercicio del trabajo independiente, el más popular es el Club de Conversación, con una incidencia de 34% afirmando que asistieron de manera ocasional y 13% de manera continua, seguido por el Club de la Canción con 29% asistiendo de manera ocasional y 9% de manera permanente. En ambos clubes 21% de los estudiantes asisten de manera esporádica.

En la segunda parte, que compete a las creencias que tienen los estudiantes frente al trabajo autónomo, se encontraron los siguientes resultados:

8.1.2. Creencias de los estudiantes sobre el trabajo autónomo

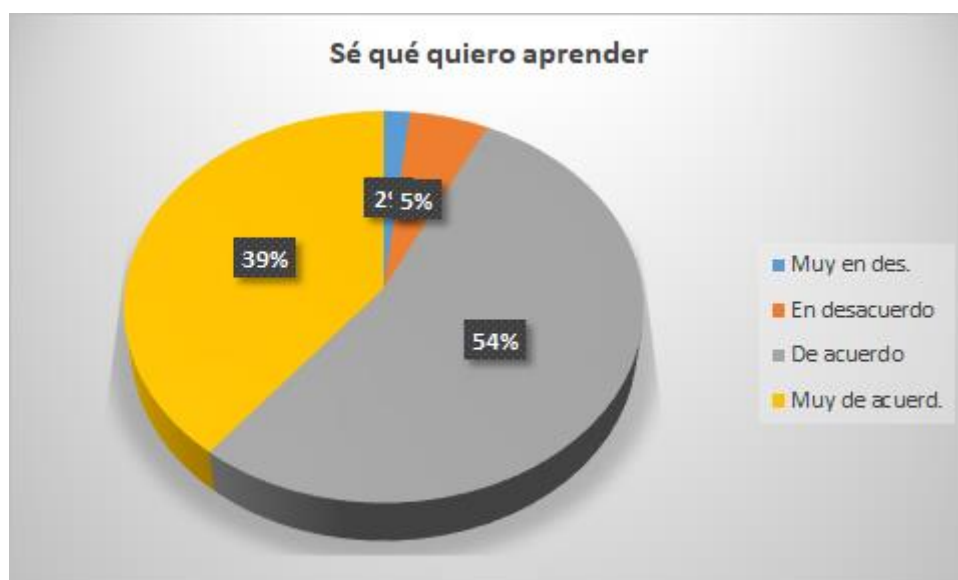
Disposición general para el trabajo independiente

A la afirmación “puedo aprender mucho trabajando por mi cuenta”, un porcentaje considerable del 70% afirmó que estaba de acuerdo, seguido del 16% que estaba muy de acuerdo. Sólo 9% asegura estar en desacuerdo y 5% muy en desacuerdo. Es decir, 86% de los estudiantes sí creen poder aprender por su cuenta (ver Gráfica 5).



Gráfica 5. Respuesta a pregunta “puedo aprender mucho trabajando por mi cuenta.”

Además, 93% de los estudiantes saben qué desean aprender. Así, pues, sólo el 7% se siente indeciso frente a este respecto (ver Gráfica 6).



Gráfica 6. Respuesta a pregunta “sé qué quiero aprender.”

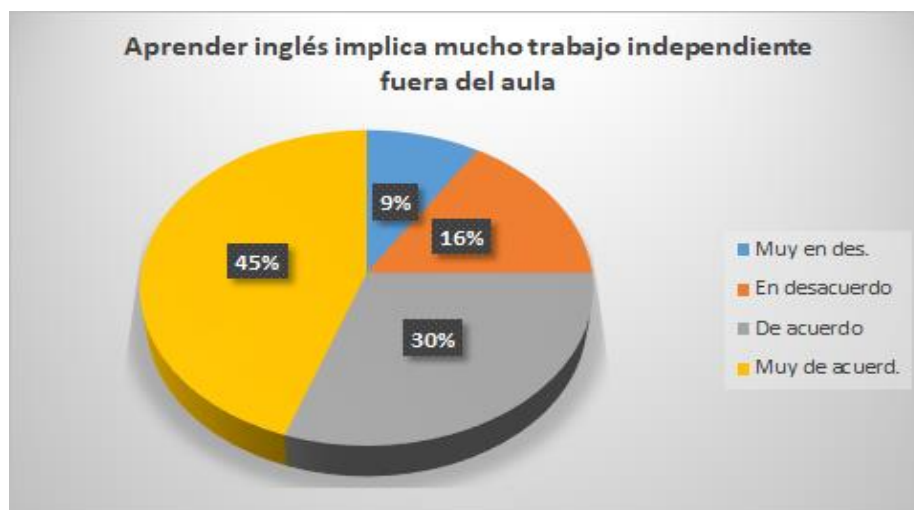
Con respecto a esperar las indicaciones del profesor para tomar decisiones, 57% afirman estar en desacuerdo junto con un 7% que están muy en desacuerdo. En contraste, 32% afirma estar de acuerdo con esperar a que el profesor les diga exactamente qué hacer (ver Gráfica 7).



Gráfica 7. Respuesta pregunta “espero que el profesor me diga exactamente qué hacer”

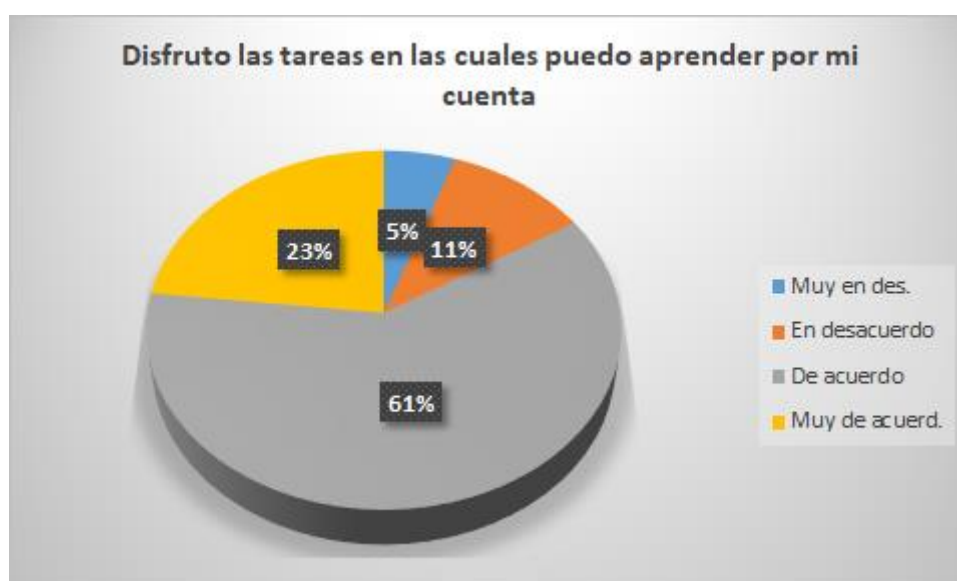
Trabajo independiente en el aprendizaje de la lengua

Con respecto al trabajo independiente en el aprendizaje de la lengua, 45% de los estudiantes están muy de acuerdo y 30% de ellos de acuerdo con que aprender inglés implica mucho trabajo por su cuenta fuera del aula. Por el contrario, 16% no están de acuerdo con esta afirmación y sólo 9% están muy en desacuerdo (ver Gráfica 8)



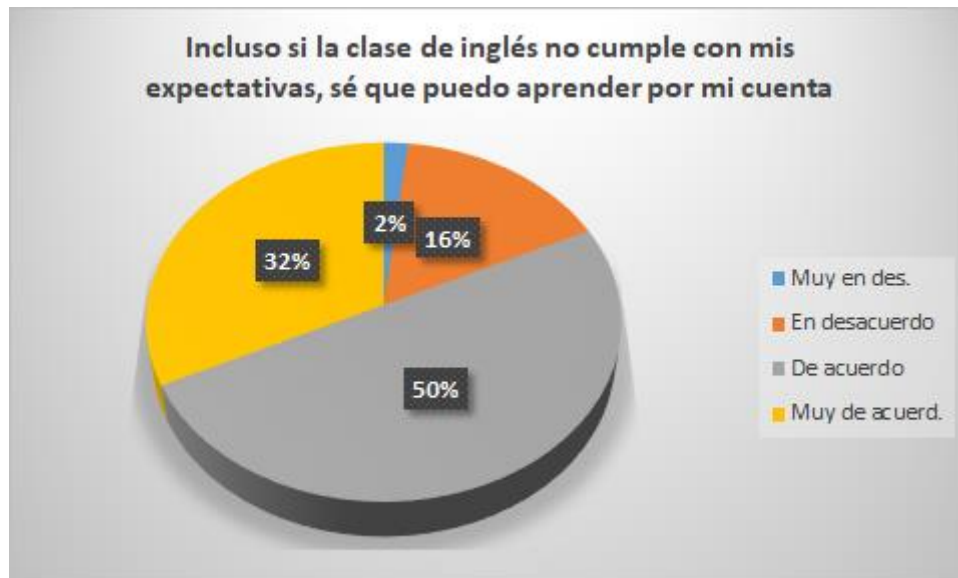
Gráfica 8. Respuesta a pregunta “aprender inglés implica mucho trabajo independiente fuera del aula.”

Además, un considerable porcentaje de 61% están de acuerdo con que disfrutan realizar actividades en las que puedan aprender por su cuenta, acompañados de un 23% que están muy de acuerdo con esta afirmación. Solo un 11% de ellos está en desacuerdo y 5% muy en desacuerdo (ver Gráfica 9).



Gráfica 9. Respuesta a pregunta “Disfruto las tareas en las cuales puedo aprender por mi cuenta”

En la misma línea, 50% de los estudiantes están de acuerdo y 32% muy de acuerdo con que pueden aprender por su cuenta, aún si la clase de inglés no cumple con sus expectativas. El 16% de ellos está en desacuerdo con esta afirmación y solo el 2% muestra un fuerte rechazo a ello (ver Gráfica 10).



Gráfica 10. Respuesta a pregunta "Incluso si la clase de inglés no cumple con mis expectativas, sé que puedo aprender por mi cuenta."

Creencias acerca de los roles del profesor y el estudiante

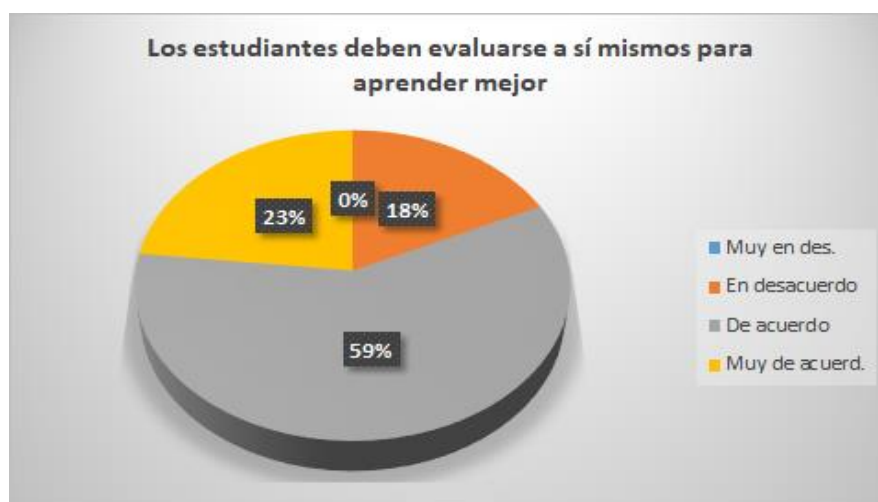
Con respecto al rol que cumplen el profesor y el estudiante en el aprendizaje, también hubo hallazgos importantes de resaltar.

En primer lugar, 82% de los estudiantes del total consideran que tienen la responsabilidad de encontrar sus propias maneras de practicar el inglés. El 18% restante muestra desacuerdo ante esto, pero no de manera extrema (ver Gráfica 11).



Gráfica 11. Respuesta a pregunta “Los estudiantes tienen la responsabilidad de encontrar sus propias maneras de practicar el inglés.”

Además, la autoevaluación también representa algo importante en su aprendizaje, pues 59% de ellos están de acuerdo con que los estudiantes deben evaluarse a sí mismos para aprender mejor, acompañados de un 23% que está muy de acuerdo con esta afirmación. El 18% restante muestra desacuerdo, pero no un rechazo absoluto, a esta afirmación (ver Gráfica 12)



Gráfica 12. Respuesta a pregunta “Los estudiantes deben evaluarse a sí mismos para aprender mejor.”

Asimismo, 53% están en desacuerdo con que los profesores sean los responsables de que el estudiante entienda el inglés, además del 16% que está muy en desacuerdo con esta afirmación. En cambio, 29% sí le adjuntan responsabilidad al profesor de esto al responder “de acuerdo”, y solo el 2% está muy de acuerdo con que los profesores son los responsables de esto (ver Gráfica 13).



Gráfica 13. Respuesta a pregunta “Los profesores son los responsables de que los estudiantes entiendan el inglés.”

8.1.3. Factores problemáticos a la hora de ejercer el trabajo autónomo

Esta sección pretendía indagar los obstáculos que los estudiantes consideran influyentes a la hora de ejercer su trabajo autónomo en el Programa Piloto. Las opciones fueron adaptadas del trabajo de Lagos Bejarano y Ruiz Granados (2009).

De los datos obtenidos, se puede resaltar lo siguiente (ver Tabla 5):

Factores problemáticos a la hora de ejercer el trabajo autónomo en el programa piloto	1. No influyó	2. Influyó poco	3. Influyó moderadamente	4. Influyó considerablemente
<i>Aspectos de su propia personalidad (pereza, timidez, miedo, ansiedad, etc.)</i>	13%	38%	21%	29%
<i>La presión de cumplir con ciertas horas</i>	14%	25%	29%	32%
<i>Disponibilidad/falta de tiempo</i>	0%	4%	23%	73%
<i>Desinformación con respecto a todo lo que se podría aprovechar</i>	46%	32%	20%	2%
<i>Hábitos escolares distintos (estar acostumbrado a depender del profesor)</i>	61%	27%	7%	5%

Tabla 5. Factores problemáticos a la hora de ejercer el trabajo autónomo en el programa piloto

La problemática que más influyó en el ejercicio de su autonomía fue la disponibilidad o falta de tiempo, con un significativo 73% de los estudiantes marcándolo como considerablemente influyente. Incluso, para todos fue un factor que influía; el restante 27% lo consideró como influyente de manera moderada (23%) o en pequeña medida (4%). Seguidamente, el factor que más influyó fue el hecho de tener que cumplir con ciertas horas de trabajo independiente, pues 32% de ellos afirman que afectó de manera considerable su trabajo autónomo y 29% de manera moderada.

En contraste, el factor que menos afectó fue sus hábitos escolares pasados. 61% de los estudiantes considera que no influyen en el ejercicio actual de su aprendizaje autónomo. Otro 27% asegura que afecta, pero poco.

8.2. Análisis de los cuestionarios abiertos autoadministrados aplicados a los profesores

En el análisis de los datos arrojados por los cuestionarios autoadministrados aplicados a los profesores se agruparon las respuestas en los siguientes temas: concepto de autonomía, rol del profesor en el aula, nivel de autonomía percibido en sus estudiantes y dificultades al fomentar la autonomía en sus estudiantes. Al ser únicamente cinco profesores, la interpretación de los datos se hace en conjunto, agrupando las respuestas a categorías de análisis.

8.2.1. Concepto de autonomía:

En primer lugar, cuatro de los profesores concuerdan con que la autonomía está ligada a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Además, tres de ellos coinciden con que el estudiante es autónomo cuando hace uso de herramientas, estrategias o estilos de aprendizaje adecuados a cada uno. Asimismo, tres opinan que una parte importante de la autonomía es el establecimiento de objetivos propios por parte del estudiante. Y tres, igualmente, opinan que la autonomía está ligada con el trabajo fuera del aula y por su cuenta.

Por otro lado, uno de ellos liga la autonomía con la consciencia del proceso de aprendizaje; otro de ellos con monitorear y auto-evaluar su propio proceso, y, otro, con ser auto-didacta.

8.2.2. Rol del profesor en el aula:

Cuatro de los cinco profesores encuestados dan una gran importancia a informar a sus estudiantes acerca de las diferentes fuentes de recursos a las que pueden acceder y consultar por su cuenta. Entre estas fuentes, está la promoción de las actividades extracurriculares ofrecidas por el Programa Piloto por tres de los profesores encuestados. Además, uno de ellos incluso conecta los contenidos del Programa con las actividades de la Red CAAL y expresa que procura evitar el sentido de obligación de realizar estas actividades.

Dos de los profesores consideran que darle un rol más participativo ayuda a desarrollar su autonomía. Uno expresa la importancia de hacer del estudiante el centro del aula, dándoles espacios para expresarse e intervenir, y otro de ellos, de darles más participación en ella en la toma de decisiones en cuanto a la elección del material que usarán en el salón. Estos dos profesores, asimismo, consideran significativo que los estudiantes se auto-evalúen en sus procesos, así que les dan espacio en el aula para hacerlo.

Por otra parte, dos profesores consideran importante monitorear las actividades de trabajo independiente que los estudiantes hagan fuera del aula como trabajo independiente. Uno de ellos manifiesta que, además, da espacios de su clase para reflexionar acerca de los problemas en el aprendizaje que los estudiantes puedan enfrentar

8.2.3. Nivel de autonomía percibido en sus estudiantes

Con respecto a la caracterización de sus estudiantes de IV nivel como “autónomos”, tres de los profesores manifiestan distinguir en sus estudiantes esfuerzos por ser más independientes y autónomos en su aprendizaje. Uno de ellos manifiesta que, pese a la falta de tiempo por sus carreras, los estudiantes “han aprendido a manejar las herramientas necesarias para el correcto desempeño de sus actividades. Esto implica que, en el poco tiempo que tienen, saber repartir sus técnicas de estudio, qué estudiar y cómo hacerlo.” (ver Anexo Cuestionario #4). Por su

parte, otro profesor manifiesta que si bien nota un avance frente al desarrollo de la autonomía de manera general, no es así en todos sus estudiantes y esto se puede deber a las distintas “personalidades, necesidades profesionales y la visión del mundo que tienen los estudiantes” (ver Anexo Cuestionario #3) y que por eso se hace necesario “considerar o plantear una inducción sobre autonomía y los procesos de trabajo independiente a los estudiantes” (ver Anexo Cuestionario #3); Además, un cuarto profesor recalca que, como no vio el proceso de aprendizaje de sus estudiantes de nivel IV (es decir, verlos progresar de nivel en nivel), no puede afirmarlo, pero que en sus estudiantes que tuvo en nivel I y pasaron a nivel II con él como titular sí nota un mejoramiento en el comportamiento autónomo.

El quinto profesor expresa que, frente a su concepto de autonomía, en su opinión los estudiantes no pueden llamarse autónomos ni semi-autónomos y asegura que trabajan motivados por la calificación que vayan a recibir.

8.2.4. Dificultades al fomentar la autonomía en sus estudiantes:

Frente a las dificultades, tres de los profesores encuestados consideran el tiempo como uno de los factores más influyentes a la hora de que el estudiante ejerza su trabajo autónomo, pues, sus estudiantes, de otras carreras, poseen grandes cargas académicas propias.

Otro de los profesores encuentra una gran dificultad en que los estudiantes solo trabajen por la calificación.

El quinto profesor manifiesta que, para él, no han habido dificultades pues “la universidad, de alguna manera maneja un sistema de trazabilidad para que los estudiantes fomenten la autonomía. Segundo, en el caso del aprendizaje del inglés existen diversas herramientas que permiten fomentar el gusto y el compromiso por la lengua extranjera.” (ver Anexo Cuestionario #1)

9. Resultados

De acuerdo al análisis de los datos recolectados, se puede afirmar que, desde una visión global, los estudiantes tienen actitudes y creencias positivas frente al aprendizaje autónomo. Como se pudo ver, todos, en mayor o menor medida, son muy conscientes de la importancia de establecer metas a corto, mediano y largo plazo para sí mismos en su aprendizaje.

Además, en mayor o menor medida, todos ellos hicieron uso de otros recursos disponibles, la mayoría estudiaron por su cuenta, aun si no eran monitoreados por su profesor y, además, usaron la retroalimentación del mismo como una herramienta para mejorar los temas que consideraban pertinentes. El único factor que no fue tan homogéneo en el aspecto del monitoreo de las actividades, fue que muchos de ellos nunca o muy pocas veces buscaban el apoyo de monitores o del profesor para resolver dudas. Sin embargo, esto puede deberse a la elección de otras estrategias de aprendizaje, la personalidad, los estilos, etc. y, por tanto, no afecta tan significativamente el hecho de que sus actitudes sean positivas.

En cuanto al uso de materiales y participación de las actividades propuestas por el Programa Piloto, no se ve una preferencia considerable por parte de los estudiantes de IV nivel de inglés. De entre las actividades, la más utilizada de manera constante (siempre y ocasionalmente) fue los softwares de aprendizaje Dexway o Clarity, con una preferencia del 61% en total, la asistencia a las charlas de ciclo Lengua y Cultura organizadas por la Red CAAL con un 46%, y, de los clubes, el que más asistencia tuvo de parte de esta población fue el Club de Conversación con un 47% de asistencia constante (siempre y ocasionalmente). Sin embargo, no se puede afirmar que, frente a esto, los estudiantes no tengan una buena actitud, puesto que entran a relucir otros aspectos como el cruce de horario entre las actividades del Programa y sus carreras, la personalidad, las preferencias de materiales de parte de los estudiantes, etc.

Sus creencias frente al aprendizaje también denotan, en cierto grado, un pensamiento autónomo. De manera significativa muchos afirman que reconocen poder aprender por su cuenta y que saben puntualmente qué quieren aprender. Además, muchos de ellos no necesitan que el profesor les diga qué hacer para actuar.

La mayoría, también en un gran porcentaje, manifiestan que aun si la clase no cumple con sus expectativas, pueden aprender por su cuenta y, además, disfrutan hacerlo. Frente a la responsabilidad de encontrar maneras propias de practicar la lengua y la auto-evaluación de sus procesos, coinciden en 82% en reconocer la importancia de ello. Finalmente, 69% no responsabilizan al profesor de que el estudiante entienda el inglés.

Por último, la disponibilidad o falta de tiempo para ejercer su trabajo autónomo es, por mucho, el factor que más afecta en el ejercicio del mismo, con un 73% afirmando que lo hace de manera considerable y 23% de manera moderada.

Con respecto a las experiencias y percepciones de los profesores, se puede destacar que los conceptos de autonomía que poseen los profesores no son ajenos a los desarrollos en la investigación en Educación frente a este tema, pues lo relacionan, principalmente, con responsabilidad, establecer objetivos personales, el trabajo independiente o fuera del aula, y el uso de estrategias, herramientas o estilos que se ajusten a cada uno. Incluso uno de los profesores en su cuestionario menciona que ha trabajado el tema.

Por otro lado, frente a sus esfuerzos por promover el trabajo independiente prima, sobre todo, darles a conocer las fuentes y materiales que pueden consultar por su cuenta para ejercer su trabajo independiente, y entre ellos está la promoción de las actividades promovidas por el Programa Piloto y el monitoreo de estas actividades. Es decir, parte de su rol de profesores es ser fuente de recursos para sus estudiantes. Otro factor importante es darle más participación

al estudiante en el aula y en la toma de decisiones y, además, permitirles espacios donde se auto-evalúen.

Es importante recordar que el rol del profesor que promueva el aprendizaje autónomo es de facilitador, es decir, el responsable de informar a los estudiantes para que sean capaces de escoger las mejores estrategias de aprendizaje y darles diversas oportunidades para aplicarlas en diferentes circunstancias (Bajrami, 2015) y también es alguien que inicia y apoya la toma de decisiones del estudiante (Voller, 1997; en Han, 2014)

A pesar de que los profesores no hacen referencia a las estrategias o estilos de aprendizaje específicamente para el trabajo autónomo en las respuestas hacia la promoción de la autonomía en el aula, es importante resaltar la actitud positiva que tienen los estudiantes frente al uso de otros materiales y estudiar por su cuenta. El mismo objetivo del modelo EGAP es otorgar estrategias y desarrollar habilidades comunes a las áreas académicas de estudio, por lo que de esta manera los estudiantes podrían conocer estas alternativas, fortaleciéndose al tener gran promoción en cuanto a las oportunidades en las cuales ejercer su trabajo autónomo.

En cuanto a caracterizar a sus alumnos como autónomos, cuatro de los cinco profesores manifiestan las actitudes positivas que han notado en sus estudiantes frente a esto. Es importante, en este punto, recordar lo que mencionan Scharle y Szabó (2000) frente a la autonomía: no es posible encontrar un alumno ideal, totalmente autónomo, ni alguien que esté totalmente desprovisto de esta característica, además de las definiciones de Boud (1988; en Herrera Díaz, 2016) y Coterall (2003; en Herrera Díaz, 2016): ser autónomo es ser responsable de su aprendizaje, aun por encima de la instrucción del profesor y, en distintos contextos, hay muchas oportunidades en las que se pueda asumir el control de ciertas decisiones frente al aprendizaje. Así pues, las apreciaciones de los profesores no distan de las actitudes y creencias positivas, en diferentes grados, que los estudiantes muestran frente al ejercicio de su autonomía.

Finalmente, tanto profesores como estudiantes concuerdan que la falta de tiempo es lo que más afecta ejercer su trabajo independiente y autónomo. Esto es muy similar a la situación que señala Breeze (2002) en su investigación, pues también consideró al tiempo como un factor importante en el desarrollo de actividades autónomas.

10. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación consistía en describir las actitudes y creencias de los estudiantes de la primera cohorte de Inglés con Fines Generales y Académicos frente a la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera promovida por el Programa Piloto de la Universidad del Valle. Teniendo en cuenta este objetivo, y con base en los resultados presentados, se puede decir que los estudiantes, de manera general, tienen actitudes y creencias positivas frente al ejercicio de su autonomía.

No se sabe realmente a qué nivel los estudiantes están siendo autónomos, pero en su comportamiento y en sus creencias muestran poder ejercer cierto nivel de control consciente sobre su proceso de aprendizaje, lo que es sumamente importante para identificarlos como tal (Little, 1991). Esto se evidencia, además, con las percepciones que sus mismos profesores tienen de ellos, e incluso, como menciona Benson (2006, citado en Han, 2014), los estudiantes se involucran en actividades fuera de la clase más frecuentemente de lo que los profesores saben.

Frente a esto, es importante resaltar que estas actitudes y creencias han sido, en cierta medida, influenciadas por los esfuerzos de sus profesores y las oportunidades que el medio ha facilitado para ellos.

Como señalan Shu y Zhuang (2008; en Han, 2014: p. 23) la autonomía en el aprendizaje: es una actitud, es decir, el alumno tiene la voluntad de tomar un rol activo en su aprendizaje y toma la iniciativa para ser responsable de su estudio; es una capacidad, pues gracias a la enseñanza y apoyo del profesor el estudiante puede aprender habilidades para aprender independientemente; y, por último, está muy ligada al contexto y un ambiente de apoyo, es decir, la guía del profesor, las instalaciones y los materiales.

Como se puede ver, en primer lugar, además del acceso a medios en los cuales el estudiante pueda usar su lengua objeto y a los recursos que les permitan exponerse al uso de la misma, la guía y apoyo del profesor son sumamente importantes pues gran parte del desarrollo de la autonomía en el estudiante depende crucialmente de las iniciativas que el profesor tome en su aula (Little, 1991: p. 51). Es decir, los estudiantes tienden a actuar de manera flexible e independiente en el uso de su lengua objeto si la experiencia en la clase los ha llevado en esa dirección. Así mismo, los profesores de lenguas tienen más probabilidad de tener éxito al promover la autonomía si su propia educación los ha motivado a ser autónomos (Little, 1995). Un punto importante a seguir investigando, que no se incluyó en el presente estudio, y a tener en cuenta en los procesos para promover la autonomía es que es muy importante que el profesor también reciba educación frente a ella para promoverla de manera más efectiva. Como señala Little (1995), si el objetivo es alcanzar un progreso a gran escala en la promoción de la autonomía, se debe volver el foco al profesor.

Con todo, se puede decir que los esfuerzos del Programa Piloto y el enfoque EAP-EGAP para fomentar la autonomía han creado muchas oportunidades para que el estudiante la ejerza y que ha incidido en su actitud frente a ella ya que los mismos profesores señalan ver un mejoramiento en este aspecto.

Como sugerencia a futuro, se podría considerar la posibilidad de permitir el acceso de los estudiantes a las actividades propuestas por la Red CAAL, aún cuando terminen los cuatro niveles obligatorios del Programa Piloto, pues es una forma de afianzar la autonomía que se procura desarrollar en la propuesta de Reestructuración Curricular. Esto va ligado a lo mencionado por Gardner y Miller (1997, en Herrera Díaz, 2014) quienes señalan que los centros de auto-acceso son un complemento a la enseñanza que provee más oportunidades de aprendizaje y más espacios donde puedan usar sus habilidades de trabajo independiente para que continúen con su proceso aun después de finalizar sus estudios formales.

En conclusión, la presente investigación efectivamente permitió conocer las actitudes y creencias de los estudiantes sobre la autonomía en su proceso de aprendizaje de la primera cohorte de “Inglés con Fines Generales y Académicos”. Con todo, se puede decir que los estudiantes muestran una disposición positiva frente al trabajo independiente y que esto, en gran medida, no solo es producto de las características personales de cada alumno sino también a los esfuerzos de los profesores en el aula y a las posibilidades de acceder a una red de Centros de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas. Así, pues, esta investigación presenta evidencias de que los esfuerzos del Programa Piloto por promover la autonomía en el estudiante ciertamente han dado frutos positivos y permite evaluar los aspectos que podrían ser mejorados en pro a seguir fomentando este objetivo.

Bibliografía

- Alhmali, R. J. (2007). *Student Attitudes in the Context of the Curriculum in Libyan Education in Middle and High Schools* (Tesis doctoral). University of Glasgow, Scotland.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración (3a ed.)*. Caracas: Episteme.
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199 (2015), 423 – 427
- Breeze, Ruth (2002). Attitudes towards learner autonomy among Spanish university students. *Atlantis*, 24 (1), 23-36
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. El Búho (Ed.) Bogotá: El Búho.
- Díaz, N. Y., Quiroga, E. L., & Buadas, C. R. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 46, 179-194.
- Dickinson, L (1995). Autonomy and Motivation. A literature review. *System*, 23 (2), 165-174.
- Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (31 de Agosto de 2015). *Propuesta de Reestructuración del Componente Curricular de Idiomas Extranjeros en Programas de Pregrado*. Universidad del Valle. Cali-Colombia
- Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (2016). *Programa Piloto para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en pregrado: Seguimiento y evaluación del programa*. Universidad del Valle – Cali, Colombia.
- Giovanni, A. (1994). Estrategias y técnicas hacia la autonomía en el aprendizaje.
(Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades en clase): Hacia la autonomía en el aprendizaje. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Ed.).

- Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera.*
 Conferencia llevada a cabo en el congreso internacional de la ASELE, Madrid.
- Gordillo, L.J. (2016). *Proyecto de Práctica Docente: Desarrollo de un proyecto pedagógico basado en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo.* Universidad del Valle. Cali- Colombia
- Hamp-Lyons, L. (2011). 6. English For Academic Purposes. En Eli Hinkel, *Handbook of Research on Second Language Learning and Teaching* (pp.89-105). Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Han, L (2014). Teacher's Role in Developing Learner Autonomy: A Literature Review. *International Journal of English Language Teaching*, 1 (2), 21-27.
- Hernández, M., & Quesada, A. (1999). *Descripción del grado de autonomía de los estudiantes de lenguas modernas en el aprendizaje del inglés. Estudio realizado a partir de las observaciones en los tres centros de documentación e investigación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y en un aula de clases de inglés.* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill (Ed.) Cuarta Edición. México: McGraw-Hill.
- Herrera Díaz, L. (2016). Exploring the students' perceptions and language learning experiences of a self-access centre. *Innovación Educativa*, 16 (71), 39-60.
- Herrera, Molina, J. (2015). *Promoción de textos y actividades de la profesión estadista a través del desarrollo de un proyecto en un curso de ESP nivel uno de la Universidad del Valle ofrecido a Estadística* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle – Cali, Colombia.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). Section I: What is ESP? 1. The origins of ESP. En Hutchinson and Waters. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach* (pp. 5-8). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lagos Bejarano, J. & Ruiz Granados, Y. (2009). Creencias y experiencias sobre autonomía: una investigación en el programa ALEX de la Universidad Nacional de Colombia. En Cárdenas Beltrán, M. L. (Ed.). *Investigación en el aula en L1 y L2. Estudios, experiencias y reflexiones* (pp. 89-107). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Little, D. (1991). *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- Liu, Y. (2011). A Study on Learners' Beliefs about Learner Autonomy in English Language Learning. En Y. Wang (Ed.). *Education and Educational Technology, AISC*, 108, 725–732.
- Liyanage, I. & Birch, G. (2001). English for general academic purposes: catering to discipline-specific needs. *Queensland Journal of Educational Research*, 17 (1), 48–67.
- Moore, I. (n.d) *What is Learner Autonomy?* The Sheffield Hallam. Recuperado de: <http://extra.shu.ac.uk/cetl/cpla/whatislearnerautonomy.html>
- Moore, M. G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *The Journal of Higher Education*, 44 (9), pp. 661-679.
- Núñez Arenas, E (2006). *El fomento de la autonomía a través de una intervención pedagógica con la finalidad de mejorar la comprensión de textos académicos orales de los estudiantes de Biología y Física en lectura de textos académicos en inglés III (Tesis de maestría)*. Universidad del Valle, Cali.
- Ramírez Espinosa, A. (2015). Fostering autonomy through syllabus design: A step-by-step guide for success. *HOW*, 22 (2), 114-134.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panapo (Ed.). Caracas: Panapo.

- Scharle, À.& Szabó, A. (2000).Part 1. Responsibility and autonomy. *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 4 (11). Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>
- Yagcioglua, O. (2015). New approaches on learner autonomy in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 428 - 435.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a los estudiantes de nivel IV de Inglés con propósitos generales y académicos.

Encuesta: Programa Piloto - Inglés Nivel IV

Edad: _____

Sexo: F M

Plan al que pertenece: _____ Semestre que cursa actualmente: _____

Apreciado estudiante:

La siguiente encuesta pretende conocer sus actitudes y percepciones personales frente al trabajo autónomo e independiente durante los cuatro niveles de inglés cursados en el Programa Piloto

Lea las siguientes afirmaciones y escoja la opción que sea más apropiada para usted y mejor describa su grado de certeza	Siempre	Ocasional- mente	Rara vez	Nunca
1. Establecí metas personales a corto, mediano y largo plazo para mejorar mi suficiencia en inglés.				
2. Dediqué tiempo para estudiar y practicar el inglés, incluso cuando no fui monitoreado por mi profesor.				
3. Realicé tareas o actividades académicas adicionales para estudiar o reforzar temas particulares en inglés, incluso si esto no representaba una calificación en el curso.				
4. Hice uso de los horarios de consulta del profesor o de los monitores en el centro de recursos, para ser guiado y resolver dudas				

que tuviera durante mi proceso de aprendizaje.				
5. Hice uso de la retroalimentación del profesor en evaluaciones, talleres o actividades para estudiar y reforzar por mi cuenta determinados temas.				
6. Hice uso de otros recursos disponibles para estudiar y practicar el inglés por mi cuenta (internet, música, literatura, televisión, vídeos, etc.)				
7. Intento hablar en inglés con mis profesores, compañeros y amigos fuera del aula.				
8. Además de los contenidos establecidos en el curso, consulté material extra para reforzar mis conocimientos				
9. Asistí a conferencias de temas culturales ofrecidos por la Red CAAL para practicar y aprender más de la lengua.				
10. Asistí al Club de Conversación en Inglés				
11. Asistí al Club de la Canción en Inglés				
12. Asistí al Club de Lectura en Inglés				
13. Asistí al Cinema Fórum en Inglés				
14. Hice uso de los softwares Clarity y/o Dexway para reforzar contenidos y estudiar por mi cuenta				

<i>Disposición general para el trabajo independiente</i>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
15. Puedo aprender mucho trabajando por mi cuenta				
16. Sé qué quiero aprender				
17. Espero que el profesor me diga exactamente qué hacer				
<i>Trabajo independiente en el aprendizaje de la lengua</i>				
18. Aprender inglés implica mucho trabajo independiente/fuera del aula				
19. Disfruto las tareas en las cuales puedo aprender por mi cuenta				
20. Incluso si la clase de inglés no cumple con mis expectativas, sé que puedo aprender por mi cuenta				
<i>Creencias acerca de los roles del profesor y el estudiante</i>				
21. Los estudiantes tienen la responsabilidad de encontrar sus propias maneras de practicar el inglés.				
22. Los estudiantes deben evaluarse a sí mismos para aprender mejor				
23. Los profesores son los responsables de que los estudiantes entiendan el inglés				

24. ¿Qué factores consideró problemáticos a la hora de ejercer su trabajo autónomo en el programa piloto? Califique las siguientes afirmaciones del 1 al 4, así:

4: Influyó considerablemente a la hora de ejercer mi autonomía

3: Influyó moderadamente a la hora de ejercer mi autonomía

2: Influyó poco a la hora de ejercer mi autonomía

1: No influyó a la hora de ejercer mi autonomía

a. ____ aspectos de su propia personalidad (pereza, timidez, miedo, ansiedad, etc.)

b. ____ la presión de cumplir con ciertas horas

c. ____ disponibilidad/falta de tiempo

d. ____ desinformación con respecto a todo lo que se podría aprovechar

e. ____ hábitos escolares distintos (estar acostumbrado a depender del profesor)

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 2. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 1

CUESTIONARIO ABIERTO: PROFESORES NIVEL IV DE INGLÉS

Apreciado profesor,

Las siguientes preguntas abiertas tienen como objetivo conocer sus percepciones y experiencias en el aula frente a la autonomía y el trabajo independiente de sus alumnos del nivel IV en inglés del Programa Piloto (2017-II).

Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿En qué niveles ha enseñado en el Programa Piloto?

Nivel 1, 2 y 4

2. ¿Qué entiende usted por “autonomía”?

Autonomía es entregarle a los estudiantes las herramientas necesarias para agenciar su propio proceso de aprendizaje. Es el proceso mediante el cual el estudiante es consciente de su propio proceso y se responsabiliza del mismo. En este sentido, ellos escogen sus propios estilos de aprendizaje y lo llevan más allá del aula de clase.

3. ¿Usted fomenta la autonomía/el trabajo independiente en sus clases? ¿De qué manera?

Por favor, explique.

Considero que sí lo fomento. Desde la misma aula de clase en dónde procuro que el estudiante sea el protagonista de la misma. Que tenga el espacio para expresar sus opiniones. Mucho del trabajo se hace con base en tareas, tanto individuales como colectivas. Procuro al máximo que todos los estudiantes participen, y busco en temas en los cuales todos se puedan involucrar. También hago actividades en las cuales las notas tanto cualitativas como cuantitativas son

suministradas por ellos mismos. También abro espacios de reflexión sobre algunas dificultades en su aprendizaje. Y procuro estar al tanto de cómo ellos estudian fuera de la clase.

4. (Si ha enseñado en niveles distintos) ¿Nota un incremento de la autonomía en los estudiantes de los últimos niveles, comparativamente con los primeros niveles? Explique

(Si sólo enseña en nivel avanzado) ¿Cree usted que sus estudiantes, en general, puedan calificarse como “autónomos” en su aprendizaje? Explique.

No he notado un incremento como tal ya que los estudiantes que he tenido a mi cargo en los niveles avanzados no he tenido la oportunidad de trabajar con ellos anteriormente. Así que no podría decir que el nivel de autonomía que ellos tienen ha sido desarrollado durante las niveles anteriores de inglés, si es propio de su área de estudio o si es el mismo desde que empezaron. Con respecto a los niveles inferiores 1 y 2 si he percibido un incremento en su autonomía y la responsabilidad por su propio aprendizaje es más notoria.

5. ¿Ha habido dificultades en el proceso de fomentar la autonomía en sus estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? Por favor, explique.

Considero que no ha habido dificultades. Primero porque la universidad, de alguna manera maneja un sistema de trazabilidad para que los estudiantes fomenten la autonomía. Segundo, en el caso del aprendizaje del inglés existen diversas herramientas que permiten fomentar el gusto y el compromiso por la lengua extranjera.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 3. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 2

CUESTIONARIO ABIERTO: PROFESORES NIVEL IV DE INGLÉS

Apreciado profesor,

Las siguientes preguntas abiertas tienen como objetivo conocer sus percepciones y experiencias en el aula frente a la autonomía y el trabajo independiente de sus alumnos del nivel IV en inglés del Programa Piloto (2017-II).

Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿En qué niveles ha enseñado en el Programa piloto?

Nivel 1, 2,3,4.

2. ¿Qué entiende usted por “autonomía”?

Yo que trabajo el tema y asumo la definición en la que concuerdan investigadores como Henry Holec, Barbara Sinclair y Phillip Benson quienes definen *autonomía como la capacidad que tiene el individuo de asumir su propio aprendizaje, desde la selección de un objetivo de estudio, los materiales, una metodología y monitorea y auto evalúa sus propios procesos.*

3. ¿Usted fomenta la autonomía/el trabajo independiente en sus clases? ¿De qué manera?

Por favor, explique.

Sí hago el intento pues previo establecimiento de unos criterios de selección, les **pido hacer propuesta de materiales de lectura y audio** para trabajar los objetivos del programa. Los criterios de la propuesta de materiales:

- Interés académico y necesidad del grupo
- Extensión de número de páginas o minutos de duración

- Auténtico, indicando la fuente.
- Resumen

Una tarea de exposición que hacen a final evaluada por los asistentes, la docente y por el mismo estudiante (autoevaluación). Esto también previos criterios de pertinencia, calidad, dominio del tema y preparación demostrada.

Entrego una lista de softwares y material de auto acceso en internet para hacer practicas del idioma extranjero.

4. (Si ha enseñado en niveles distintos) ¿Nota un incremento de la autonomía en los estudiantes de los últimos niveles, comparativamente con los primeros niveles?

Explique

(Si sólo enseña en nivel avanzado) ¿Cree usted que sus estudiantes, en general, puedan calificarse como “autónomos” en su aprendizaje? Explique

No, según la definición ofrecida anteriormente nuestros estudiantes no son autónomos, ni semi autónomos. En general, los estudiantes solo trabajan si se les asigna una calificación. Sin temor a equivocarme sólo un 10% muestra algunas características de autonomía. El resto funciona por cumplir el requisito.

5. ¿Ha habido dificultades en el proceso de fomentar la autonomía en sus estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? Por favor, explique.

Como lo dije, les mueve el interés de la calificación. A las actividades que se ofrecen para trabajo independiente, lo hace en la mayoría de los casos porque es obligatorio. Dexway lo hacen a las carreras. Solo un 10% lo hace por convicción.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 4. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 3

CUESTIONARIO ABIERTO: PROFESORES NIVEL IV DE INGLÉS

Apreciado profesor,

Las siguientes preguntas abiertas tienen como objetivo conocer sus percepciones y experiencias en el aula frente a la autonomía y el trabajo independiente de sus alumnos del nivel IV en inglés del Programa Piloto (2017-II).

Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿En qué niveles ha enseñado en el Programa Piloto?

En todos los niveles

2. ¿Qué entiende usted por “autonomía”?

La autonomía es un concepto muy amplio que involucra diferentes aspectos. Pero en general se trata de asumir un proceso -en este caso de aprendizaje de una lengua extranjera- encontrar las estrategias adecuadas, ser disciplinado y organizado, con el fin de alcanzar una meta específica o tener mejores resultados en el desarrollo de una actividad.

3. ¿Usted fomenta la autonomía/el trabajo independiente en sus clases? ¿De qué manera?

Por favor, explique.

Intento fomentarlo de muchas maneras, pero evito caer en la obligación. Principalmente con los grupos del programa piloto, lo que he intentado hacer es mostrarles dentro del espacio de la clase todo lo que pueden hacer y aprender trabajando de manera independiente y autónoma. Es decir, aprovechar las actividades programadas por la Red para mostrarles cómo pueden mejorar y potenciar sus habilidades y conocimientos en inglés. Así mismo, conecto los módulos

trabajados en los softwares con actividades y contenidos de clase para que los estudiantes se sientan motivados a trabajar con esas plataformas.

4. (Si ha enseñado en niveles distintos) ¿Nota un incremento de la autonomía en los estudiantes de los últimos niveles, comparativamente con los primeros niveles?

Explique

Sí, se nota un avance en los procesos de aprendizaje autónomo y las estrategias de trabajo independiente pero no en todos los estudiantes, creo que tiene que ver también con personalidades, necesidades profesionales y la visión del mundo que tienen los estudiantes. Habría que considerar o plantear una inducción sobre autonomía y los procesos de trabajo independiente a los estudiantes.

5. ¿Ha habido dificultades en el proceso de fomentar la autonomía en sus estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? Por favor, explique.

Las dificultades se relacionan principalmente con el tiempo que los estudiantes tienen disponible para dedicarle a su trabajo autónomo, especialmente cuando son de semestres avanzados y tienen una carga académica importante con materias de su carrera. En este sentido se hace necesario que los programas académicos empiecen a considerar incluir el inglés en el currículo, no solamente las asignaturas de inglés con fines generales y académicos, si no en otras materias y actividades de su malla curricular.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 5. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 4

CUESTIONARIO ABIERTO: PROFESORES NIVEL IV DE INGLÉS

Apreciado profesor,

Las siguientes preguntas abiertas tienen como objetivo conocer sus percepciones y experiencias en el aula frente a la autonomía y el trabajo independiente de sus alumnos del nivel IV en inglés del Programa Piloto (2017-II).

Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿En qué niveles ha enseñado en el Programa Piloto?

Niveles I, II, IV

2. ¿Qué entiende usted por “autonomía”?

El proceso de ser auto didacta en los procesos de aprendizaje, el trabajo no obligatorio que se realiza por cuenta propia fuera del aula.

3. ¿Usted fomenta la autonomía/el trabajo independiente en sus clases? ¿De qué manera?

Por favor, explique.

Se les solicita a los estudiantes que hagan uso de las diferentes ayudas extras en línea tipo moodle, enlaces y material físico extra proporcionado y de hacer uso de las demás planteadas por la Red CAAL.

4. (Si ha enseñado en niveles distintos) ¿Nota un incremento de la autonomía en los estudiantes de los últimos niveles, comparativamente con los primeros niveles? Explique.

Los estudiantes a medida avanzan en sus carreras, el tiempo y carga académica, les dificulta encontrar espacios adecuados para su autonomía, pero son estudiantes que han aprendido a manejar las herramientas necesarias para el correcto desempeño de sus actividades. Esto implica en el poco tiempo que tienen saber repartir sus técnicas de estudio, que estudiar y cómo hacerlo.

5. ¿Ha habido dificultades en el proceso de fomentar la autonomía en sus estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? Por favor, explique.

Retomando el punto anterior, en los niveles avanzados la gran carga académica de los estudiantes es un gran inconveniente, esto lleva a re enfocar y recortar el abanico de ayudas para que ellos puedan centrarse en trabajar por su cuenta aspectos realmente específicos, dejando a un lado temas que pueden ser de gran ayuda mas adelante.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Anexo 6. Cuestionario aplicado a los profesores. Cuestionario # 5

CUESTIONARIO ABIERTO: PROFESORES NIVEL IV DE INGLÉS

Apreciado profesor,

Las siguientes preguntas abiertas tienen como objetivo conocer sus percepciones y experiencias en el aula frente a la autonomía y el trabajo independiente de sus alumnos del nivel IV en inglés del Programa Piloto (2017-II).

Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿En qué niveles ha enseñado en el Programa Piloto?

En nivel I, II y IV

2. ¿Qué entiende usted por “autonomía”?

La autonomía en la parte académica es tener la capacidad de desarrollar temas y llevarlos a cabo. Además, es cumplir objetivos y hacerse responsable de sus tareas.

3. ¿Usted fomenta la autonomía/el trabajo independiente en sus clases? ¿De qué manera?

Por favor, explique.

Sí. Fomento el trabajo independiente desde las actividades propuestas por el programa piloto.

Les sugiero a los estudiantes, constantemente, que trabajen en las plataformas Dexway o Clarity y que, de ser necesario, pidan ayuda a los monitores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje para resolver dudas fuera de la clase. Además, promuevo la asistencia a las

actividades de la red CAAL, como las charlas culturales. Dentro del programa, se les pide trabajar de manera independiente por 2h 30 min cada semana. Todas estas actividades son revisadas por mí y tienen un porcentaje de acuerdo a las firmas que observe en el pasaporte.

4. (Si ha enseñado en niveles distintos) ¿Nota un incremento de la autonomía en los estudiantes de los últimos niveles, comparativamente con los primeros niveles?

Explique

(Si sólo enseña en nivel avanzado) ¿Cree usted que sus estudiantes, en general, puedan calificarse como “autónomos” en su aprendizaje? Explique

Considero que los estudiantes de últimos niveles sí muestran cierto nivel de autonomía. Pero a medida que avanza la carrera, tienen más actividades y eso influye mucho.

5. ¿Ha habido dificultades en el proceso de fomentar la autonomía en sus estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? Por favor, explique.

Sí. La disponibilidad de tiempo. Yo he trabajado con alumnos de las ciencias exactas y todos tienen, en sus carreras, la necesidad de realizar laboratorios, salidas de campo, exámenes que usualmente se cruzan con la clase de inglés o no les da tiempo de trabajar de manera independiente. Pero yo los veo motivados y trabajan.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!