

DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS
ESTUDIANTES DE IDIOMAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

NELSON ANDRÉS LÓPEZ MUÑOZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Santiago de Cali, 2011

DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS
ESTUDIANTES DE IDIOMAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN/ACCIÓN REALIZADO A PARTIR DE LAS
OBSERVACIONES REALIZADAS EN EL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO
PHILADELPHIA INTERNACIONAL DE LA CIUDAD DE CALI

NELSON ANDRÉS LÓPEZ MUÑOZ

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar
al título de Licenciado en Lenguas Extranjeras

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Santiago de Cali, 2011

Profesores

Directora:

MG. TINA VILLARREAL DE FRÍAS

Lectores:

MG. NANCY PEDRAZA

MG. HARVEY TEJADA

Santiago de Cali, 2011

DEDICATORIA

A mi Dios y Señor Jesucristo el cual es la fuente de toda inspiración en mi vida. A mi madre quien está en Su presencia y que siempre me apoyó con gran amor y paciencia.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a mi Dios y Señor Jesucristo que me escuchó y me ayudó en cada momento de mi carrera para dar lo mejor de mí, aún en medio de la tormenta. El siempre estuvo allí conmigo, la Gloria es para Dios. A mi madre, Ana Mercedes Muñoz que aunque poco entendía de lenguas con su gran amor y su cuidado me dio todo lo que necesité para ser el hombre que soy hoy, y que hoy desde el cielo ve los frutos de su amor y dedicación. Gracias, mamá. A mi hermana Lina María López, a mi papá Nelson López mil gracias, los amo.

A mi directora de grado Tina Villarreal De Frías que con gran amor y ternura compartió de su corazón y sus sueños para crear este proyecto que sé traerá muchos frutos a las futuras generaciones de aprendices. Gracias profesora porque su amor por la educación y sus aprendices ha sido mucho más fuerte que muchos quebrantos de salud.

Agradezco a mis profesores de universidad, Rosalba Cárdenas, Amparo Huertas, Martha Berdugo, Sol Colmenares, Elizabeth Lager, Tim Kepple y, en general, a todos y cada uno que compartieron sus conocimientos, que Dios los bendiga. Finalmente, a mis estudiantes de octavo A del colegio Philadelphia Internacional los cuales me enorgullecieron con su disposición y participación. Ellos son únicos y marcarán la diferencia entre los jóvenes de su generación. A mi familia, tías, tíos, primas y primos, gracias por creer en mí y darme la oportunidad de demostrar que con Dios todo es posible.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página.
PRESENTACIÓN	1
EL PROBLEMA	3
CONCEPTOS ERRÓNEOS DE AUTONOMÍA	4
AUTONOMÍA EQUIVALE A TRABAJO INDEPENDIENTE SIN PROFESOR.....	4
EL ESTUDIANTE AUTÓNOMO TRABAJA EN SOLITARIO	5
UN ESTUDIANTE ES O NO ES AUTÓNOMO	5
INTERROGANTES	6
OBJETIVOS	8
GENERAL.....	8
ESPECÍFICOS	8
JUSTIFICACIÓN	10
¿PORQUE DESARROLLAR AUTONOMÍA?	14
LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	17
ANTECEDENTES	21
PROYECTO PARA EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL DEL INGLÉS Y EL	
FINLANDÉS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS	
FINLANDESAS	22

MATERIALES A SER USADOS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO ..	23
PREPARACIÓN DEL PROFESOR	27
APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS BASADO EN LAS INTELIGENCIAS	
MÚLTIPLES	28
1. MARCO TEÓRICO	33
1.1 CONCEPTO DE AUTONOMÍA	35
1.1.1 PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA	35
1.1.1.1 AUTONOMÍA EMOCIONAL.....	36
1.1.1.2 AUTONOMÍA AFECTIVA.....	36
1.1.1.3 AUTONOMÍA DISCURSIVA	36
1.1.1.4 AUTONOMÍA COGNITIVA	36
1.1.2 PERSPECTIVA ACADÉMICA	37
1.1.2.1 MIREIA BOSCH	37
1.1.2.2 DAVID BOUD	37
1.1.2.3 DICK ALLWRIGHT	37
1.1.2.4 WILLIAM LITTLEWOOD	38
1.1.2.5 PHIL BENSON	38
1.1.2.6 HENRI HOLEC	38
1.2 EL PAPEL DE LOS PARTICIPANTES EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.	39
1.2.1 EL MAESTRO.	39
1.2.2 EL APRENDIZ.....	42

1.3 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO	43
1.3.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	43
1.3.1.1 DAVID JOHNSON & ROGER JOHNSON (1991).....	44
1.3.1.2 ROBERT KEGAN (1994)	44
1.3.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	45
1.3.2.1 DAVID JOHNSON & ROGER JOHNSON (1998).....	45
1.3.2.2 THEODORE PANITZ (1998)	45
1.3.2.3 MARCY P. DRISCOLL & ADRIANA VERGARA (1997).....	46
1.3.2.4 SIMILITUD ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO.....	47
1.4 HOWARD GARDNER (1983): INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	48
1.5 CONCEPTO DE NEGOCIACIÓN	52
1.5.1 PETER BROOKES & AERTHUR GRUNDY	53
1.5.2 PIERRE DILLENBOURG & MICHAEL BAKER	53
1.5.3 JEROME BRUNER	53
1.6 APRECIACIONES FINALES.....	54
 2. MARCO CONTEXTUAL	 57
2.1 DESCRIPCIÓN DEL COLEGIO.....	57
2.2 VISIÓN	57
2.3 MISIÓN	58

2.4 FILOSOFÍA	58
2.5 OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN.....	59
2.6 EDUCACIÓN BILINGÜE	60
 3. METODOLOGÍA	 62
3.1 OBSERVACIONES EN EL AULA DE CLASES	62
3.2 LA POBLACIÓN	63
3.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE	64
3.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	64
3.4.1 TALLERES DE CONFRONTACIÓN	65
3.4.1.1 DESARROLLO PERSONAL DEL ESTUDIANTE.....	65
3.4.1.2 EL CONOCIMIENTO PROPIO COMO APRENDIZ	66
3.4.1.3 FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS	66
3.4.1.4 CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO Y METACOGNITIVO.....	67
3.4.2 ACTIVIDADES	67
3.4.2.1 CHARLAS GRUPALES	68
3.4.2.2 TAREAS INDIVIDUALES Y EN PAREJAS	68
3.4.2.3 DIARIO PERSONAL DEL APRENDIZ	69
3.4.2.4 TUTORÍAS ENTRE PARES	70
3.4.3 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES LÚDICAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	 72

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	74
4.1 ACTIVIDAD No. 1	74
4.2 ACTIVIDAD No. 2	82
4.3 ACTIVIDAD No. 3	90
4.4 ACTIVIDAD No. 4	101
4.5 ACTIVIDAD No. 5	108
5. CONCLUSIONES	124
AUTOREFLEXIONES PEDAGÓGICAS.....	127
SUGERENCIA A LA INSTITUCIÓN.....	129
BIBLIOGRAFÍA.....	133
ANEXOS.....	144

PRESENTACIÓN

En la presente investigación se plantea que una de las prioridades en la educación bilingüe es la construcción del *ser*, y éste como un *ser* afectivo y autónomo, capaz de hacer frente a las demandas educativas que exige la educación bilingüe en la secundaria. El estudiante necesita *autonomía* de aprendizaje en su proceso de construcción de una lengua extranjera, más aún cuando su nivel de L2 es insuficiente; la mayoría de las veces es necesario que el estudiante complemente lo aprendido en el aula de clase con trabajo de autoinvestigación y práctica.

A través de esta investigación se quiere mostrar la importancia que tiene la afectividad en la construcción del *ser* y como ésta afecta el discurso y la generación de valores en el estudiante, especialmente la *autonomía* como valor a trabajar en el aula de clases. Para este objetivo se presenta una serie de definiciones de *autonomía* tomadas de diferentes perspectivas expresadas en diversos campos como la psicología, la psicolingüística y la sociolingüística, con el fin de brindar un panorama mucho más amplio y, a la vez, preciso acerca de este valor tan importante en la conducta humana.

Para finalizar se presenta una serie de talleres elaborados con estudiantes de octavo grado del colegio Bilingüe Philadelphia Internacional a quienes se les planteó la propuesta de trabajar un modelo pedagógico en el cual integre la *pedagogía de la afectividad* y las

inteligencias múltiples, visión que el colegio instauró como parte del modelo pedagógico de aprendizaje significativo el cual es el eje central de la enseñanza en esta institución.

Un valor fundamental que contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera, es la *autonomía* en el aprendiz; *autonomía* definida como valor del *ser* el cual le permite al aprendiz “*pararse sobre sus propios pies*,” como lo afirma Erik H. Erikson (1993, p.244). La falta de *autonomía* en el aprendiz se ha originado, entre otros factores, como resultado de la utilización del modelo pedagógico tradicional donde el profesor enseña al estudiante en una relación unilateral y magistral. Este modelo pedagógico ha desconocido que *enseñar*, como lo afirma Pablo Freire (1997, p.24), no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Este proyecto investigativo explica la importancia de desarrollar la *autonomía* en el aprendiz en los procesos educativos. La clase de lengua extranjera desarrollada en un contexto de amor y relación recíproca entre el maestro y el aprendiz en la cual se creen espacios de convivencia y libre aprendizaje aportan, de manera significativa, a la construcción del sujeto autónomo. Este modelo de aprendizaje, en la cual se trabajan talleres de confrontación y reflexión, y una variedad de actividades ofrecidas por el modelo de las *inteligencias múltiples* propuestas por Gardner (1983), contribuye a que el aprendiz cree conciencia de su propio proceso de aprendizaje y como resultado desarrolle *autonomía* en el devenir del discurso pedagógico.

EL PROBLEMA

Debido a que hoy en día la *autonomía* es un tema de discusión bastante debatido en la educación, se diseña este proyecto investigativo reconociendo que en el ámbito educativo los estudiantes necesitan ‘tener’ una mayor *autonomía* en su aprendizaje. La educación tradicional por mucho tiempo ha considerado la *autonomía* como algo que se ‘adquiere’ y, por lo tanto, es necesario ‘suministrarla’ a los estudiantes a través de la clase magistral. Otra perspectiva, dentro de la misma, considera que existen estudiantes que *no son* y aquellos que *son* autónomos; y que estos últimos, por ‘tener hábitos de estudio’ logran alcanzar el éxito en su proceso académico. Muchos docentes ven en la *autonomía* una herramienta necesaria y muy positiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; los profesores consideran que se debe hacer algo para motivar a los estudiantes a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, pocas veces se han generado modelos de aprendizaje que ayuden a la construcción del *ser*, el *ser autónomo* y *afectivo* y, por el contrario, la educación se ha centrado en la construcción de ‘*saberes*’, es decir, en impartir conocimientos.

De igual manera, poco se ha hecho por buscar que el objetivo principal de las clases de lengua extranjera sea tanto la construcción del *ser*, y este como un *ser autónomo*, como la construcción del conocimiento; por el contrario, en la clase tradicional, donde el profesor enseña al estudiante en una relación unilateral, el principal objetivo es simplemente la

adquisición de conocimientos, la impartición del *saber* y del *saber hacer*; este conocimiento es necesario compartirlo sin dejar a un lado la construcción integral del *ser* en sus componentes afectivos y emotivos.

Por otro lado, el término *autonomía* está siendo usado con igual frecuencia y fuerza que los términos *bilingüismo* o *competencia comunicativa* y en realidad muchas veces desconocemos que el término *autonomía*, en ocasiones, tiende a ser mal interpretado o delimitado a un solo aspecto de su significación. Por esta razón nos podemos preguntar: al hablar de *autonomía* en el estudiante, ¿Qué definiciones se han propuesto para discutir la *autonomía*? ¿Es lo mismo decir *estudiante autónomo* que *estudiante independiente*? Por esta razón, se establece para esta investigación que el concepto de *autonomía* equivale a “*pararse sobre sus propios pies*” Erikson (1993, p.244).

CONCEPTOS “ERRONEOS” DE AUTONOMÍA

Se presentan algunos conceptos erróneos de *autonomía* dados en la educación:

AUTONOMÍA EQUIVALE A TRABAJO INDEPENDIENTE SIN PROFESOR

Mireia Bosch (2009) en su documento *Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas*¹ menciona que para muchas personas, incluso para algunos profesionales de la enseñanza, *autonomía* se asocia automáticamente a “aprendizaje sin profesor”, a

¹Véase Mireia Bosch (2009). pp. 21-22.

“aprendizaje en centro de autoaprendizaje”. Se piensa en un estudiante autónomo como un estudiante que no depende del profesor y de la clase, un estudiante que aprende por su cuenta.

UN ESTUDIANTE AUTÓNOMO TRABAJA EN SOLITARIO

Muy relacionado con la idea anterior de asociar *autonomía* con centros de aprendizaje está el concepto erróneo de que ser autónomo es “trabajar en solitario”. Un estudiante autónomo puede desde luego trabajar solo, pero sólo si ha optado por hacerlo así. En la mayoría de casos, el estudiante autónomo sabe que, aparte de los recursos propios, le resulta beneficiosa la interacción con “expertos” y con otros estudiantes de su mismo nivel, de nivel superior e incluso de nivel inferior. Su *autonomía* consiste en saber regular estos componentes de trabajo individual y en ser capaz de decidir el *cuándo* y el *cómo*.²

UN ESTUDIANTE ES O NO ES AUTÓNOMO

No es un tipo de comportamiento único ni un concepto absoluto. Un estudiante autónomo no tiene un perfil único, tal vez porque él, “el estudiante autónomo,” no existe, es más bien una idealización. Existen estudiantes más o menos autónomos: estudiantes que reúnen algunas reglas más o menos de la característica del buen estudiante y, además, sus contextos de aprendizaje, sus preferencias pueden ser diversas.

² Ibid., p. 21.

Por otra parte, la *autonomía* no es un todo o nada, un estado que se alcanza de una vez por todas sino un concepto relativo: cada estudiante lo es en mayor o menor grado y alcanza diferentes cotas de independencia. No podemos hablar de un estudiante autónomo y otro que no lo es, sino de estudiantes que han avanzado más o menos en el proceso de desarrollo de su *autonomía*, según sus necesidades y su personalidad, según las facilidades que han encontrado en el sistema educativo.

Como resultado de este problema, se plantean los siguientes cuestionamientos relacionados con la construcción de la *autonomía* en los estudiantes y la manera cómo éste se podría fortalecer en el contexto académico.

INTERROGANTES

¿Cuál es la definición de autonomía?

¿Cuáles son los factores motivadores para la construcción de la autonomía en el aula de clase?

¿Cómo afecta la afectividad y la pedagogía la construcción del aprendizaje autónomo?

¿Cuáles estrategias de aprendizaje podemos usar efectivamente para crear un contexto afectivo propicio para la construcción de la autonomía dentro del contexto educativo del salón de clases?

¿Como se logra que el aprendizaje del inglés sea mucho más significativo para el estudiante y que haya más oportunidad de participación en la clase?

OBJETIVOS

En el presente trabajo de investigación nos proponemos a alcanzar los siguientes objetivos:

General

Identificar como la relación entre afectividad y pedagogía influye en construcción de la *autonomía* en el estudiante de inglés como lengua extranjera. Asimismo, se intenta presentar un modelo de aprendizaje basado en la interacción afectiva y el discurso pedagógico la cual promueva un ambiente propicio para la construcción del valor de la *autonomía* en el campo educativo.

Específicos

Establecer una definición para el concepto de *autonomía*.

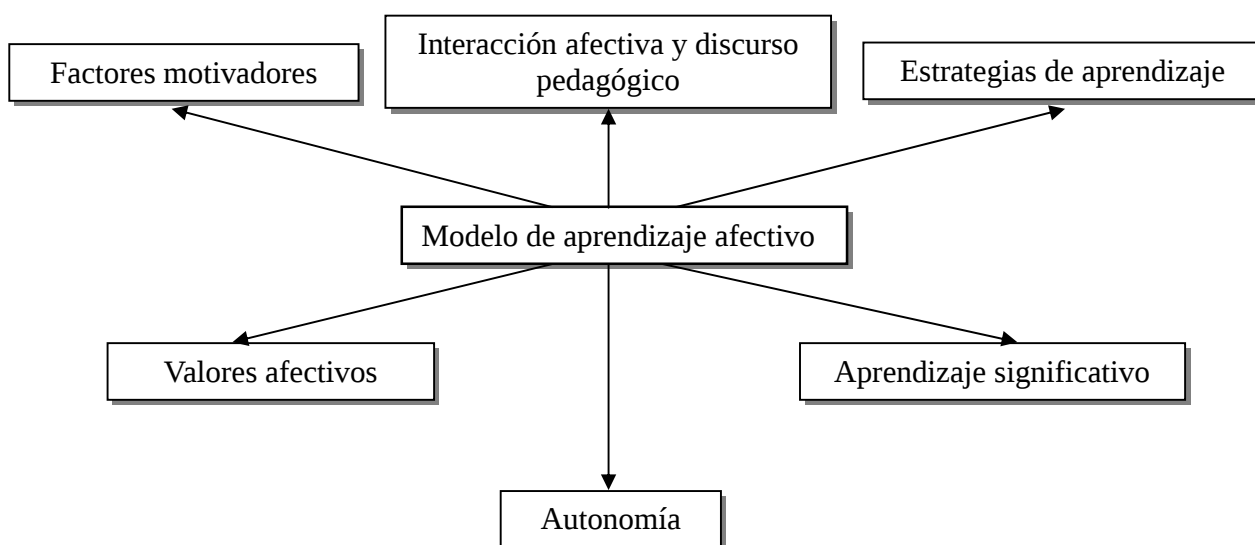
Indagar sobre los factores motivadores que construyen y desarrollan el aprendizaje autónomo de los estudiantes en la clase de inglés.

Reconocer la importancia de la relación afectividad y pedagogía para lograr un aprendizaje autónomo.

Plantear un modelo de aprendizaje el cual puede ser usado efectivamente para construir un contexto afectivo propicio para la construcción de la autonomía en el salón de clases.

Lograr que el aprendizaje del inglés sea mucho más significativo para el estudiante y que éste tenga la oportunidad de participar interactivamente en un contexto afectivo.

El siguiente esquema busca ayudar a contextualizar y desarrollar la construcción del modelo de aprendizaje afectivo que se plantea en los objetivos de este trabajo.



JUSTIFICACIÓN

Tomando como base planteamiento presentado por la Magister Tina Villarreal en el modelo pedagógico de *Aprender a Aprender* (2000), presentamos uno de los problemas de la educación en Colombia:

*“Tal como el nombre lo indica, el “proceso de enseñanza/aprendizaje” consiste en una transacción de actitudes, de información y de destrezas en la dirección unilateral docente alumno, esto es, la función del profesor es “dictar clase”. La interacción académica es, por consiguiente, una relación asimétrica entre “alguien que enseña” (el profesor) y “alguien que aprende” (el estudiante)”*³.

Esto es, uno de los problemas de la educación bilingüe radica en la enseñanza *tradicional* de las lenguas extranjeras (en este caso el inglés); donde la clase se centra en el modelo pedagógico *[Profesor $\xrightarrow{\text{enseña}}$ estudiante]*, modelo en el que el profesor, como gran poseedor del conocimiento y la experiencia, *enseña* o *transmite conocimiento* al estudiante quien es un sujeto pasivo y donde su participación se restringe a la apropiación de “*saberes*” y contenidos. Pablo Freire (1997)⁴ en su libro *Pedagogía de la Autonomía* afirma:

“Es preciso [...] que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”.

³ Tina Villarreal (2000) “El Maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa” en “*El Problema de la Investigación Teórica: el modelo tradicional [Profesor $\xrightarrow{\text{enseña}}$ estudiante]*”, pp. 69 -70.

⁴ Pablo Freire (1997) “Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa” p.24.

La relación presentada en el modelo educativo tradicional [*Profesor* $\xrightarrow{\text{enseña}}$ *estudiante*] se basa en la transmisión unilateral de conocimientos, es decir, el profesor transmite conocimientos al estudiante. Para contrastar lo anterior, se retoma el planteamiento presentado por Villarreal (2000, pp.70-71) que uno de los problemas de las teorías educativas tradicionales es, entre otros, la exclusión del componente afectivo en las aulas de clase.

*“El modelo tradicional [*Profesor* $\xrightarrow{\text{enseña}}$ *estudiante*] excluye el componente afectivo/emotivo en los procesos educativos e investigativos. El paradigma deja al margen el mundo de sentimientos y de emociones de los protagonistas de la clase, en que nace, crece y se desarrolla el conocimiento científico. Existe, por lo tanto, una gran disasociación entre afectividad y organización cognitiva, entre personalidad y discurso en la vida académica. Esta falta de racionalización afectiva en el aula explica, en gran parte, la ausencia de goce – la disposición de aprender- en la población académica; frialdad denominada como “analfabetismo afectivo” por el psiquiatra Luis Carlos Restrepo (1995), al referirse a la cotidianidad del médico y del maestro de escuela”.*

El componente *afectivo/emotivo* en los procesos educativos e investigativos es esencial para desarrollar el *goce* académico, el cual se representa en la disposición que el estudiante tiene de aprender y, por lo tanto, de desarrollar el valor del aprendizaje autónomo. El modelo pedagógico tradicional excluye el componente *afectivo/emotivo* del proceso de educación y cómo consecuencia de esto el estudiante pierde la disposición de aprender (*goce*). Las teorías tradicionales no trascienden hacia una actividad productiva, es decir que éste se queda en la primera fase del proceso psicolingüístico, en la asimilación del conocimiento; por esta razón no se genera una actividad productiva que conduzca a la generación del conocimiento científico del propio discurso. Las consecuencias de lo anterior ya son conocidas por los profesores: la falta de interés del estudiante que se refleja

en la distracción, el ausentismo (la pasividad en la clase), la falta de motivación por desarrollar disciplina y *autonomía* de aprendizaje; a estos resultados se suman los factores motivadores que afectan el desarrollo afectivo del estudiante como lo son el contexto familiar afectivo del estudiante, el ambiente físico donde reside y donde estudia, la situación socio-económica, la relación con sus compañeros, la carencia de materiales didácticos, entre otros; además de la falta de preparación académica de los maestros en la comprensión de la psicología afectiva del estudiante, la baja intensidad horaria que algunas instituciones tienen en los proyectos investigativos, la escasa variedad de temas en el plan de estudios del idioma extranjero y la falta de oportunidades de práctica extra-clase en el contexto institucional.

Cuando se habla de '*aprendizaje*', y más aún el de una lengua extranjera, se requiere hablar de los valores afectivos cómo lo son la disciplina constante, responsabilidad y, por supuesto, del aprendizaje autónomo para lograr el objetivo propuesto. Sin embargo, debido a la problemática anteriormente presentada, el nivel de *goce*, disciplina, responsabilidad y, por lo tanto, de *autonomía* ha decrecido considerablemente y en ocasiones ha llevado al estudiante a carecer de la capacidad de desarrollarse como un ser académicamente autónomo, capaz de construir una conciencia de autoaprendizaje en su proceso académico y de generar conocimiento científico. Por esta razón es fundamental resaltar que el estudiante, como actor principal en el proceso enseñanza-aprendizaje, adquiere un mayor compromiso, puesto que nadie mejor que él conoce sus fortalezas y debilidades, y es capaz de reconocer las estrategias apropiadas para su ritmo de aprendizaje las cuales le permitan mejorar y avanzar de manera eficaz.

Sin embargo, se sugiere que los profesores generen nuevos modelos de aprendizaje basados en la afectividad y la interacción bilateral de los actores del proceso educativo, como la que se planteará durante esta investigación, las cuales contribuyan a crear en las clases de inglés y, en general, de toda asignatura, espacios afectivos/emotivos dentro de los cuales se promueva la construcción del sujeto autónomo, capaz de decidir y de generar conocimiento científico. La misión es crear ambientes afectivos que promuevan la interacción, la concientización y la participación, y que permitan la toma de conciencia del trabajo autónomo para alcanzar sus objetivos; de esta manera, el estudiante no se conformará con lo aprendido en clase, si no que llevado por el deseo de aprender construirá y desarrollará *autonomía* de aprendizaje.

Por esta razón, desarrollar esa *autonomía* concede muchos beneficios, tanto para el aprendiz como para el docente quien se verá afectado positivamente en el desarrollo de su clase al contar con estudiantes más activos, más participativos y mejor preparados para la discusión académica, capaces de determinar su nivel de proficiencia en el idioma y de fortalecer sus propias estrategias, estilos y formas de aprendizaje. Algunos de estos beneficios se ven representados en la calidad de las clases las cuales serán mucho más colaborativas y menos competitivas dado el nivel de interacción entre las partes del acto educativo. Por otro lado, los estudiantes desarrollan responsabilidad académica, la capacidad analítica y el autocontrol que les permite asumir posiciones críticas y autoevaluativas frente a su proceso de aprendizaje. Los estudiantes dejan de convertirse en sujetos pasivos y se involucran activamente en la planeación, implementación y evaluación del programa académico. Como se aprecia, existen muchas más razones y ventajas de por

qué promover el desarrollo del aprendizaje autónomo, ventajas que enumeraremos y desarrollaremos a lo largo de este proyecto.

Con lo expuesto anteriormente se puede afirmar que es muy importante innovar y generar propuestas metodológicas que se centren más en la construcción del *ser* autónomo, que en la transmisión unilateral del conocimiento. Es importante desarrollar una metodología que le permita al aprendiz crecer y desarrollar su individualidad con libertad en un contexto de afectos y emociones, una formación integral como ser afectivo, capaz de ser autónomo en su proceso de aprendizaje.

¿PORQUÉ DESARROLLAR AUTONOMÍA?

En cuanto a por qué se debe desarrollar *autonomía* en el aprendiz de lengua extranjera existen múltiples razones: por un lado, es de suponer que el estudiante necesita ser equipado con las herramientas necesarias que le permitan continuar con su proceso de aprendizaje por sí mismo, es decir, sin la clásica total dependencia del profesor. Además de esto, desarrollar *autonomía* en el aprendiz permite que éste construya una alta motivación para involucrarse en la planeación, implementación y evaluación de su propio proceso de aprendizaje; asimismo, se logra establecer la relación entre el conocimiento previo y la nueva información; este es un elemento esencial para el aprendizaje que solo puede ser desarrollado exitosamente por el aprendiz mismo⁵.

⁵ Tomado de Douglas Barnes (1978), Michael Legutke and Howard Thomas (1991) and Leni Dam (1995) en Rosalba Cárdenas (2009). La traducción e interpretación es mía.

Breen & Mann⁶ formulan la pregunta ¿qué significa ser un una persona autónoma en el aprendizaje de una lengua en el salón de clase? Ante este interrogante, los autores presentan ocho diferentes cualidades características del ser autónomo; las cuales están relacionadas con la posición de la persona frente al mundo, su deseo por lo que estén aprendiendo, su sentido del ‘yo’, su capacidad metacognitiva, su disposición para cambiar tanto de recursos como de actividades si así lo requiere, su independencia de los procesos educacionales, su compromiso estratégico con el aprendizaje y su capacidad de negociar. Éstas son, de manera simplificada, cada uno de las ocho cualidades presentadas por Breen y Mann:

1. *La posición del aprendiz:* Los aprendices ven su relación con lo aprendido, la forma como lo aprenderán y los recursos disponibles, como algo que ellos tienen a su cargo o está bajo su control.
2. *Deseo de aprender:* Las personas autónomas en el aprendizaje de una lengua, en el salón de clases, están en una auténtica relación con la lengua que están aprendiendo tienen un deseo genuino de aprender esa lengua en particular. Este deseo de aprender puede ser intrínseco, ‘*quiero aprender esto porque es para mi propio bien*’ o instrumental, ‘*quiero aprender esto porque me ayudará a alcanzar X propósito*’.
3. *Un fuerte sentido del ‘Yo’:* La persona autónoma tiene un fuerte sentido del ‘Yo’. La evaluación (*assessment*) puede ser usada por el aprendiz autónomo como una rica

⁶ Michael P. Breen, y Sarah J Mann (1997). En: Phil Benson y Peter Voller (1997) “*Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy*”, pp.134-136. La traducción e interpretación es mía.

fuentes de retroalimentación o que puede ser descartada si al ser juzgada resulta ser irrelevante o inapropiada.

4. *Capacidad metacognitiva:* La persona autónoma es capaz de desistir de lo que está haciendo y reflexionar al respecto para así tomar decisiones sobre lo que necesita hacer y experimentar. Esta capacidad metacognitiva permite a la persona autónoma tomar decisiones acerca de lo que aprende, cuando, cómo y con cuáles recursos humanos y materiales. Además, permite al aprendiz autónomo la posibilidad de hacer un uso constructivo de cualquier retroalimentación que se le ofrece.
5. *Manejo de cambio:* La capacidad metacognitiva permite a la persona evaluar constantemente la utilidad y relevancia de los recursos que cambian a su alrededor y, al mismo tiempo, cambiar lo que experimentan como resultado de este monitoreo. Los aprendices autónomos están alerta al cambio y, asimismo, son capaces de cambiar en una manera adaptable, recursiva y oportuna.
6. *Independencia:* Una persona asume una posición autónoma para aprender una lengua en el salón de clase, es alguien que tanto su capacidad de aprender como su éxito en el aprendizaje, son independientes de los procesos educacionales. Tales aprendices son capaces de hacer uso de los recursos disponibles en ese contexto para su propio aprendizaje y buscan otros por fuera del salón de clase, sea cual sea la actividad que el profesor haga.

7. *Un compromiso estratégico con el aprendizaje:* Los aprendices autónomos son capaces de hacer uso del entorno en el que se encuentran de una manera estratégica; además, pueden evaluar sus propias necesidades, deseos, intereses y maneras preferidas de trabajar para así identificar metas apropiadas que pueden entonces ser una guía en las decisiones que deben tomar para alcanzarlas.

8. *Una capacidad para negociar:* El aprendiz autónomo necesita ser capaz de negociar estratégicamente con sus propias necesidades y responder a las necesidades y deseos de los otros miembros del grupo. Estos aprendices necesitan aprender a colaborar con los otros miembros del grupo para así hacer el mejor uso de los recursos potenciales disponibles en el aula de clase.

Breen & Mann (en Benson & Voller, 1997, p.134) proponen que la *autonomía* no es una habilidad que tiene que ser aprendida, como lo plantea Holec (1988), sino una manera del ser que tiene que ser descubierta o redescubierta. Por esta razón, se hace énfasis en que para construir *autonomía* es necesario examinar las teorías educativas y los conceptos que se manejan en cuanto a *enseñar y aprender* en el contexto de una lengua extranjera.

LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso continuo, dinámico y complejo que se construye en la vivencia intensa del proceso de educación, y que no se da simplemente al *impartir* conocimiento al aprendiz, como si se tratara de una vasija vacía

que debe ser llenada; ésta es la antigua visión que hacía ver al estudiante como *alumno*, como un ser *sin luz* del cual el maestro no podía aprender, sino que por el contrario, él aprendía del maestro. La maestra Tina Villareal⁷ (2000, p.70) explica el concepto de *aprender* en las teorías tradicionales de la siguiente manera:

“A la luz de las teorías pedagógicas tradicionales, el concepto de aprender tiene la connotación de asimilación de estructuras cognitivas, de comportamientos y de habilidades en el salón de clase; en consecuencia, la tarea del estudiante se restringe a la apropiación pasiva de “saberes”, de contenidos, en la actividad cotidiana”.

Por el contrario, el aprendizaje es un *camino*, un proceso dinámico basado en la relación recíproca del aprendiz y el maestro en la cual se aprende de manera vivencial, se construye la identidad del ser y se comparten conocimientos; es un proceso que requiere de la construcción de valores afectivos, como la autonomía, la disciplina, la responsabilidad, el goce, los cuales equipan al estudiante con herramientas que le permiten construir su ser afectivo. El siguiente es el esquema del modelo pedagógico de Aprender a Aprender planeado por la profesora Tina Villarreal (2000):

$$\dots[\text{maestro} \leftrightarrow \text{aprendices}^n \rightarrow \text{síntesis}] \dots^8$$

Es decir, *“la interacción académica es, en esencia, una relación afectiva entre participantes que aprenden a aprender, el espacio para la consolidación de la síntesis”.*⁷

La *docencia es investigación*, una relación bilateral regida por los criterios de reciprocidad,

⁷ Refiérase a Tina Villarreal (2000). “El Problema de la Investigación Teórica: el modelo tradicional [Profesor $\xrightarrow{\text{enseña}}$ estudiante]” p.70.
⁸ Modelo pedagógico tomado de: Tina Villarreal (2000).

simultaneidad, integridad e igualdad entre el maestro y el aprendiz.

Por otro lado, nuestra educación actual se basa principalmente en el esquema tradicional $[Profesor \xrightarrow{\text{enseña}} estudiante]$ dejando a un lado el componente afectivo el cual es fundamental para la construcción de valores como la *autonomía*, la cual permite que el estudiante pueda *Aprender a aprender* en la convivencia académica. A este aspecto fundamental, que es la construcción de valores a través de la relación de afectividad y reciprocidad, se le suma el concepto del aprendizaje autónomo a través de *las inteligencias múltiples*, concepto que brinda la posibilidad de ver al estudiante como un sujeto único y con capacidades de aprendizaje diferentes de los demás y que, por lo tanto, deben tenerse en cuenta al momento de llevar a cabo la planeación y ejecución del programa de estudios. Este concepto de *las inteligencias múltiples* brinda al maestro y al aprendiz la posibilidad de crear un espacio propicio, un contexto académico adecuado para todo tipo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta el modelo pedagógico afectivo y el concepto de *las inteligencias múltiples* nace la necesidad tanto teórica como práctica de considerar al aprendiz como un ser único, individual y diferente, el cual aprende como alguien cooperativo a través de una relación de afectividad en medio de un contexto educativo adecuado y que, de igual manera, es capaz de desarrollar *autonomía* la cual utilizará durante su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Landone (2002) cita este párrafo del *Marco Común*

*Europeo*⁹:

*Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si aprender a aprender se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más le convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (p.68).*¹⁰

De acuerdo con lo anterior, se plantea la necesidad de que los profesores no solamente enseñen una lengua extranjera en una relación unilateral; sino que a través de una relación de afectividad, en donde hay reciprocidad, interacción y *goce* de aprender, puedan contribuir en la construcción del *ser afectivo* al cual también se le brindan herramientas de aprendizaje, con el fin de que a través de éstas, el aprendiz de manera autónoma, pueda hacer frente a las exigencias académicas que se le presentan.

⁹ Refiérase a Council of Europe (2001).

¹⁰ Véase Elena Landone (2002). *El Aprendizaje Autónomo: Un Reto del Marco Europeo Para Los Estudiantes y Profesores de Español*, pp.68.

ANTECEDENTES

Se traen las siguientes referencias las cuales tienen relación con el presente trabajo ya que ellas comparten como objetivo principal desarrollar en el aprendiz *autonomía* capacitándolo para llegar a ser potencialmente auto-dirigido y responsable por su propio proceso de aprendizaje. Estos son algunos de los antecedentes que sirvieron como modelo para la elaboración del presente trabajo:

El proyecto para el aprendizaje experimental del inglés y el finlandés en primaria y secundaria en las escuelas finlandesas presenta un *diseño general del proyecto de aprendizaje desarrollado* del cual se toman algunas de las preguntas planteadas como modelo para la elaboración de la metodología, las actividades, talleres de confrontación y encuestas. De igual manera, *el cronograma de actividades lúdicas basadas en el aprendizaje autónomo a través de las Inteligencias Múltiples* está basado en el cronograma de actividades realizado en el proyecto *Aprendizaje Autónomo del Inglés Basado en las Inteligencias Múltiples* este cronograma se presenta como parte del modelo de aprendizaje afectivo que se busca sugerir. A continuación se presentan los antecedentes que sirvieron como base y modelo para la elaboración de este proyecto.

PROYECTO PARA EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL DEL INGLÉS Y EL FINLANDÉS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS FINLANDESAS¹¹

La comunidad finlandesa necesita aprender lenguas extranjeras, ya que siendo una comunidad pequeña tienen la necesidad de abrirse a la comunicación internacional, y el inglés representa para ellos esta ‘puerta’ de comunicación hacia las relaciones internacionales. Por esta razón, cada aprendiz entre los siete y los dieciséis años es obligado a aprender por lo menos dos lenguas extranjeras, más una tercera opcional entre los grados octavo y noveno.

Un proyecto piloto de cuatro años en enseñanza experimental de finlandés e inglés fue realizado en 1984 en el Department of Teacher Education, University of Tampere, Finlandia, bajo el auspicio de The National Board of General Education. Cuatro experimentados profesores de salón de clase y cuatro experimentados profesores de cuatro diferentes escuelas, trabajando con un total de noventa estudiantes, participaron en el ‘entrenamiento en servicio’. Como fue definido por el iniciador del proyecto, Viljo Kohonen (1987):

El aprendizaje experimental de una lengua extranjera es [...] el desarrollo de la personalidad capacitando al aprendiz para llegar a ser potencialmente auto-dirigido y responsable por su propio aprendizaje. Este proceso significa un incremento gradual de la iniciativa para el aprendiz, motivándole a aportar sus propias contribuciones y experiencias. En vez del profesor establecer las tareas y

¹¹ Refiérase a Anita Wenden (1991) pp.137-139.

estándares de desempeño aceptable, el aprendiz está potencialmente a cargo de su propio aprendizaje (pp.50).

El proyecto fue motivado por las siguientes consideraciones:

Las metas educativas establecidas por las recientes leyes de escuelas finlandesas.

La necesidad de probar y desarrollar un nuevo sílabo de inglés.

El posible cambio del comienzo de la primera lengua extranjera del grado 3 (edad de 9 años) a grado 4º.

El cambio de la habilidad grupal a los grupos heterogéneos.

Presentar un énfasis en el entrenamiento de estudiantes en la lengua extranjera.

MATERIALES A SER USADOS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Los materiales fueron preparados por Viljo Kohonen (1987). Las metas educativas y los propósitos de las materias se presentan a continuación:

1. ¿Qué clase de desarrollo personal debería ser promovido y facilitado?

Un concepto positivo hacia sí mismo como aprendiz de una lengua extranjera.

Autodirección, responsabilidad e iniciativa.

Autocontrol, imaginación, concentración.

Creatividad, pensamiento creativo, creador de inferencias.

Cooperación y respeto hacia los otros.

Conocimiento de planear, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

2. ¿Qué clases de conocimiento y de competencias se debe ayudar a promover en los estudiantes?

Competencia gramatical: pronunciación, ortografía, vocabulario y gramática.

Competencia funcional: uso significativo de la lengua.

Competencia sociolingüística: uso aceptable de la lengua.

Competencia estratégica: hacer predicciones, deducciones, asumir riesgos.

El contenido de la educación del aprendiz incluye lo siguiente:

1. El conocimiento propio como aprendiz:

¿Quién soy como persona?

¿Cómo veo mi papel como aprendiz?

¿Cómo me siento conmigo mismo?

¿Cuán autosuficiente soy?

¿Cuán responsable me siento en mi vida y en mi aprendizaje?

2. Conocimiento de las tareas: un mapa personal de las tareas de aprendizaje o conocimiento metalingüístico de la comunicación y el lenguaje:

¿En qué consiste el lenguaje?

¿Qué significa “comunicarse” en una lengua extranjera?

3. Conocimiento estratégico:

¿Cómo intento resolver los problemas?

¿Cómo aprendo la lengua?

¿Qué estrategias hay para aprender vocabulario, lectura, escucha, habla?

¿Qué estrategias uso?

¿Podría mejorar la eficiencia de mi aprendizaje aprendiendo nuevas estrategias?

El diseño general del proyecto de aprendizaje consiste en lo siguiente:

1. *Temas generales y específicos:* Los temas relevantes para los intereses y las necesidades del aprendiz son escogidos para el aprendizaje y la práctica de la competencia lingüística. Estos temas deben estar relacionados con la situación del aprendiz y expandirse gradualmente a la sociedad circundante y las relaciones internacionales. Para una mayor extensión, estos temas son presentados a través de historias, orales y escritas.
2. *Diseño de actividades:* La promoción de la *autonomía* del aprendiz se acentúa en el diseño de las actividades de clase. Los profesores son motivados a evaluar sus actividades de la siguiente manera:

¿Quién analiza las necesidades?

¿Quién define los objetivos?

¿Quién decide cuándo, dónde y cuán frecuente el aprendizaje tiene lugar?

¿Quién escoge los materiales?

¿Quién escoge las técnicas de trabajo?

¿Quién decide los niveles y los criterios de evaluación?

¿Quién monitorea el programa de aprendizaje?

La educación del aprendiz fue hecha a través de los siguientes tipos de actividades:

1. Charlas con los aprendices en grupo e individualmente:

¿Por qué estudio inglés?

¿Qué es lo que quiero lograr (aspiraciones propias)?

2. Pequeños proyectos – planeación conjunta en pequeños grupos

3. Tareas individuales – los aprendices pueden:

Recolectar palabras en temas de interés personal.

Hacer preguntas acerca las lecciones de los textos guías.

Hacer juegos de vocabulario.

Modificar las historias de los textos guías.

Edición en pares del trabajo escrito.

Llevar un diario personal de aprendiz.

4. Contratos del aprendiz – estos son acuerdos obligatorios entre los aprendices y sus profesores y aprendices consigo mismos. Los siguientes aspectos son tomados en cuenta para preparar un contrato:

¿Qué hacer? Objetivos

¿Cuáles materiales/recursos deben usar?

¿En cuáles actividades se comprometen?

¿Cuándo el trabajo debe ser completado?

¿Cómo demostrar la terminación de una tarea?

¿Cómo debe ser hecha la evaluación?

PREPARACIÓN DEL PROFESOR

Los profesores estudiantes se les hace una introducción al aprendizaje autónomo y experimental, mientras reciben su formación. Ellos participan en una serie de seminarios y talleres ofrecidos por el Departamento de Educación del Profesor (*Department of Teacher Education*). La educación basada en la escuela confía en la preparación de los profesores; asimismo, la experiencia es contemplada y actualmente el trabajo apunta hacia el aprendizaje cooperativo en el desarrollo del personal y las clases de lengua extranjera.

El segundo antecedente que a continuación se presenta tiene similitud con el presente trabajo en que ambos buscan desarrollar la autonomía del aprendiz a través del uso adecuado de la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1983). De igual manera, este antecedente ofrece como modelo el cronograma para la realización de las actividades grupales.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL INGLÉS BASADO EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES¹²

El segundo antecedente es el proyecto realizado por Yira Nathalia Ospina Murcia y Karla Catherine Andrade Vargas (2006) titulado, *Aprendizaje autónomo del inglés basado en las inteligencias múltiples*. Este proyecto está centrado en el desarrollo de la *autonomía* a través de la exploración de las inteligencias múltiples. Se hace un análisis de las experiencias obtenidas por las autoras con un grupo conformado por 5 jovencitas y un joven entre los 12 y 15 estudiantes de los colegios Yumana y el Colombo Inglés de la ciudad de Neiva. En este proyecto, se analizó el problema fundamental en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de secundaria y se determinó que éste va desde la indisciplina y falta de interés hasta la falta de preparación de algunos maestros.

La individualidad del estudiante presenta un papel muy importante en este proyecto ya que para las autoras hay que: “*Tener presente y ser conscientes de que cada persona es un*

¹² Refiérase a Yira Nathalia Ospina Murcia y Karla Catherine Andrade Vargas (2006).

mundo diferente es esencial a la hora de interactuar con otros y más aun a la hora de enseñar y de aprender". Por esta razón, acuden a la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner (1983) la cual les permite dirigir su actividad pedagógica a todos y cada uno de sus estudiantes de una manera personalizada y más acorde con sus capacidades individuales de aprendizaje. Las preguntas planteadas al inicio de la investigación son: *¿Acaso la información impartida por el profesor llega de igual forma a todos los estudiantes? o ¿acaso todos los estudiantes tienen las mismas habilidades y fortalezas?* A partir de estos interrogantes, desarrollan y proponen una metodología que le permita desarrollar en los estudiantes, de manera equitativa, las diferentes inteligencias que poseen, y así como cada estudiante tiene diferentes habilidades y destrezas, así también cada uno tiene diferentes estilos de aprendizaje y al ser conscientes de sus fortalezas y debilidades eligen la mejor manera de aprender, lo cual es una de las más notables características del aprendizaje autónomo.

Un aspecto clave de este proyecto lo presentan como la provisión de un espacio que sea apropiado para *"encontrarnos a nosotros mismos,"* como lo afirman las autoras, y además añaden: *"Y qué mejor que un espacio en donde se nos brinden oportunidades para encontrarnos nosotros mismos, donde podamos conocer nuestros alcances y limitaciones y donde nos provean de estrategias para buscar nuestros propios estilos de aprendizaje."*¹³

Es por esta razón que la experimentación se hizo alrededor de las 5:00p.m. en un parque ubicado en el barrio Villa Café de la ciudad de Neiva, lugar que las autoras describen como

¹³ Ibid., p. 1 *Abstract*.

un espacio grande, bonito, cubierto de pasto y con mucho espacio para correr, caminar, jugar y divertirse.

Dentro de los objetivos principales de esta propuesta está hacer que el estudiante sea consciente de sus capacidades de aprendizaje; que desarrolle una actitud autónoma y que conozca cuáles son sus inteligencias más predominantes para que las aproveche y logre manejarlas de la manera más adecuada para sobresalir en el campo educativo. Con el fin de lograr este propósito, se diseñaron una serie de actividades que fueron establecidas para ser desarrolladas en un período de tiempo de un año lectivo. Por su parte, se establecieron metas a corto (la semana), mediano (el período) y largo (año) plazo. Esto permitió hacer un segmento y tener control de la evolución del proceso de aprendizaje (inteligencia intrapersonal).

Por medio de estas actividades, se pretende motivar al estudiante a desarrollar tanto *autonomía* como las *inteligencias múltiples* teniendo en cuenta cada uno de sus diferentes estilos de aprendizaje, para lograr de esta forma que el aprendizaje de una segunda lengua, inglés, sea mucho más significativo.

El anterior proyecto investigativo arrojó los siguientes resultados:

Se observó que la utilización de las *inteligencias múltiples* brinda a los estudiantes grandes oportunidades de poderse expresar a través de diversas actividades y mostrar sus competencias e incluso conocer aquellas de las cuales no eran conscientes de su existencia.

Un modelo de aprendizaje basado en las inteligencias múltiples les permite diversificar su conocimiento participando en dinámicas que no están enfocadas solo en una disciplina (como la lingüística, por ejemplo) sino que incluyen otras áreas como la música, el dibujo, lógico-matemática, etc.

La introducción de las semanas especiales cargadas de lúdica y diversión contagian a los alumnos de dinamismo e interés por aprender un idioma, puesto que estas actividades están basadas en experiencias reales (y no imaginarias como muchas veces pueden ocurrir en el área de clase) que les crea la necesidad de utilizar el idioma para comunicarse, aprender y mostrar sus competencias; de esta forma estas actividades oxigenan la pedagogía y hacen del estudiante el principal actor dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo en parejas realizado como base del aprendizaje autónomo hace al estudiante más responsable no solo por su proceso sino también por el de su compañero, al igual que los hace más conscientes y creativos a la hora de encontrar la metodología y las estrategias apropiadas para el mejoramiento de su aprendizaje.

La aplicación de este modelo de aprendizaje ayuda a fomentar en el estudiante un espíritu de solidaridad, responsabilidad, dinamismo e iniciativa, guiándolos así a través de una cultura de aprendizaje autónomo a través de la cual el estudiante estará capacitado para reconocer sus debilidades y fortalezas y, por lo tanto, contribuir a que su aprendizaje sea un aprendizaje significativo.

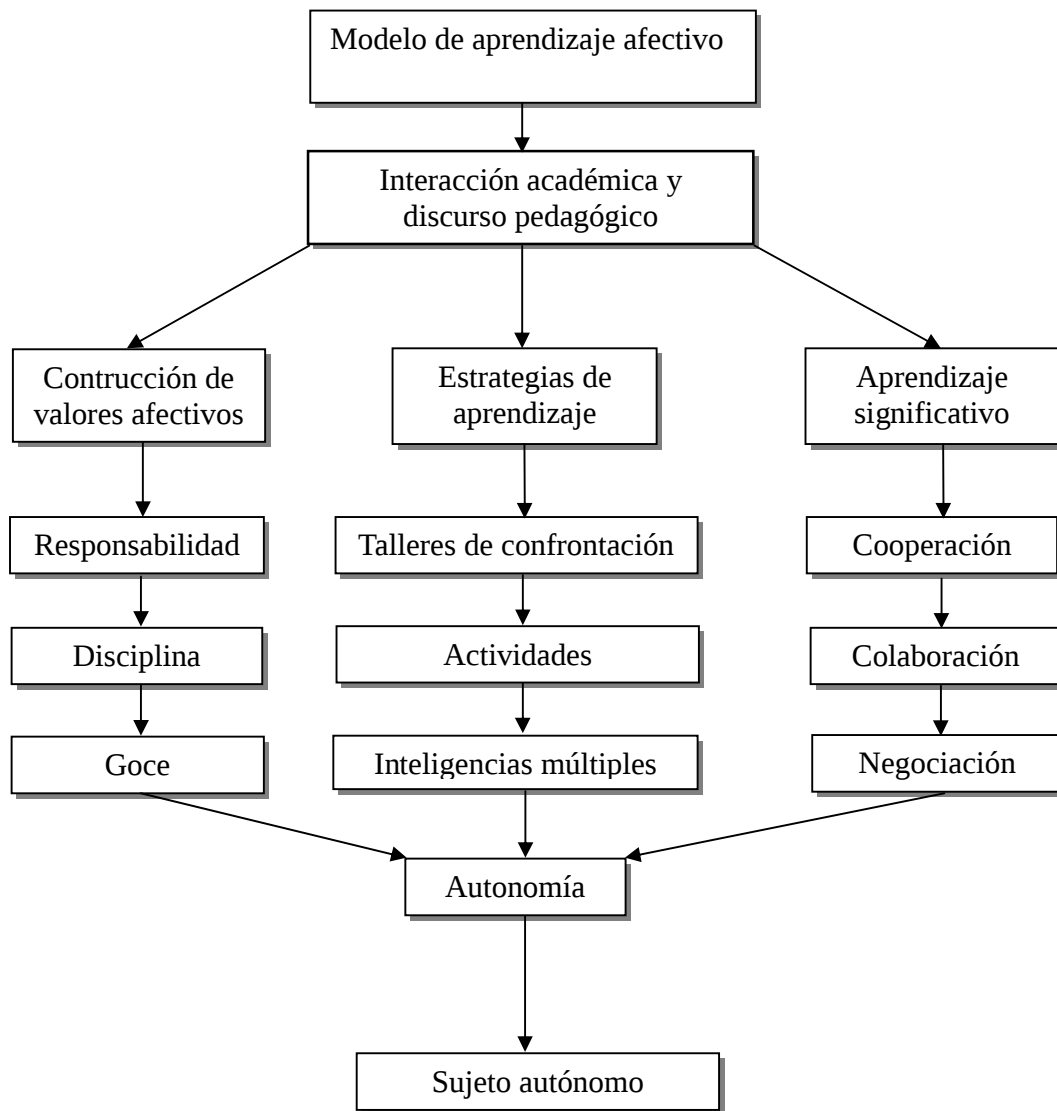
Construir la cultura de aprendizaje autónomo le ayudará al estudiante no solo a mejorar su proceso de adquisición de una lengua extranjera sino también le ayuda a mejorar en otras áreas del conocimiento y, en general, en su vida cotidiana.

1. MARCO TEÓRICO

Los siguientes son los conceptos fundamentales dentro de los cuales se enmarca esta monografía. En este trabajo se abordan los diferentes conceptos de *autonomía*, *cooperación*, *colaboración*, *negociación* y el postulado de la teoría de las *inteligencias múltiples*, los cuales se articulan para dar como resultado un modelo de aprendizaje afectivo que contribuya a la construcción del sujeto autónomo. Se busca integrar a este proyecto la teoría de las *Inteligencias Múltiples* presentada por Howard Gardner (1983) ya que es una respuesta a la necesidad de transformación y de innovación para dirigir nuestra educación tradicional a crear nuevas estrategias de aprendizaje que permitan al estudiante desarrollar el *ser* y tener diferentes formas de aprender, ya que no existe una única y uniforme manera de aprender.

Este modelo de aprendizaje afectivo está dirigido hacia el desarrollo de la *autonomía* y reconocimiento de la individualidad del estudiante y de sus capacidades únicas y diferentes de aprender. Por otro lado, El modelo de aprendizaje afectivo centra la clase en la persona del aprendiz, más que en el maestro. De acuerdo con la teoría de Gardner todos poseemos múltiples inteligencias, unas más desarrolladas que otras, pero que son combinadas y usadas en diferentes contextos. Por esta razón, se busca que se replantee el modelo de aprendizaje y se reestructure la manera de enseñar de tal forma que se pueda proveer a los estudiantes ambientes propicios para que ellos exploren creativamente sus capacidades y desarrollen conciencia de sus potenciales y debilidades en su proceso de aprendizaje

El siguiente esquema busca explicar cómo se articulan los conceptos que se manejan en el marco teórico de este trabajo que dan cómo resultado del objetivo propuesto inicialmente, la construcción del sujeto autónomo.



1.1 CONCEPTO DE AUTONOMÍA

La raíz de la palabra *autonomía* proviene del latín ‘*autos*’ significa ‘*propio*’ y la partícula ‘*nomos*’ que significa ‘*gobierno*’. Consecuentemente, las definiciones de autonomía apuntan a ilustrar la capacidad de un individuo de gobernarse a sí mismo.¹⁴

Erick Erikson (1993) plantea que el sentimiento de *autonomía* en el niño equivale a “*pararse sobre sus propios pies*”; el niño experimenta la oposición crítica que significa ser una criatura autónoma y al mismo tiempo dependiente.

1.1.1 Perspectiva psicolingüística

Para comprender el concepto de *autonomía* desde una perspectiva de la psicolingüística se toma como referencia el trabajo de Tina Villarreal (2000)¹⁵ *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*, en el cual define el concepto de *autonomía* citando a varios autores entre ellos:

¹⁴ Definición tomada del documento: Rosalba Cárdenas (2009). “*Autonomy in Language Learning*” Universidad del Valle. La traducción es mía.

¹⁵ Refiérase a Tina Villarreal (2000; 82-83)

1.1.1.1 Autonomía emocional

Anne Freud (1973) explica una *autonomía emocional*: el adulto joven alcanza la autosuficiencia física, la madurez sexual y las relaciones objetales –racionales- adultas, esto es, el ‘yo’ asume un mayor control del mundo interno y externo.

1.1.1.2 Autonomía afectiva

Jean Piaget (1975) plantea una *autonomía afectiva*: la afectividad de la segunda infancia se caracteriza por una organización autónoma de reglas, valores y de la afirmación de la voluntad en la vida cooperativa.

1.1.1.3 Autonomía discursiva

Jerome Bruner (1978 y 1986) explica que la *autonomía discursiva* se construye en el momento en que el niño aprende las exigencias de la cultura, el conjunto de reglas sociales y convenciones.

1.1.1.4 Autonomía cognitiva

Vygotsky (en James V. Wertsch & C. Addison, 1987, y en Adriana Silvestre y Guillermo Blanck, 1993) y Alexander Luria (1979) hacen referencia a la *autonomía*

cognitiva en la construcción de los procesos intelectuales superiores, cuando el niño aprende a autorregular su comportamiento mediante su propio lenguaje.

1.1.2 Perspectiva académica

1.1.2.1 Mireia Bosch (2009)¹⁶ plantea una característica fundamental que subyace en el concepto de *autonomía* y es que ésta hace parte del *ser* como una *actitud*:

Una interpretación que tiene que ver más con cuestiones educativas que de entorno o contexto en el que se produce el aprendizaje, y que define autonomía como una actitud, como un conjunto de características de determinados aprendientes: aquellos que han aprendido a aprender y que, por lo tanto, tienen capacidad de asumir la responsabilidad del aprendizaje, tanto en situaciones de clase como en aprendizajes independientes (p.21).

1.1.2.2 David Boud (1988, p.23) afirma que: *“la principal característica de la autonomía como un acercamiento para aprender es que el estudiante asuma una responsabilidad significativa frente a su propio aprendizaje sobre y por encima de la respuesta a la instrucción.”*.

1.1.2.3 Dick Allwright (1990, p.12) define *autonomía* como *“un constante cambiar pero en cualquier momento un estado óptimo de equilibrio entre el autodesarrollo máximo y la independencia humana.”*.

¹⁶ Mireia Bosch (2009). Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas, Monográficos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009 Didáctica del Español como Lengua Extranjera. EXPOLINGUA. p. 21

1.1.2.4 William Littlewood (1996, p.428) establece que *“podemos definir una persona autónoma como aquella que tiene una capacidad independiente de hacer y llevar acabo elecciones las cuales gobiernan sus acciones. Esta capacidad depende de dos componentes principales: habilidad y disponibilidad...”*.

Littlewood (1999) define una *autonomía proactiva* como aquella que encarga, determina, selecciona, evalúa y establece una agenda personal y la *autonomía reactiva*, como aquella que sigue orientaciones y trabaja en las metas predeterminadas.

1.1.2.5 Phil Benson (2001)¹⁷ explica que *“El aprendiz autónomo es aquel que construye conocimiento desde la experiencia directa, en vez de aquel quien responde a la instrucción de alguien.”*

1.1.2.6 Henri Holec (1981)¹⁸ Propone la autonomía como: *“la habilidad de hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo”*. La idea principal detrás del aprendiz autónomo es que los estudiantes deben asumir responsabilidad por su propio aprendizaje, y no ser dependientes del profesor. Holec clasifica la autonomía en cuatro versiones:

Técnica: El acto de aprender una lengua fuera del marco de una institución educativa y sin la intervención de un profesor.

¹⁷ Phil Benson (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow: Pearson Education.

¹⁸ Henri Holec (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Council of Europe.

Psicológica: La capacidad que permite a los aprendices tomar más responsabilidad de su propio aprendizaje.

Política: Las condiciones que permiten a los aprendices controlar el proceso y contenido del aprendizaje tan bien como se hace en el contexto institucional en el cual el aprendiz se encuentra.

Social: La capacidad de interactuar y colaborar con otros.

1.2 EL PAPEL DE LOS PARTICIPANTES EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

1.2.1 El Maestro

El desempeño del maestro es clave para desarrollar el aprendizaje autónomo en el aula de clase, ya que él tiene la función de facilitar, aconsejar y ser un guía en el desarrollo de la clase. El maestro conscientemente minimiza las diferencias de estatus entre el mismo y los aprendices. De esta manera, pasa de ser la fuente de recursos y de consultas a convertirse en facilitador de la clase. Es el maestro quien está sensiblemente atento a las diferencias en estilos de aprendizaje y las capacidades de cada individuo. El facilitador quiere sobre todo motivar a sus aprendices para que encuentren y desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje de lectura y de escritura de textos académicos, por ejemplo. Su papel es

incentivar al aprendiz a fortalecer las estrategias que necesita para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

En el modelo educativo tradicional se puede observar que algunos profesores no delegan responsabilidad sobre los estudiantes por temor a perder el control sobre la clase. Algunos consideran que este papel de facilitador disminuye la autoridad del docente y, por lo tanto, continúan utilizando el modelo educativo tradicional centrado en el profesor y en la adquisición de conocimiento, de contenido (Sheerin, 1989).

Por otro lado, Holec (1985), Dickinson (1987), Little (1989), Sturtridge (1992)¹⁹ caracterizan las funciones del maestro como facilitador en dos partes: como la provisión del apoyo psico-social y apoyo técnico, caracterizadas a continuación:

Apoyo psicosocial

Las cualidades personales del facilitador (ser que cuida, apoya, paciente, tolerante, empático, abierto y no juzga).

Con capacidad de motivar al aprendiz (motivador de compromiso, ayuda a superar los obstáculos, está preparado para entrar en diálogo con el estudiante, evitando la manipulación y el control).

¹⁹ Refiérase a Holec (1985), Dickinson (1987), Little (1989), Sturtridge (1992).

Con habilidad de desarrollar la conciencia de aprendizaje en el estudiante (capaz de cambiar los preconceptos sobre los papeles del aprendiz y del maestro, ayudándole a percibir la utilidad o la necesidad del aprendizaje autónomo).

Apoyo técnico

Ayuda al aprendiz a planear y llevar a cabo su aprendizaje autónomo de la lengua por medio del análisis de las necesidades: establece objetivos a corto y largo plazo; planea el trabajo por desarrollar, selecciona los materiales y organiza las interacciones.

Orienta al aprendiz a evaluarse a sí mismo: evalúa su proficiencia inicial y monitorea sus progresos individuales y en parejas.

Apoya al aprendiz a adquirir las capacidades y el conocimiento que se requiere para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente: ayuda al aprendiz a identificar estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje apropiadas.

Cómo lo afirma Higgs (1988, p.55) *“el aprendizaje autónomo es inconsistente con el profesor siendo la principal o única fuente de poder y control”*. En su visión, *“el profesor por lo tanto llega a ser un administrador que delega algún o el mayor control, responsabilidad y elección del aprendizaje al estudiante”*. En otras palabras, el maestro es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más.

1.2.2 El Aprendiz

El aprendiz es una persona que participa activamente tomando el control de su propio proceso de aprendizaje. El aprendiz desarrolla poder de decisión acerca de las actividades y estrategias que necesita para mejorar su aprendizaje. Posee conciencia de aprendizaje; de esta manera, el estudiante es capaz de percibir la utilidad de una actividad, o la necesidad de utilizar una estrategia específica para alcanzar un objetivo.

Brookes y Grundy (1988, p.6) sugieren que hay dos maneras de enseñar al aprendiz a ser autónomo: mediante el entrenamiento de aprendizaje y la negociación. Por lo tanto, el aprendiz puede ser motivado por el maestro para desarrollar autonomía en su aprendizaje. Así se construye conciencia del aprendizaje en el aprendizaje y le permite ser capaz de percibir lo que necesita y de qué forma lo puede utilizar para alcanzar su objetivo.

El aprendiz planea y lleva a cabo su aprendizaje autónomo de la lengua mediante el análisis de sus necesidades. De esta manera, establece sus objetivos a corto y largo plazo; prepara el trabajo que necesita llevar a cabo y selecciona los materiales requeridos para su desarrollo. El aprendiz se evalúa a sí mismo: evalúa su proficiencia inicial y monitorea sus progresos.

En conclusión, el aprendiz se involucra activamente en su proceso de aprendizaje tomando el control. Desarrolla una mayor responsabilidad y se caracteriza por ser consciente de sus necesidades y la forma en que estas pueden ser suplidas para alcanzar sus

objetivos. Los aprendices son protagonistas de su aprendizaje, se comunican, cooperan y colaboran mutuamente con el fin de aprender, lo que produce un ambiente de confianza e interacción social, que favorece el aprendizaje y sobre todo las relaciones socio afectivas.

1.3 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO

Los conceptos de *aprendizaje cooperativo* y *el aprendizaje colaborativo* tienen sus bases en el mismo modelo del *constructivismo social* de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Vygotsky plantea que: "*el aprendizaje no se considera como una actividad individual, sino más bien social*"²⁰. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente. Por esta razón, la teoría explica que sólo en un contexto social se logra el *aprendizaje significativo*. Es decir, que no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social.

1.3.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para presentar el concepto de *aprendizaje cooperativo* se cita como referencia a David Johnson y Roger Johnson (1991 y 1999) y a Robert Kegan (1994).

²⁰ Refiérase a Lev S. Vygotsky (1979).

1.3.1.1 Johnson y Johnson (1991)²¹ definen el *aprendizaje cooperativo* como: *"El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, competencia y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo"*.²¹

Más adelante, David Johnson, Roger Johnson. y Edythe J. Holubec (1999)²² afirman que el *aprendizaje cooperativo* es: *"el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás"*. El *aprendizaje cooperativo* fortalece el aprendizaje que se da entre aprendices, ya que éste les da la oportunidad de enseñar y aprender en cooperación. En esta teoría de aprendizaje, la instrucción no sólo viene del profesor, sino que se delega entre los aprendices los cuales son participantes activos del proceso de educación.

1.3.1.2 Kegan (1994) explica el *aprendizaje cooperativo* como a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de aprendiz a aprendiz sobre un tema específico como una parte integral del proceso de aprendizaje.

²¹ Tomado de: Johnson, David W. y Roger T. Johnson (1991), "Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity".

²² Tomado de: Johnson, David W., Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (1999), "El concepto de aprendizaje cooperativo", en el aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós, pp. 13-24.

1.3.2 CONCEPTO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

El *aprendizaje colaborativo* es un enfoque centrado en la interacción y aporte de los participantes de un grupo en la construcción del conocimiento. Este tipo de aprendizaje busca compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro para construir en consenso con los demás aprendices dentro del grupo. Para que esto se lleve a cabo, es indispensable compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal donde la retroalimentación es fundamental en el proceso de aprendizaje. Para precisar este concepto tendremos en cuenta los apuntes de Johnson y Johnson (1998), Panitz (1998) y P. Driscoll y Vergara (1997).

1.3.2.1 Johnson & Johnson (1998) definen el *aprendizaje colaborativo* como: *"un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia"*.

1.3.2.2 Panitz (1998)²³ plantea que su premisa básica del *aprendizaje colaborativo* es: *"la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo"*. Explica que en el *aprendizaje colaborativo* la autoridad es compartida y entre todos los participantes se acepta la responsabilidad de las acciones; mientras que en la cooperación la

²³ Tomado de: Panitz, T., and Panitz, P., (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) Issues Facing International Education, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing.

interacción se diseña para facilitar el alcance de un logro, de una meta o de producto final específico por un grupo de personas que interactúan juntas.

1.3.2.3 Driscoll y Vergara (1997) explican que para que se construya un verdadero *aprendizaje colaborativo*, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que debe haber cooperación para alcanzar el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Es el grupo el que decide de qué manera realiza la tarea, cuáles procedimientos se deben adoptar, cómo se debe dividir el trabajo y las tareas a realizar. La comunicación y la *negociación* son claves en este proceso de cooperación en el aula. Los siguientes elementos caracterizan el *aprendizaje colaborativo*:

Responsabilidad individual: todos los participantes son responsables de su propio desempeño dentro del grupo.

Interdependencia positiva: los participantes deben apoyarse mutuamente para lograr la meta común.

Competencias de colaboración: competencias necesarias para que el grupo interactúe efectivamente, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.

Interacción promotora: no puede haber *aprendizaje colaborativo* sin la interacción de las partes. Los miembros del grupo interactúan para construir relaciones

interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje. Se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos o más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado más completo.

Proceso de grupo: los participantes reflexionan en forma continua evaluando su desempeño y efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En conclusión, el *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo* buscan que el aprendiz interactúe con el grupo y que su aprendizaje se incremente a partir de esa interacción. Para que esto se logre es importante resaltar el papel imprescindible del maestro, ya que es quien motiva al aprendiz a ser responsable de su propio proceso de aprendizaje; en otras palabras, las actividades que se planean para que la interacción ocurra deben ser muy bien diseñadas ya que el aprendiz podría intentar zafarse de su papel en el trabajo.

1.3.2.4 SIMILITUD ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO

El *aprendizaje cooperativo* y el *aprendizaje colaborativo* son enfoques que en su forma son similares, ambos trabajan con grupos de aprendices; sin embargo, hay diferencias entre ellos como: el objetivo que se busca, el papel del profesor y las estructuras de aprendizaje. Por un lado, el *aprendizaje cooperativo* tiene fines socio-afectivos, es decir, que los aprendices se ayuden entre sí para alcanzar una meta y, por otro lado, el *aprendizaje colaborativo* busca desarrollar competencias personales y sociales.

En conclusión, el *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo* buscan que el aprendiz interactúe con el grupo y que su aprendizaje se incremente a partir de esa interacción. Para que esto se logre es importante resaltar el papel imprescindible del maestro, ya que es quien motiva al aprendiz a ser responsable de su propio proceso de aprendizaje.

1.4 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El postulado de Howard Gardner (1983)²⁴ gira en torno al concepto de *inteligencia*. Gardner define la *inteligencia* como: “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Al definir la inteligencia como una *capacidad* Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Al afirmar lo anterior, no niega el componente genético que afecta la *inteligencia*. Inicialmente Gardner estableció una serie de pruebas para cada una de las inteligencias que él propone pudiese ser considerada una *inteligencia* y no simplemente un talento o una aptitud. Después de esto, Gardner presenta la teoría de las *Inteligencias Múltiples* en nueve tipos posibles:²⁵

Inteligencia visual-espacial: consiste en la capacidad de pensar y formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Percibe de manera precisa la

²⁴ Howard Gardner (1983) *Multiple Intelligences*, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" Paidós.

²⁵ Véase Howard Gardner. (1999) "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century." Basic Books.

realidad del mundo visual-espacial y ejecuta transformaciones sobre aquello que percibe. Hace comparaciones entre objetos, relaciona líneas, colores, formas, espacios y figuras. Se le facilita hacer reproducciones mentales.

Inteligencia lógica-matemática: definida como la capacidad para resolver los problemas lógicos y matemáticamente. Utiliza el pensamiento lógico para entender ideas, conexiones y las relaciones de causa y efecto; ejecuta cálculos complejos, razona científicamente, clasifica, generaliza y categoriza.

Inteligencia musical: Es la capacidad para percibir, transformar o comunicar las emociones y las ideas a través de la música en composiciones y en su ejecución. Es sensible a los sonidos, a la música, al ritmo, la melodía, el timbre de cada pieza musical. Además, reproduce esquemas musicales, crea melodías y percibe los distintos tonos.

Inteligencia verbal lingüística: la capacidad para usar el lenguaje, oral y escrito, efectivamente para comunicar, compartir nuevos conocimientos, informar, persuadir y entretener. Comprende el significado de las palabras y las usa eficazmente, memoriza, recuerda, aprende idiomas y hace explicaciones precisas. Algunos otros usos incluyen la mnemónica, la retórica y el metalenguaje.

Inteligencia corporal kinestésica: Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades, expresar ideas y sentimientos o resolver problemas. El

aprendizaje se da mediante la realización de movimientos, actuación o deportes en los cuales se ejecutan las destrezas motoras realizando diversas tareas físicas. La coordinación, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad hacen parte de las capacidades incluidas en esta *inteligencia*.

Inteligencia intrapersonal: capacidad de tomar conciencia de sí mismo, de sus metas, aspiraciones, emociones, pensamientos, ideas, preferencias, fortalezas y debilidades, además de la capacidad de adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. La autoevaluación, metacognición, reflexión, concentración, reconocimiento, establecimiento de metas propias y la autodisciplina se encuentran en mayor proporción en este tipo de *inteligencia*.

Inteligencia interpersonal: la capacidad de entender, percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Capta los sentimientos y necesidades de otros ya que discrimina entre las diferentes clases de señales interpersonales como lo son los gestos, la voz y las expresiones faciales. Establece relaciones con facilidad y ejerce destrezas de liderazgo. Interactúa cooperativamente ya que desarrolla empatía con los demás.

Inteligencia naturalista: Es aquella que es utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza en una interacción que produce aprendizaje. Reconoce y clasifica animales de toda clase además de plantas, rocas y minerales. Se relaciona con la

naturaleza adaptándose a diversos ambientes; asimismo, se identifica con la naturaleza y la ama. Es un observador y un investigador del medio natural que lo rodea.

Inteligencia emocional: es la *inteligencia* que se da por la integración de la *inteligencia intrapersonal* y la *interpersonal* y se relaciona con la capacidad humana de resolver problemas relacionados con las emociones y que ayuda a dirigir la vida satisfactoriamente. En esta *inteligencia* se usa el entusiasmo, la perseverancia, el autocontrol, la empatía, la conciencia de las emociones, la espiritualidad, la motivación y la autoconciencia.

Finalmente, con el propósito de contribuir al enriquecimiento didáctico de la clase, alcanzar las diferentes variedades de estilos de aprendizaje y facilitar el proceso de aprendizaje del aprendiz, Howard Gardner plantea el postulado de las *inteligencias múltiples* definidas como un conjunto *destrezas* las cuales pueden ser desarrolladas en el proceso aprendizaje. Las *inteligencias múltiples*, en el aprendizaje de una lengua extranjera, se desarrollan a través de la aplicación de una variedad de actividades lúdicas seguidas de talleres de confrontación los cuales permiten al aprendiz desarrollar conciencia de su proceso aprendizaje.

1.5 CONCEPTO DE NEGOCIACIÓN

Negociación: Discusiones que tienen lugar entre las personas con diferentes intereses, para ser capaces de llegar a un acuerdo acerca de algo, resolver un problema o hacer arreglos.²⁶

El proceso de negociación es un proceso complejo de interrelación en el cual se tiene a distintos actores o partes que buscan una solución que satisfaga sus intereses. En este proceso dos o más personas intentan obtener consentimiento y llegar a acuerdos en relación a una tarea, idea, meta o problema. El negociador debe reconocer sus capacidades, sus debilidades y fortalezas, con el fin de poder brindar apoyo o recibir apoyo en el equipo de trabajo. Para negociar en equipo, es necesario que cada parte asuma distintos roles y se establezcan pautas organizacionales o grupales. Asimismo, en una negociación están presentes los intereses individuales y grupales, los recursos, los valores éticos y morales con que cada parte actúa durante el proceso. Por último, en una negociación es fundamental respetar la normatividad vigente, ya sea que existan normas establecidas o que haya ausencia de ellas. Debido a todos estos factores se puede afirmar que cada instancia de negociación es diferente y por lo tanto única. Seguidamente, para explicar el concepto de *negociación*, recurrimos a los siguientes modelos:

²⁶ (Collins COBUILD English Language Dictionary)

1.5.1 De acuerdo con Brookes y Grundy (1988: pp. 5-6) *la negociación* del sílabo tiene importantes ventajas en cuanto al desarrollo de las percepciones tanto del tutor como del aprendiz y en ayudar a ambos a estar atentos a variaciones culturales. De este modo, es la principal manera de extender la atención de los estudiantes hacia lo que es importante y valioso aprender. Este tipo de negociación es importante no solamente cuando se deciden los programas de autoaprendizaje. Pero más particularmente en determinar cuál programa para la clase se ajusta mejor para cada aprendiz individualmente, especialmente cuando el sílabo es tratado como un inventario de objetivos.

1.5.2 Para Dillenbourg & Baker (1996), la negociación sólo se puede dar si hay un espacio apropiado para que ésta ocurra. Con ello postulan que la negociación también puede ser inhibida. Un ejemplo es el hecho en que la negociación a nivel de tareas se obstruye con tareas triviales, en las cuales no hay nada en qué ponerse de acuerdo. Otro ejemplo ilustrativo de inhibición en la negociación se da cuando la respuesta es tan clara y determinante, como que $1+1=2$. En esta situación no hay espacio para la negociación ya que la respuesta es elemental, clara y determinante.

1.5.3 Bruner (1997)²⁷ plantea que el conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de una comunidad cultural. Se piensa que el aprendiz es poseedor de conocimiento previo el cuales es, en cierta manera, coherente con la realidad del mundo que lo rodea, con su propia mente y la manera como ésta funciona: Por esta razón, es que la *negociación* juega un papel fundamental dentro del proceso de aprendizaje, ya que es

²⁷ Refiérase a Jerome Bruner (1997) *La Educación, Puerta de la Cultura*. Capítulo 2, Edit. Visor.

mediante el discurso, la colaboración y la negociación que las teorías del aprendiz adquieren congruencia.

“No menos que al adulto, se piensa a la niña como poseedora de «teorías» más o menos coherentes no sólo sobre el mundo sino sobre su propia mente y cómo funciona. Estas teorías ingenuas adquieren congruencia con las de los padres y profesores no a través de la imitación, no a través de la instrucción didáctica, sino mediante el discurso, la colaboración y la negociación [...] Las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica. Este modelo de la educación es mutualista y dialéctico, más interesado en la interpretación y la comprensión que en el logro de conocimiento factual o la ejecución habilidosa”.

1.6 APRECIACIONES FINALES

De acuerdo con lo anteriormente planteado, podemos afirmar que la *autonomía* es más que el aprender sin el profesor, es más que hacer las tareas solo o investigar fuentes de información por su propia cuenta; aunque en cierta manera el hecho de que alguien aprenda por sí solo es, efectivamente, un acto de *autonomía*; por esta razón podemos afirmar que dicho término va más allá de la sola *independencia* del aprendiz en el *hacer* y el *saber hacer*; el concepto de *independencia* limita la acción del estudiante a actuar de manera aislada (independiente) de su profesor y de sus compañeros de clase, en la independencia no hay interacción. Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, algo más educativo, se puede, sin desconocer que la autonomía es también un valor y un sentimiento, definir la *autonomía* como una actitud, actitud que encierra un conjunto de cualidades las cuales poseen determinados aprendices. Una actitud autónoma lleva a asumir una posición de

responsabilidad frente al proceso de aprendizaje tanto en el contexto académico como en el aprendizaje independiente, el estudiante aprende a aprender en compañía de sus profesores y compañeros de clase mediante la cooperación, la colaboración y la negociación que se da en la interacción en el aula de clase.

El aprendiz autónomo no busca siempre trabajar en solitario, no significa que no pueda hacerlo, él puede desarrollar un aprendizaje en solitario, pero sólo si él mismo así se lo propone; sin embargo su *autonomía* consiste en ser capaz de reconocer lo positivo que resulta la interacción con personas que tienen un buen desempeño en la lengua que él necesita aprender; siendo consciente de este recurso, de sus competencias, fortalezas y debilidades, el aprendiz autónomo equilibra y combina tanto su trabajo personal como la interacción entre él y otros aprendices y docentes. El aprendiz ‘equilibra’ porque no se convierte en alguien dependiente del conocimiento ajeno, sino que lo complementa y enriquece con su trabajo personal; y por otra parte, ‘combina’ pues hace uso de ambos componentes para lograr alcanzar el desempeño propuesto. Asimismo, la *autonomía* en el aprendiz le hace capaz de identificar el tiempo y la manera como se pueden aplicar estos componentes para mejoramiento de su aprendizaje.

La *autonomía* no es un tipo de comportamiento único, ni tampoco un concepto absoluto, ésta no debe el instrumento de medición para que un aprendiz pueda ser catalogado como un ser autónomo o no autónomo. Cada uno desarrolla su propio nivel de autonomía dependiendo de su personalidad, necesidades y situaciones que se hayan presentado a lo largo de su proceso educativo; el desarrollo de la autonomía es algo individual y personal.

Cada aprendiz puede variar y tener diferentes niveles de autonomía, unos en un mayor grado de desarrollo que otros, y algunos en menor grado, sin embargo cada uno posee diferentes características en su proceso de construcción; estas variaciones en su desarrollo formativo dependen de aspectos tales como su historia afectiva, nivel de educación y contextos sociales de aprendizaje. Por esta razón es que se puede afirmar que el concepto de “estudiante autónomo” es algo que en realidad no existe, ya que no se nace con la autonomía sino que ésta se construye a lo largo de la experiencia.

2 MARCO CONTEXTUAL

2.1 DESCRIPCION DEL COLEGIO

Para dar una mayor claridad acerca del contexto en el cual se realiza este proyecto se hará una breve descripción de la institución educativa examinando aspectos como la visión, misión y filosofía del colegio. El nombre de la institución es Colegio Bilingüe Philadelphia Internacional el cual tiene dos sedes, la sede de primaria ubicada en la Carrera 109 No 57-84 Vía Club Cañasgordas y la sede perteneciente a bachillerato ubicada en Calle 2B No 126 A 38 Avenida La María Vía sede Deportivo Cali. En esta investigación nos referiremos únicamente a la sede perteneciente a bachillerato, ya que el proyecto se realizará únicamente en dicha sede. El nombre de la institución está acompañado por el lema “*Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia*”, lema que busca dar a conocer tanto los pilares filosóficos como los valores éticos y morales de esta institución educativa. Para comprender mejor este lema observaremos a continuación su visión, misión y filosofía.²⁸

2.2 VISIÓN

Ser una institución de calidad, líder en la enseñanza bilingüe (Español-Inglés), que privilegie la formación de hombres y mujeres del futuro, preparados para desempeños efectivos en entornos sociales que exijan competencias humanas de excelencia.

²⁸ Tomado de la página oficial del Colegio Philadelphia Internacional <http://www.colegiophiladelphia.com/mision.html>

2.3 MISIÓN

Formar integralmente hombres y mujeres con habilidades cognitivas, expresivas y afectivas, que les permitan desempeños efectivos en los entornos bilingües (Español-Inglés) acorde a las exigencias de este mundo globalizado.

2.4 FILOSOFÍA

El Colegio Bilingüe Philadelphia concibe al ser humano como único e irrepetible, con múltiples potencialidades y con una gran capacidad para desarrollar sus dimensiones espirituales, cognitivas, afectivas y expresivas, lo que hace de él un Ser Holístico, el cual se interrelaciona en un ambiente social, en donde en él influyen la genética, la familia, la comunidad y la sociedad.

Como su visión y misión lo indican, El Colegio Philadelphia Internacional centra su educación en la formación integral del sujeto fortaleciendo tanto los aspectos afectivos como cognitivos y expresivos, capacitándolo para convertirse en un ser social y afectivo capaz de desempeñarse correctamente en un mundo globalizado y teniendo como fortaleza el manejo de una segunda lengua (inglés). Desde su perspectiva progresivista, considera que el aprendiz es un ser social que aprende en la interacción y la relación con otros; de igual manera se considera al aprendiz como individuo, ser único e irrepetible, el cual es valioso y su individualidad es la base fundamental de su aprendizaje. Por esta razón, el

colegio adopta la teoría de las *inteligencias múltiples* presentadas por Gardner (1983), con el fin de proveer a los docentes una gran variedad de estrategias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes aprender de acuerdo a sus capacidades en un contexto educativo adecuado.

2.5 OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN

Estimular en los estudiantes el desarrollo de las potencialidades espirituales, afectivas, cognitivas y expresivas, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno(a), fortaleciendo así resultados más efectivos en sus procesos académicos y formativos.

Fomentar la interiorización y expresión de los valores morales, espirituales y sociales, para formar seres amorosos capaces de establecer relaciones interpersonales adecuadas.

Motivar y desarrollar la investigación, la creatividad, el liderazgo así como la capacidad de análisis y solución de diferentes situaciones.

Desarrollar un bilingüismo aditivo y balanceado, a través de una inmersión parcial temprana en inglés (*aditivo* porque permite la adquisición de las dos lenguas, español e inglés, de manera simultánea y *balanceada* porque las dos lenguas tienen el mismo estatus).

2.6 EDUCACIÓN BILINGÜE

Para el Colegio Philadelphia, es de suma importancia que sus estudiantes tengan un excelente nivel de proficiencia en la segunda lengua (Inglés), por lo cual ha implementado varias estrategias:

Los proyectos de Bilingüismo y de valores son los más importantes del Proyecto Educativo Institucional.

Programación de días de inmersión total en inglés durante los cuales los estudiantes, a través de actividades lúdicas, experimentan un entorno completamente inmerso en la lengua extranjera.

Preparación de los estudiantes de los grados Décimo y Once para la presentación de las pruebas TOEFL, que les permitan un fácil ingreso a las universidades extranjeras o postularse a becas internacionales.

En su política lingüística el Colegio Philadelphia Internacional se apoya en que hoy en día muchas universidades de nuestra región y del país exigen como requisito de grado que sus estudiantes prueben cierto grado de proficiencia en lengua extranjera e incluyen dentro de su currículo en varias carreras la enseñanza del inglés y aún de otras lenguas. Por otro lado, la Ley de Educación (Ley 115, 1994; Decreto 1860, 1994; Resolución 2343, 1996) abre un sinnúmero de posibilidades en casi todos los campos. Esta ley lleva a que los directivos de los colegios, los profesores, los estudiantes y los miembros de la comunidad en general determinen y decidan que clase de educación desean y de qué manera podrá

cada uno de ellos contribuir para alcanzar los objetivos educativos. Por esta razón, el colegio ha diseñado un proyecto de educación bilingüe desde el área de las humanidades basado en la educación integral bilingüe.

3 METODOLOGÍA

En la metodología de este trabajo se incluyen los elementos que se tuvieron en cuenta para la recopilación de la información, la elaboración de las actividades y los talleres de confrontación; de igual manera, el reporte y análisis de estos últimos. Su elaboración busca dar solución a los interrogantes planteados inicialmente. Se tienen en cuenta los antecedentes mencionados y los elementos del marco conceptual. Finalmente, se hace un reporte basado en los resultados de los talleres de confrontación y de las actividades realizadas con el fin de sugerir un modelo de aprendizaje afectivo.

3.1 OBSERVACIONES EN EL AULA DE CLASES

La realización de este proyecto inicia con la observación descriptiva del colegio para lo que se determina un tiempo de un semestre; durante este tiempo se describe el contexto de la institución educativa y de las clases de idioma extranjero; especialmente de las actividades académicas de la clase de inglés del grado 8A. Durante este tiempo se profundiza en la observación de la pedagogía, metodología, recursos, organización curricular y plan de área con el fin de identificar el problema de investigación.

El estudio descriptivo realizado en el Colegio Philadelphia Internacional comienza desde la semana del 19 al 21 de Agosto de 2009, donde se recopila la información concerniente al contexto físico de la institución. Se puede contabilizar la sumatoria del

tiempo observación aproximado en 6 y 7 horas de trabajo personal de análisis y redacción durante la primera fase de este proyecto, entre agosto y octubre del 2009.

La recopilación de la información se hace a través de observaciones de campo, toma de imágenes, página web del colegio, asesorías de coordinación del departamento de inglés, recopilación de documentos, análisis de documentos administrativos y académicos. Para la observación de clases, se utilizan equipos de audio y video; bitácora y diario de campo.

3.2 LA POBLACIÓN

La población seleccionada para este proyecto corresponde a los estudiantes del grado 8A del Colegio Philadelphia Internacional. Este es un grupo de 20 estudiantes con edades entre los 13 y 15 años de edad, 7 mujeres y 13 hombres, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Cali. Durante un semestre se trabajó con estos estudiantes haciendo observaciones periódicas en sus clases de inglés, tiempo durante el cual se pudo establecer que es un grupo de jóvenes con una excelente formación afectiva y académica. Entre la población de estudiantes de este grado, hay tres estudiantes bilingües que dominan la segunda lengua (inglés) con la misma facilidad que dominan la primera (español); de acuerdo al *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*, estos estudiantes poseen un nivel de inglés C2; por otro lado, entre los demás estudiantes el nivel de manejo de la lengua extranjera inglés varía entre el nivel B1 y B2. En su parte afectiva el grupo se distingue por su unidad grupal; colaboración con otros compañeros y con el docente; compañerismo, participación espontánea, rectitud en sus actos, respeto hacia los

demás y hacia sí mismos y compromiso con su proceso de aprendizaje.

3.3 PERFIL DEL ESTUDIANTE

El estudiante de grado octavo posee una formación bilingüe con excelente proficiencia de los idiomas español e inglés y un alto nivel académico en las demás áreas. De igual manera, se caracteriza por ser una persona honesta y respetuosa de la diferencia, ya que la institución le brinda una sólida formación en valores humanos, patrios y religiosos. Asimismo, es un estudiante participativo y seguro de sí mismo para interactuar en la sociedad y en la comunidad educativa.

El estudiante se caracteriza por estar preparado para ejercer liderazgo y ser agentes de cambio en la sociedad; es un joven consciente de su responsabilidad ante el mundo como constructor de acciones de paz; consciente ante la necesidad de ser formador y protector de una familia unida. Por último, un sujeto afectivo sensible a las manifestaciones culturales de su país, preservador de sus costumbres y tradiciones.

3.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAJE

A continuación se presentan las definiciones y los elementos esenciales para la elaboración de las tres estrategias de aprendizaje que se utilizaron durante el desarrollo de este proyecto. Con la aplicación de *talleres de confrontación*, *actividades* y un *cronograma de actividades basado en las inteligencias múltiples* se busca crear espacios afectivos de

interacción, autorreflexión y discurso pedagógico en los que se desarrolle la *autonomía* y se construya el sujeto autónomo.

3.4.1 TALLERES DE CONFRONTACIÓN

Durante este proyecto se realizan cinco talleres de confrontación definidos como espacios académicos en los que se le facilita al aprendiz la autorreflexión y autoevaluación académica mediante la resolución de cuestionarios centrados en la construcción de la *autonomía* en el aprendiz; asimismo, estos se complementan con una serie de actividades lúdicas propuestas como parte de la clase de inglés y que buscan el aprendizaje de la lengua extranjera, inglés, a través de la interacción y las inteligencias múltiples. Para la elaboración de los talleres se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

3.4.1.1 *El desarrollo personal del estudiante.* Se busca que el aprendiz cree sentido de responsabilidad, iniciativa y autodirección en su proceso de aprendizaje, esto le permitirá incrementar su nivel de autocontrol, creatividad y concentración. De igual manera, desarrollará un pensamiento creativo que le conduzca a mejorar la capacidad de inferir ante diferentes problemáticas que se le presenten. Por otro lado, la realización de los talleres en parejas y en ocasiones en grupos le ayudará a crear sentido de cooperación y respeto hacia otros, incrementando la capacidad de planear, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

3.4.1.2 *El conocimiento propio como aprendiz.* Los talleres de confrontación buscan que el aprendiz sea capaz de reconocer su propia historia afectiva analizando de manera introspectiva quien es como persona, como ve su papel como aprendiz de una lengua extranjera, como se siente consigo mismo en su proceso de aprendizaje y evaluando cuan eficiente es y cuan responsable se siente en su compromiso con el aprendizaje. Para alcanzar estos logros en el aula, las tiras cómicas de *Calvin y Hobbes* juegan un papel muy importante ya que éstas se pueden convertir en una herramienta de autorreflexión a través del análisis de las actitudes y comportamientos de los personajes del discurso humorístico.

3.4.1.3 *Fortalecimiento de competencias.* Se identifican previamente aquellas áreas del conocimiento y competencias que se deben promover entre los estudiantes, por ejemplo:

Competencia afectiva: generación de valores humanos.

Competencia funcional: se relaciona con el uso significativo de la lengua.

Competencia gramatical: la pronunciación, ortografía, vocabulario y gramática.

Competencia sociolingüística: el uso aceptable de la lengua en un contexto sociocultural.

Competencia estratégica: hace predicciones, deducciones y asumir riesgos.

3.4.1.4 *Conocimiento estratégico y metacognitivo.* A través de los talleres de confrontación se busca que el estudiante reflexione sobre los siguientes interrogantes:

¿Cómo intento resolver los problemas?

¿Cómo aprendo mejor la lengua?

¿Qué estrategias hay para aprender vocabulario, lectura, escucha, habla?

¿Cuáles son las estrategias que uso?

¿Podría mejorar mi aprendizaje aplicando nuevas estrategias?

Este análisis reflexivo es uno de los elementos más importantes de los talleres, ya que permite al aprendiz identificar sus capacidades y debilidades y, por lo tanto, la manera en que mejor aprende. El estudiante *aprende a aprender*.

3.4.2 ACTIVIDADES

La construcción de la *autonomía* en el estudiante se acentúa en la programación de las actividades de la clase. Se definen como *actividades* al conjunto de acciones planificadas y llevadas a cabo por el docente y los estudiantes, dentro o fuera del aula, de carácter individual o grupal, que tienen como finalidad alcanzar los objetivos y finalidades de la enseñanza. La teoría del aprendizaje autónomo demanda que el poder y control del profesor sobre la clase disminuya para que los estudiantes tomen control de su propio aprendizaje. Por tal razón, la planeación de las actividades debe ser, inicialmente, una tarea conjunta

entre el profesor y el estudiante dando participación gradual al estudiante en el diseño de las actividades; en la medida en que el estudiante incrementa su participación y capacidad de planeación, el profesor pasará a ser un facilitador de esta actividad. Los profesores son motivados a evaluar a sus estudiantes en esta planeación teniendo en cuenta aspectos como: quien analiza las necesidades, quien define los objetivos, quien decide cuándo, dónde y cuán frecuente el aprendizaje tiene lugar, quién escoge los materiales y quien escoge las técnicas de trabajo.

3.4.2.1 *Charlas grupales*. La interacción académica tiene como objetivo principal el estudiante como persona. Conocer acerca de su interés por aprender el inglés, las razones por las que estudia esta lengua extranjera así como sus metas y aspiraciones. De esta manera, la clase es el espacio para conocer y establecer nuevas metas en su proceso de educación.

3.4.2.2 *Tareas individuales y en parejas*. En su tiempo de investigación personal en casa y durante las actividades de clase los estudiantes pueden:

Revisar conceptos básicos en el estudio de la lengua extranjera que les interese aprender.

Formular preguntas acerca las lecciones de los textos guías, realizando inferencias e hipótesis acerca de lo que están aprendiendo.

Modificar las historias de los textos guías creando diferentes situaciones que varían en los contextos de tiempo y espacio.

Confrontación en parejas del discurso escrito donde se hace una revisión del texto y se dialoga sobre las posibles mejoras que se pueden realizar al texto.

Llevar un registro de investigación personal de aprendiz en donde se registren las metas que se buscan alcanzar en la siguiente semana o las metas logradas en la semana anterior.

3.4.2.3 *Diario personal del aprendiz.* El diario personal es un elemento que permite al aprendiz ejercer un mayor orden y disciplina en el desarrollo de los acuerdos propuestos entre él y el profesor y el estudiante consigo mismo para alcanzar los objetivos propuestos. Estos acuerdos son de carácter obligatorio en la clase; sin embargo, este aspecto de la educación autónoma se presenta como un *contrato* donde el estudiante se compromete consigo mismo y con su profesor en el aprendizaje de la lengua extranjera. Los siguientes aspectos son tomados en cuenta para realización del diario personal:

Establecer los objetivos: ¿Qué debo aprender?

Selección de los recursos: ¿Cuáles materiales/recursos debo usar?

Establecer un compromiso de estudio: ¿Qué actividades me comprometo a realizar?

Establecer un tiempo de estudio: ¿Cuál es el tiempo que le voy a dedicar al estudio?

Establecer el nivel que desea alcanzar: ¿Qué debo ser capaz de hacer? ¿Cuándo el

trabajo debe ser completado?

Autoevaluación, aspectos positivos y aspectos a mejorar: ¿Cómo evaluó mi desempeño durante esta actividad?

3.4.2.4 *Tutorías entre pares*. Entre las propuestas que se incluye la *tutoría entre pares*, basada en su función orientadora mencionada por Gallego (1997), Díaz (2002) & Álvarez (2002). En el contexto escolar, ésta se aplica al acompañamiento que hace un estudiante que posee un alto nivel de manejo de una lengua extranjera (L2), ya sea por ser nativo de esa lengua o por haberla aprendido, y quien en una relación de afectividad, negociación e interacción se convierte en tutor del estudiante que tiene un bajo nivel. Esta idea se fundamenta en el *constructivismo social* propuesto por Vygotsky quien plantea que la negociación de ideas o conceptos entre tutor y tutorado en los espacios de tutoría o acompañamiento genera aprendizaje para ambos. En el caso en que el tutor se encuentra en un grado más alto de conocimientos que el tutorado, la cooperación entre los dos le brinda, a este último, la oportunidad de progresar hasta alcanzar un nivel mayor en lo que se conoce como la *zona de desarrollo próximo*, concepto igualmente propuesto por Vygotsky²⁹. Es importante resaltar, entonces, que al concebirse el aprendizaje como un proceso, la *tutoría entre pares* se relaciona con un seguimiento y un acompañamiento constante al estudiante, con miras a lograr su formación integral, lo cual la diferencia de una simple asesoría.

²⁹ Véase Vygotsky en Mg. John Jairo Viafara - Mg Judith Aleida Ariza (2008) pp.116-117.

El concepto de *la zona de desarrollo*, propuesto por Vygotsky, puede crear entre los estudiantes una relación afectiva de compañerismo, de construcción de valores y de conocimientos de manera recíproca y mutua. La propuesta se basa en el planteamiento de Vygotsky del *constructivismo social* en el cual los estudiantes cooperan mutuamente a aprender, a ser conscientes de sus necesidades, y mediante esta relación los que están ‘arriba’ logran “subir” a los que están ‘abajo’ en el proceso educativo³⁰.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace la propuesta de organizar este proyecto en parejas; a esta metodología la llamaremos de igual forma, *tutoría entre pares*, y el trabajo consiste en crear una nueva metodología en la cual el estudiante desarrolle, en cooperación con su compañero o compañera, una actitud de autonomía la cual le permita ser consciente de su proceso de aprendizaje. Al crear esta relación de afectividad se intenta que el estudiante *aprenda a aprender* a través de la interacción, la autorreflexión y el análisis. De igual forma el objetivo es que el estudiante aprenda de una manera más personal a través de sus diferentes inteligencias identificando sus debilidades y potencializando sus fortalezas.

³⁰ Este concepto es presentado también en la Biblia en el libro de los Proverbios 13:20 donde se afirma que: “*El que con sabios anda, sabio se vuelve...*”. Por otro lado, el concepto del trabajo en pares o la tutoría en pares es inicialmente presentada por La Biblia donde se afirma que: *Más valen dos que uno pues trabajando unidos les va mejor a ambos si uno cae, el otro lo levanta. En cambio, al que está solo le va muy mal cuando cae porque no hay quien lo ayude. Si dos se acuestan juntos, se darán calor; pero si alguien se duerme solo, no habrá quien lo caliente. Uno solo puede ser vencido, pero dos se defienden mejor. Es que la cuerda de tres hilos no se rompe fácilmente. Eclesiastés 4:9*³⁰

3.4.3 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES LÚDICAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Lo que se busca es que para el estudiante el aprendizaje del inglés sea una experiencia agradable, desafiante y significativa. Para lograr este objetivo se diseñan una serie de actividades enfocadas a facilitar la interacción y la individualidad del estudiante en un contexto afectivo. Cada actividad está diseñada para brindarle al estudiante la posibilidad de aprender de acuerdo a su propia capacidad y objetivos; así mismo, fortalecer su *autonomía* en el aprendizaje y, como consecuencia de esta *autonomía*, su nivel académico mejorará trayendo *goce* (disposición de aprender) y fortaleciendo sus competencias.³¹

Estas actividades son establecidas en un cronograma semanal (corto plazo), bimestral (mediano plazo) y otro anual (largo plazo).³² Esta división de las actividades permite al estudiante tener control y conocimiento de los progresos en su proceso de educación. De esta manera, se diseña para los días viernes, en una clase de 40 minutos, la presentación de las metas que se buscan alcanzar durante la siguiente semana, es presentada como el reto de la semana o *challenge of the week*. Es importante resaltar que el reto mencionado anteriormente es tomado del sílabo de cada área y que de acuerdo con los desempeños o las competencias que se quieren desarrollar, se deben presentar las metas. De esta manera, los estudiantes tienen presente aquello que se estudiará en la siguiente semana, tener este conocimiento les permite tener tiempo para documentarse o practicar anticipadamente. De

³¹ Para encontrar ejemplos de actividades propuestas para la clase véase anexo No 1

³² Esta organización cronológica y las principales ideas en este modelo de aprendizaje fueron tomadas del trabajo de Ospina Murcia Yira Nathalia y Andrade Vargas Karla Catherine en su trabajo *Aprendizaje Autónomo del Inglés Basado en las Inteligencia Múltiples*.

esta misma forma, los días viernes se hace el análisis de la semana que termina. El análisis se hace de la siguiente forma:

1. Cada estudiante hace una autorreflexión sobre los avances en la semana.
2. La pareja analiza los logros alcanzados por ambos.
3. Se hace una reflexión sobre la importancia de los temas que se tratarán en la semana siguiente.

La programación semanal de las competencias propuestas anteriormente se trabaja en el siguiente orden:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
ESCUCHA 1 hora	LECTURA 2 horas (Vocabulario)	ESCRITURA 2 horas	HABLA 2 horas	REFLEXIÓN 1 hora	REFUERZOS
Musical	Intrapersonal	Lingüística	Interpersonal	Intrapersonal	
Kinestésica	Lingüística	Visual-espacial	Lingüística	Naturalista	
Naturalista		Matemática		Interpersonal	

Finalizando el día viernes los estudiantes hacen retroalimentación de su desempeño durante la semana. La finalidad de este ejercicio es desarrollar la capacidad y conocimiento de planear, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Cada semana las parejas se rotan y se organizan estratégicamente con el fin de fortalecer las necesidades identificadas por los estudiantes y por el docente en la retroalimentación.

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Durante este trabajo se realizaron cinco actividades con sus respectivos talleres de confrontación. Su objetivo principal apunta a desarrollar autonomía en el aprendiz y que ésta contribuya a la construcción del sujeto autónomo. A continuación se presentan los resultados de las cinco actividades y los talleres de confrontación. Al finalizar cada presentación, se hacen sus correspondientes observaciones e interpretaciones.

4.1 ACTIVIDAD No 1

La primera actividad de aprendizaje autónomo se desarrolla en la clase de *Integrated Skills* con el grado 8A. Se cuenta con la presencia de la supervisora de la Práctica Docente quien supervisa el desarrollo de la clase.

4.1.1 Objetivos Específicos

Afianzar, mediante la práctica, la capacidad del estudiante de reportar indirectamente mensajes dados de manera directa, en un contexto afectivo.

Proveer un contexto académico en el cual se incentive en los estudiantes el desarrollo de la autonomía académica, la construcción de valores afectivos y la interacción recíproca entre estudiantes y profesor.

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluar la utilización de una actividad lúdica para alcanzar sus objetivos en el aprendizaje del inglés.

Incrementar la participación activa de los estudiantes en la clase.

Construir en el estudiante interés por aprender para ser capaz de suplir una necesidad comunicativa inmediata. Este interés le lleva a aprender de manera autónoma y como resultado hay goce en el proceso de interacción.

Capacitar al estudiante para evaluar su propio desempeño en la clase de una manera objetiva.

4.1.2 Contenidos

El tema académico está comprendido en la unidad 9 del libro guía de los estudiantes como *To err is human: Reported speech, statements, time expressions*. En esta unidad se hace uso de las afirmaciones para reportar un discurso utilizando expresiones de tiempo. Las competencias comunicativas desarrolladas en esta clase fueron la escucha, el habla, la escritura y la lectura en inglés.

4.1.3 Metodología

Para la realización de la clase se quiso transformar el ambiente de salón de clase en un ambiente más lúdico y se llevó a los estudiantes a un espacio abierto donde se pudiera contar con un tablero movable y conexión de energía para la grabadora, en este caso la sala usada para la clase de artes en el segundo piso. En el tablero se escriben las estructuras gramaticales que pueden servir como base para desarrollar el cuestionario.

Se inicia la clase con un saludo dinámico y enérgico por parte del profesor quien pide a los estudiantes que entre ellos se saluden con un abrazo. Después del saludo, se inicia la actividad lúdica en la cual se nombra de entre los estudiantes a dos monitores quienes tienen un manejo excelente del inglés por ser nativos hablantes o haber vivido en el exterior por varios años. Por otro lado, a los estudiantes se les da una escarapela con un número del 1 al 20, siendo este el número de los estudiantes más el profesor, quien también participa en la actividad. Después de esto, se les hace entrega del cuestionario diseñado para la actividad. El cuestionario de 15 preguntas en total tiene como consigna: De acuerdo a los requerimientos, haz preguntas a tus amigos y escribe las respuestas reportando indirectamente lo que tu amigo o amiga te dijo.

Al finalizar las encuestas, cada aprendiz es libre de participar comentando las respuestas obtenidas, quien lo haga correctamente y en el menor tiempo posible, tendrá un reconocimiento. Después se les hace entrega de un taller de confrontación donde se les

explica el objetivo de la actividad y como puede ser usada para aprender un tema específico en la clase de inglés. Asimismo, los aprendices podrán evaluar su propio desempeño y hacer sugerencias para mejorar su aprendizaje a partir de la actividad. El siguiente es el formato que se utiliza para la actividad No 1 llamada 'la encuesta' y seguidamente está el formato del taller de confrontación.



FORMATO ACTIVIDAD No 1 'LA ENCUESTA'
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 "Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia"
 Teacher Andrés López

According to the requirements, make the following questions to your friends and write the answers reporting indirectly what she/he said. For example:

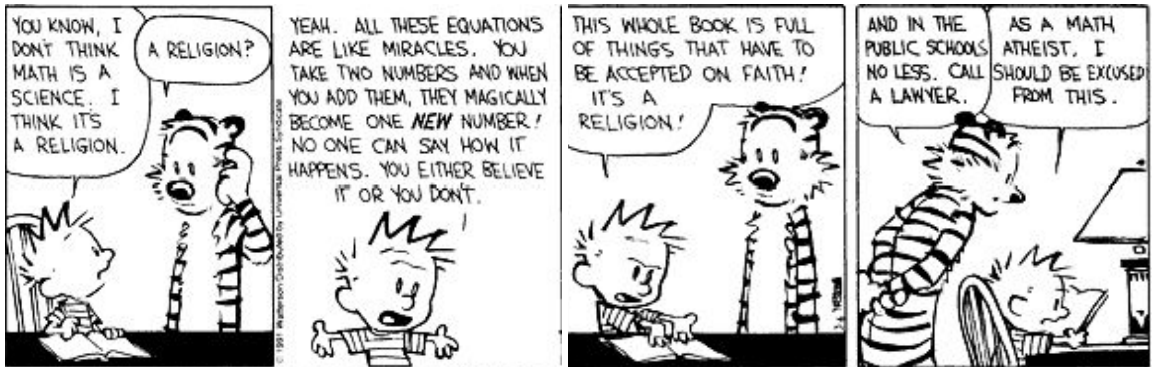
0. Ask him if he can drive: (can you drive?) <u>He told me that he could drive</u>	☐	_____
	Number	Signature
1. Ask him/her what is his/her favorite animal _____	☐	_____
2. Ask him/her if he/she is practicing any sport _____	☐	_____
3. Ask him/her if he/she has traveled abroad. Where? _____	☐	_____
4. Ask him/her who is the person he/she loves the most _____	☐	_____
5. Ask him/her to sing a song together _____	☐	_____
6. Give him/her a big hug _____	☐	_____
7. Tell him/her something cute _____	☐	_____
8. Ask him/her what he/she is going to do on vacations _____	☐	_____
9. Ask him/her who is his/her favorite teacher _____	☐	_____
10. Ask him/her what he/she wants to be when he grows up _____	☐	_____
11. Change your shoes with him/her _____	☐	_____
12. Ask him/her where he/she met his best friend _____	☐	_____
13. Ask him/her to draw you on the back side of this page _____	☐	_____
14. Ask him/her to smile for you _____	☐	_____



FORMATO TALLER DE CONFRONTACIÓN No 1 'LA ENCUESTA'
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 "Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia"
 Profesor Andrés López

1. Did you like the activity? Yes / No,
 Why? _____

2. Did you learn something new in the activity? Yes / No,
 Why? _____



3. Based on the comic strip, do you consider the English class a *Religion*? Explain your answer

4. Do you agree with Calvin? Yes / No, why?

5. Do you consider that you can learn better through activities like these? Yes / No, Why?

6. Evaluate your own performance in today's English class.

4.1.4 Resultado de la actividad

A continuación presento los resultados del primer taller de confrontación:

PREGUNTA	SI	NO	INDIFERENTE
1. La actividad fue positiva	95%	5%	-
2. Aprendió de la actividad	100%	-	-
3. Comprendió los temas estudiados	75%	20%	5%
4. Facilidad para entender el inglés	50%	35%	15%
5. La actividad es una buena forma de aprender	95%		5%

Tabla No. 1

El resultado de la autoevaluación, donde los estudiantes dieron un valor numérico de 1.0 a 5.0 a su grado de autonomía y participación en la actividad, fue de 4.4. A continuación presento algunos de los comentarios de los estudiantes sobre la actividad realizada.

4.1.5 Comentarios de los estudiantes

A: “La actividad fue interactiva, jugamos y aprendimos”.

B: “Puedo decir las cosas más fácilmente cuando las escribo que cuando las hablo”.

C: “Porque aprendemos mejor cuando jugamos. No todo tiene que ser lectura o algo que se pegue en el cuaderno”.

D: “Porque es divertido y tienes que hablar en inglés siempre y así aprendes cosas nuevas”.

E: “El grupo estuvo más integrado y nos reímos”.

4.1.6 Reporte de la observación e interpretación de los resultados

Durante la actividad realizada con 20 estudiantes del grado 8A se pudo observar un alto grado de disponibilidad y de participación espontánea en los estudiantes. Permitir a los estudiantes realizar la clase fuera del salón generó una mayor motivación la cual los estudiantes utilizaron para realizar la actividad de una manera más dinámica. Por otra parte, se observó que cada estudiante que participó en el taller hizo uso de las herramientas disponibles, como la gramática en el tablero o los monitores, para alcanzar su objetivo el cual era desarrollar la encuesta a cada uno de sus otros compañeros.

Al observar las respuestas del taller de confrontación se les da la siguiente interpretación: para el 95% de los estudiantes la actividad fue positiva, es decir que hubo goce de aprender y que disfrutaron de ella. Para el restante 5% la actividad no lo fue; sin embargo, todos participaron. El 100% concordaron en que se cumplió el objetivo de aprender el tema propuesto. En la pregunta número 3 se evidencia que el 75% de los

aprendices comprenden los temas estudiados; por otro lado, el 20% afirma no comprender los temas y el 5% responde como indiferente. En el grupo el 50% de los estudiantes considera que tienen facilidad para entender el inglés, mientras que el 35% no y el 15% no es consciente de esta necesidad. Finalmente, en la pregunta número 5 el 95% respondieron que la actividad es una buena manera de aprender; el 5% restante lo clasifico como algo indiferente. Al finalizar la encuesta, sentados en el suelo en círculo, algunos estudiantes leyeron estas respuestas y expresaron lo positivo y negativo de esta actividad y mediante el taller de confrontación evaluaron individualmente su propio desempeño autónomo y le dieron un valor numérico de 1.0 a 5.0 a su grado de autonomía y participación en la actividad, el cual fue de 4.55.

Por otra parte, se pudo confirmar que la creación de un contexto afectivo adecuado incentiva al estudiante a desarrollar autonomía académica, ya que se incrementa su participación activa y construye interés por aprender para ser capaz de suplir sus necesidades comunicativas y cómo resultado de esto se produce el goce académico. De igual manera, los aprendices desarrollaron una mayor capacidad y criterios para evaluar tanto la actividad cómo su propio desempeño en ella.

4.2 ACTIVIDAD No. 2

La segunda actividad y taller de confrontación de aprendizaje autónomo se desarrolla en la clase de *Integrated Skills* con el grado 8A.

4.2.1 Objetivos Específicos

Realizar un taller lúdico que contribuya a desarrollar en los estudiantes la capacidad de reportar directamente mensajes en inglés.

Proveer un entorno académico en el cual los estudiantes puedan desarrollar la construcción de valores afectivos y la interacción recíproca (Maestro ↔ Aprendiz) mediante la expresión de los sentimientos.

Desarrollar la capacidad de evaluar una actividad lúdica para alcanzar sus objetivos de aprendizaje del inglés.

Motivar la participación oral activa de los estudiantes en la clase a través de la expresión de sentimientos.

Desarrollar un deseo individual por aprender con el fin de suplir su necesidad comunicativa inmediata. Desarrollar este deseo le lleva a interesarse por aprender autónomamente y como resultado haya goce académico.

Capacitar al aprendiz para evaluar su propio desempeño en la clase objetivamente.

4.2.2 Contenidos

El tema académico está comprendido en el libro guía, *Success Student's Book*

Intermediate level, en la unidad 9 titulada, *To err is human: reported speech, question and imperatives*. Las habilidades comunicativas desarrolladas en esta clase fueron la escucha, el habla, la escritura y la lectura en inglés.

4.2.3 Metodología

Para la realización de este taller lúdico, el profesor y los estudiantes escogen el salón múltiple de reuniones y eventos con el fin de proveer espacio abierto para la realización de lo que llamamos en español *la galería del amor*. Los materiales que se utilizan para la realización de *la galería del amor* son: un tablero movable, una grabadora, música en inglés, marcadores de diferentes colores, lapiceros, lápices y varios pliegos de papel bond cortados en cuartos. En el tablero se escriben las herramientas gramaticales que pueden servir de base para desarrollar la actividad.

Se inicia la clase con un saludo dinámico y enérgico por parte del profesor quien pide a los estudiantes que entre ellos se saluden con un abrazo. Después del saludo, se inicia la explicación de la actividad, se les da las instrucciones y se nombran dos monitores o, en este caso, monitoras quienes tienen un manejo excelente del inglés. Ellas sirven de guías a otros estudiantes al mismo tiempo que son participantes. La actividad consiste en que cada uno debe dibujarse en el cuarto de papel utilizando los marcadores, colores, lápices o lapiceros. Después de haber hecho cada uno su propio retrato, se escribe el nombre del estudiante en la parte superior; luego, cada uno pone su retrato en el suelo haciendo una especie de círculo con los demás retratos (como si se tratara de una exposición de arte). El

paso siguiente es que, cuando todos hayan terminado, cada estudiante se para frente a uno de los retratos y le escribe un mensaje sencillo dándole a conocer las cosas positivas que el dueño del retrato tiene, así como también puede escribirle expresándole sus buenos sentimientos hacia él o ella. Los estudiantes rotan por cada uno de los retratos escribiendo los mensajes y al finalizar, cada estudiante toma un retrato, que no sea el suyo y prosigue en orden, y sentados en círculo, a leerle al compañero, dueño del retrato, uno o dos mensajes que le hayan escrito. La lectura se hace utilizando el discurso de reporte directo (*reported speech*).

Al finalizar, cada estudiante es libre de participar comentando sobre las experiencias obtenidas. Después, se les entrega a cada uno un taller de confrontación autorreflexivo donde se les explica el objetivo de la actividad y como puede ser usada para aprender un tema específico en la clase de inglés; asimismo, evalúan su propio desempeño y hacen sugerencias para mejorar su aprendizaje.



FORMATO TALLER DE CONFRONTACIÓN No 2 'LA GALERÍA DEL AMOR'
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 "Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia"
 Profesor Andrés López

1. Did you like the activity? Yes / No, Why?

2. Did you learn something new in the activity? Yes / No, Why?



3. Do you think homework is bad for learning? Explain your answer.

4. Do you agree with Calvin? Yes / No, Why?

5. Do you consider that you can learn better through activities that express feelings, like these? Yes / No, Why?

6. Evaluate your own performance in today's English class.

4.2.4 Resultado de la actividad

A continuación presento los resultados del segundo taller de confrontación:

PREGUNTAS	SI	NO	INDIFERENTE
1. La actividad fue positiva	100%	-	-
2. Aprendió de la actividad	81.25%	12.5%	6.25%
3. Considera las tareas importantes	56.25%	18.75%	12.5%
4. Muestra interés por hacer las tareas	81.25%	12.5%	6.25%
5. La actividad de <i>la galería del amor</i> es una buena forma de aprender	93.75%		6.25%

Tabla No. 2

El resultado de la autoevaluación en la cual los estudiantes dieron un valor numérico de 1.0 a 5.0 a su grado de autonomía y participación en la actividad, fue de 4.75. A continuación presento algunos de los comentarios de los estudiantes a la actividad realizada.

4.2.5 Comentarios de los estudiantes

A: “Me gustó la actividad porque no hubo demasiada presión así que me sentí cómoda con lo que estaba haciendo”.

B: “Las tareas son buenas porque cuando haces una tarea practicas lo que has aprendido”.

C: “A través de esta actividad repasamos el reporte de discurso directo y no lo tenía muy claro antes”.

D: “Aprendí mejor el reporte de discurso directo”.

E. “Aprendí divirtiéndome, comprendí mejor y más rápido”.

4.2.6 Reporte de la observación e interpretación de los resultados

El taller que se realizó con 16 estudiantes del grado 8A se pudo observar una excelente disposición y participación de los estudiantes quienes manifestaron gran aceptación por la dinámica de la situación académica. Para los estudiantes la oportunidad de utilizar el inglés para expresar sus sentimientos despertó en ellos una motivación por utilizar tanto las herramientas gramaticales provistas como la ayuda de las monitoras y del profesor para poder alcanzar los objetivos propuestos. Esta dinámica produjo en muchos de ellos abrazos,

lágrimas de alegría; además, creó y fortaleció los lazos de amistad entre ellos y el profesor fomentando la participación libre y espontánea de los estudiantes en la clase de inglés. Tanto los estudiantes como el profesor disfrutaron mucho la actividad, se pudo notar que realmente había goce de aprender.

De las respuestas del taller de confrontación se puede dar la siguiente interpretación: para el 100% de los estudiantes la actividad fue positiva, es decir que se desarrollo goce de aprender y por lo tanto disfrutaron de este espacio. El 81.25% concordaron en que se cumplió el objetivo de aprender el tema propuesto; mientras que el 12.5% respondieron que no aprendieron y el 6.5% lo clasificaron como indiferente. En la pregunta número 3 se evidencia que el 56.25% de los aprendices consideran que las tareas son importantes para el aprendizaje; por otro lado, el 18.75% no lo considera así y el 12.5% lo clasifica como algo indiferente. En el grupo el 81.25% de los estudiantes reconoció que tienen interés por hacer las tareas que se les dejan; mientras que el 12.5% aceptó que no lo tiene y que necesita trabajar en ese aspecto y el 6.25% no es consciente de tener este interés. En la pregunta número 5 el 93.75% acordaron en decir que la actividad *la galería del amor* es una buena manera de aprender; el 6.25% restante lo clasifico como algo indiferente. Al finalizar la encuesta, sentados en el suelo en círculo, algunos estudiantes leyeron estas respuestas y expresaron lo positivo y negativo de esta actividad y mediante el taller de confrontación evaluaron individualmente su propio desempeño autónomo.

Por otro parte, se logró desarrollar un entorno académico donde los estudiantes ejercitaron su capacidad de reportar indirectamente mensajes en inglés. Se evidenció una

mayor motivación de los aprendices quienes participaron de manera más activa expresando sus sentimientos dentro del taller; asimismo, se observó un deseo genuino por aprender con el fin de suplir la necesidad comunicativa que tenían. Finalmente, el goce académico se notó en medio de los abrazos y las palabras de amor que se expresaron entre sí.

4.3 ACTIVIDAD No 3

La tercera actividad y taller de confrontación de aprendizaje autónomo se lleva a cabo en la clase de *Integrated Skills*.

4.3.1 Objetivos Específicos

Incrementar los procesos de lectura y escritura en inglés mediante la práctica; asimismo, la capacidad del estudiante para hacer descripciones, tanto físicas como de situaciones cotidianas mediante la utilización de los adjetivos.

Instruir al estudiante en la utilización de la tira cómica como herramienta pedagógica para el aprendizaje del inglés.

Crear un contexto afectivo en el cual se promueva el interés por la lectura y la escritura del inglés en los estudiantes.

Desarrollar autonomía de aprendizaje a través de la construcción de valores afectivos y la interacción cooperativa entre estudiantes y profesor.

Facilitar la capacidad de evaluación de una actividad lúdica para alcanzar sus objetivos generales y específicos.

Incrementar y fortalecer la participación activa de los estudiantes.

Capacitar al estudiante para evaluar su propio desempeño en la clase de una manera objetiva, afectiva y discursiva.

4.3.2 Contenidos

El tema académico está comprendido en la unidad 10 del libro guía de los estudiantes como *Mysteries: Verbs for descriptive storytelling*. En esta unidad, se hace uso de los adjetivos para describir lugares y personas, se realizan especulaciones y se escriben historias basadas en la lectura de tiras cómicas. Las habilidades comunicativas desarrolladas en esta clase fueron la escritura y la lectura en inglés.

4.3.3 Metodología

Para la realización del taller se decora el salón de clase previamente de manera especial pegando en las paredes, a manera de exposición, afiches de diferentes tiras cómicas de

Calvin y Hobbes. Esta vez no se utiliza música debido a la necesidad de concentración para leer. Las tiras cómicas rodean prácticamente todo el salón de clases.

Los estudiantes entran a clase y lo primero que ven son las tiras cómicas pegadas en las paredes (esto llama la atención de ellos inmediatamente). Se les pide que cada uno se siente en su puesto con su pareja de estudio, la cual ha sido asignada previamente por el profesor al inicio de las actividades. Con un saludo muy dinámico y enérgico por parte del profesor quien pide a los estudiantes que entre ellos se saluden con sus parejas de estudio. Después del saludo, se inicia la actividad de lectura la cual consiste en que los estudiantes, puestos de pie, van por cada una de las tiras cómicas que les llame la atención, las leen y escogen una. Después de haber escogido su tira cómica favorita, van a despegarla de la pared y se van a sentar a releerla juntos, buscando en ella palabras nuevas y significados que no conozcan con la ayuda de herramientas como diccionarios, el maestro, y los compañeros de clase. Después de que hayan comprendido la tira cómica, la pareja de estudio recibe una pequeña hoja con dos preguntas: en la primera, se le pide a la pareja que describa por escrito la tira cómica teniendo en cuenta tanto la descripción física como la situación presentada, y en la segunda, se les pide que escriban la idea central o mensaje.

Al finalizar la práctica de lectura y escritura, cada estudiante es libre de compartir su tira cómica con el grupo, hace la lectura de lo que escribe y hace comentarios personales acerca de la enseñanza de la tira cómica. Después, se le entrega un taller de confrontación autorreflexivo, se le explica el objetivo del taller y cómo pueden las tiras cómicas ayudarle

a fortalecer la lectura y la escritura en inglés. Asimismo, cada estudiante evalúa su propio desempeño y, en parejas, hacen a sus compañeros sugerencias para mejorar su proceso de educación.



FORMATO ACTIVIDAD No 3 “ESCRITURA”
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 “Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia”
 Profesor Andrés López

Name: _____ Grade: _____

Description of the comic strip:

What is the message of the comic strip?



FORMATO TALLER DE CONFRONTACIÓN No 3 'ESCRITURA'
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 "Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia"
 Profesor Andrés López



Name: _____ Grade: _____



1. Did you enjoy the activity? Yes / No, Why?

2. What do you think is Calvin's attitude in this comic?

3. What do you think was the most difficult part in the writing activity?

4. What do you think you need to do to improve writing in English?

5. Evaluate your own performance in today's English class.

4.3.4 Resultado de la actividad

Estos son los resultados del tercer taller de confrontación el cual se desarrolla en forma de encuesta con preguntas abiertas. Se presenta la tira cómica de Calvin y Hobbes con el fin de presentar a los estudiantes el valor de “la responsabilidad” y mirar cuál es su opinión frente a este valor:

1. ¿Disfrutaste la actividad? Si / No ¿Por qué?

En esta pregunta, 18 de 19 estudiantes (94.7%) respondieron que les había gustado la práctica de lectura y escritura. Algunas de las respuestas que se encontraron acerca de esta pregunta fueron las siguientes:

A: Si, porque aprendí como analizar un tira cómica mejor.

B: Si, porque fue divertido. Disfruté hablar con alguien acerca del trabajo porque tenemos diferentes ideas. Como la gente dice “dos cerebros piensan mejor que uno”.

C: Fue divertido y pudimos aprender haciendo juegos o trabajando en algo diferente al libro guía o el libro de trabajo.

D: No mucho porque solo escribimos toda la clase. Pero fue bueno.

2. ¿Cuál crees que es la actitud de Calvin en esta tira cómica?

Esta pregunta en particular busca que los estudiantes identifiquen la actitud de Calvin, el valor de la responsabilidad, y puedan reflexionar acerca de la importancia de este valor afectivo en la construcción de la autonomía. Al resolver esta pregunta, se toman algunas muestras y se seleccionaron las actitudes que los estudiantes encontraron en la tira cómica. Las cuales fueron:

ACTITUD	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Actitud de tomar el riesgo	5
Valentía	4
Egoísmo	4
Actitud incorrecta	3
Melodramática	1
Irresponsable	1
Reto	1
	Total 19 estudiantes

Tabla No. 3

3. ¿Cuál crees que fue la parte más difícil en la práctica de escritura?

Los estudiantes identificaron sus dificultades en el momento de realizar la actividad. Esto es parte del trabajo de reflexión que se hace constantemente. De esta manera, ellos autoevalúan su desempeño de manera permanente. Entre las encontradas por los estudiantes mencionaron las siguientes:

DIFICULTADES	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Describir la tira cómica	7
Analizar el mensaje de la tira cómica	6
Falta de vocabulario	2
La escritura en tiempo presente	2
La estructura gramatical	1
Escoger una tira cómica	1
Ninguna	0
	Total 19 estudiantes

Tabla No. 4

4. ¿Qué consideras que necesitas hacer para mejorar tu escritura en inglés?

Aquí los estudiantes hacen autosugerencias para fortalecer las debilidades identificadas en la anterior pregunta. Los estudiantes expresaron las siguientes sugerencias:

SUGERENCIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Estudiar vocabulario	10
Practicar la escritura	5
Practicar la lectura	2
Mejorar la responsabilidad	1
Ver películas en inglés	1
	Total 19 estudiantes

Tabla No. 5

5. Evalúa tu propio desempeño en la clase de hoy.

En la autoevaluación los estudiantes dieron un valor numérico de 1.0 a 5.0 a su grado de autonomía y participación en la actividad, y éste fue de 4.45.

4.3.5 Comentarios de los estudiantes

A: “Describir la tira cómica fue lo más difícil para mí porque tenemos que usar adjetivos y tener la gramática”.

B: “Si, disfruté la actividad porque aprendí a analizar mejor las cosas y también como

obtener el mensaje de la tira cómica”.

C: “Esta es otra forma de aprender como describir y practicar los tiempos verbales leyendo y describiendo una tira cómica como Calvin y Hobbes”.

D: “Creo que necesito practicar más la gramática escribiendo más en inglés todos los días”.

E: “La actividad me ayudó a saber cómo describir mejor una imagen”.

4.3.6 Reporte de la observación e interpretación de los resultados

Durante la práctica realizada con 19 estudiantes se pudo confirmar que las tiras cómicas captaron su atención inmediatamente y, en consecuencia, aumentaron la motivación y el interés por el proceso de lectura. Se observó que algunos estudiantes acuden a diccionarios, otros compañeros y el profesor para comprender el significado de algunas frases y palabras en inglés. De igual manera se comprobó que el trabajo en pares facilita al estudiante el aprendizaje ya que constantemente el otro par le corrige y le instruye durante la discusión; por otro lado, se fortalece el concepto de cooperación ya que los estudiantes interactuaron en equipo para alcanzar sus objetivos.

Con base en las respuestas del taller de confrontación se puede dar la siguiente interpretación: Se incrementaron los procesos de lectura y escritura en inglés ya que los estudiantes aprendieron a utilizar el análisis y la lectura de la tira cómica como herramienta

de aprendizaje del inglés; de igual manera, a hacer uso de los adjetivos en descripciones físicas y cotidianas a través de la observación de imágenes. Por otro lado, se logró crear un contexto afectivo de cooperación y colaboración en donde se motivó a los estudiantes a leer y a escribir. Se evaluó la eficacia de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos y, de igual manera, el aprendiz incrementó su capacidad de autoevaluarse en su desempeño académico durante la actividad.

4.4 ACTIVIDAD No 4

El cuarto taller de confrontación de aprendizaje autónomo se lleva a cabo en la clase de *Integrated Skills* del grado 8A.

4.4.1 Objetivos Específicos

Realizar una actividad lúdica que desarrolle en los estudiantes la capacidad de expresar el tiempo pasado en inglés.

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluar un tema específico aplicando sus conocimientos en el análisis de la tira cómica.

Motivar la participación de los estudiantes en la lectura en inglés a través del uso de las tiras cómicas.

Desarrollar interés individual por aprender con el fin de suplir su necesidad comunicativa en la situación de discurso.

Motivar al estudiante para evaluar objetivamente su propio desempeño en la clase y que desarrolle gozo de aprender.

4.4.2 Contenidos

El tema académico está comprendido en el libro guía, *Success Student's Book Intermediate level*, en la unidad 10 titulada *Mysteries: Modal verbs for speculation*. En esta unidad se hace uso de los adjetivos para describir situaciones, se realizan especulaciones en tiempo pasado y se complementan diálogos presentados a través de la lectura de tiras cómicas. Las competencias comunicativas desarrolladas en esta clase fueron la escucha, el habla, la escritura y la lectura en inglés.

4.4.3 Metodología

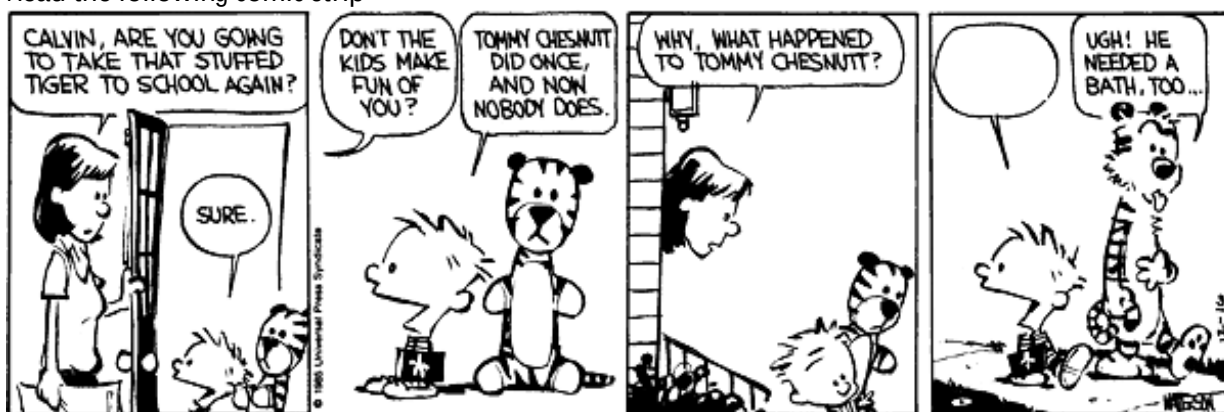
Se inicia el taller con un saludo dinámico y enérgico entre profesor y estudiantes. Después del saludo, se les da las instrucciones para realizar la tarea académica. La actividad consiste en la lectura de dos tiras cómicas Calvin y Hobbes; la primera busca afianzar el conocimiento de la especulación en tiempo pasado, visto por los estudiantes previamente, y la segunda, está centrada en definir lo que para ellos es el aprendizaje

autónomo y relacionarlo con el valor de la responsabilidad. Esta última parte del taller permite la autorreflexión en el aula, ya que la tira cómica refleja actitudes contrarias y comportamientos contrarios a la autonomía y ellos podrán verse reflejados en el mensaje; de esta manera se hace concientización de su proceso de aprendizaje. Al finalizar, los estudiantes debaten e intercambian opiniones acerca del mensaje de la tira cómica.



FORMATO TALLER DE CONFRONTACIÓN No 4 'ESPECULACIONES'
 COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL
 "Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia"
 Profesor Andrés López

Read the following comic strip



What do you think might have happened to Tommy Chesnutt?

Example: *Hobbes could have scared him.*

How do you think Calvin was feeling now in the school?



Analyze Calvin's attitude and define what *autonomy* means for you?

Do you accept your own academic responsibilities with challenge? Yes _____ or No _____

Evaluate your own performance in today's English class.

4.4.4 Resultado de la actividad

Se registraron los siguientes datos:

1. Analiza la actitud de Calvin y define lo que autonomía significa para ti.

AUTONOMÍA SIGNIFICA	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Hacer las cosas tú mismo	13
Responsabilidad	5
Hacer algo con esfuerzo	1
	Total 19 estudiantes

Tabla No. 6

2. ¿Consideras que aceptas tus responsabilidades académicas con reto?

	SI	NO	NO RESPONDE
Acepto mis responsabilidades	95%	5%	-
Número de estudiantes	18	1	

Tabla No. 7

En la autoevaluación los estudiantes dieron un valor numérico de 1.0 a 5.0 a su grado de autonomía y participación en la actividad, y éste fue de 4.40. A continuación se incluyen algunas evidencias:

4.4.5 Comentarios de los estudiantes

A: “La actitud de Calvin es negativa porque no acepta sus responsabilidades. Autonomía es aceptar tus propias cosas con reto y aprenderlas por ti mismo”.

B: “Creo que mi desempeño fue bueno, así que me daría a mí misma un 5.0 porque participé y me gustó el tema”.

C: “Autonomía significa hacer las cosas por ti mismo y no estar esperando que alguien te diga lo que debes hacer”.

D: “Mi desempeño fue bueno, pero no participé”.

E: “Autonomía significa hacer tus cosas de una manera independiente sin ayuda”.

4.4.6 Reporte de la observación e interpretación de los resultados

En la actividad que se realizó con 19 estudiantes del grado 8A se pudo observar que algunos de los estudiantes no manejaban correctamente la forma de la *especulación en tiempo pasado* en inglés; por esta razón, las dos primeras preguntas estaban diseñadas para evaluar el conocimiento previo del tema. Sin embargo, de los 19 estudiantes con los que se realizó este taller de confrontación, 11 respondieron correctamente; 6 estudiantes respondieron de forma incorrecta la primera pregunta, demostrando que no manejan correctamente el tema estudiado; y otros 2 no la contestaron. En la segunda pregunta, 13 respondieron acertadamente; 5 contestaron de manera incorrecta; y 1 no la respondió. A raíz de esto se ve la necesidad de reforzar este tema, especialmente en los estudiantes que no alcanzaron el objetivo, mediante una explicación personal y acompañamiento. Por otra parte, once estudiantes respondieron correctamente la primera pregunta y trece estudiantes respondieron bien la segunda. En general, se evidenció una excelente participación de los estudiantes. Al finalizar, los estudiantes expresaron oralmente aquellas dificultades que se les presentaron durante la práctica e hicieron sugerencias.

Durante esta práctica se logró construir un modelo de actividad lúdica que permitió a los estudiantes expresar en un contexto afectivo los *verbos modales de especulación en pasado* en inglés. De igual manera, incrementaron su participación oral en la lectura grupal de tiras cómicas desarrollando un mayor interés individual por comprender y aprender el tema estudiado. Finalmente, se notó un criterio mas acertado de autoevaluación en cada uno de los estudiantes.

4.5 ACTIVIDAD No 5

La quinta actividad y taller de confrontación de aprendizaje autónomo se da en la clase de *Integrated Skills*. Este taller se hace en español, ya que se trata de un taller enfocado en la autorreflexión y autoevaluación del aprendizaje autónomo y no de un contenido de la clase de inglés.

4.5.1 Objetivos Específicos

Estos fueron los objetivos trazados para esta experiencia:

Explicar el concepto de autonomía en el campo educativo.

Contribuir a la reflexión académica y a la autoevaluación del estudiante.

Proveer un contexto afectivo en el cual se promueva el interés por aprender.

Desarrollar autonomía de aprendizaje a través de la confrontación del estudiante con su historia afectiva.

Desarrollar en el estudiante la capacidad de analizar su comportamiento académico en el aula.

Identificar logros y metas alcanzados durante la semana de clases transcurrida.

Identificar los objetivos académicos que se buscan alcanzar durante la próxima semana y elaborar un plan de acción para alcanzarlos.

4.5.2 Metodología

Este taller se realiza al finalizar cada semana; en este tiempo, los estudiantes tienen un momento para reflexionar sobre su desempeño académico, identificar los logros alcanzados y pendientes por reforzar, elaborar estrategias de aprendizaje para cumplir con estos objetivos y, de igual manera, se preparan para la siguiente semana identificando aquellos objetivos que planean alcanzar y la manera en que lo harán.

Por esta razón, este taller se desarrolla de manera individual; sin embargo, de manera grupal se hace la lectura y el análisis inicial de la tira cómica de Calvin y Hobbes, se comparten ideas y se procede a resolver el taller de manera libre y espontánea. Previamente, a los estudiantes se les dice que el taller no tiene ninguna nota, para no ejercer presión, simplemente es un taller para tomar conciencia del desempeño académico y autónomo durante la semana.

El taller consta de siete preguntas, seis de ellas abiertas y una de selección A o B basada en la tira cómica de Calvin y Hobbes. En ésta, se puede identificar claramente que el

estudiante (Calvin) tiene un problema de *conformismo* en la escuela; definido como una variable negativa que impide la autonomía académica, debido a su estado de pasividad al no querer alcanzar mejores logros. Los estudiantes deberán identificar esta variable y compararla con su comportamiento en el salón de clase.

Al finalizar el taller, cada estudiante es libre de compartir sus experiencias con el grupo, socializar sus respuestas escritas haciendo comentarios personales y grupales expresando consejos, sugerencias u opiniones acerca de las vivencias con la tira cómica.



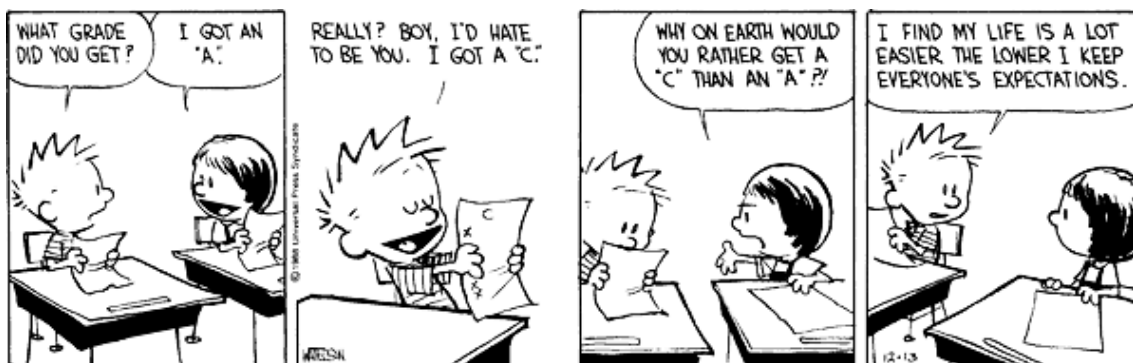
FORMATO TALLER DE CONFRONTACIÓN No 5 “AUTOEVALUACIÓN”

COLEGIO PHILADELPHIA INTERNACIONAL

“Educación Integral Bilingüe con Amor y Excelencia”

Profesor Andrés López

Name: _____ Grade: _____



1. Define lo que para ti es *autonomía*:

2. ¿Consideras que es importante ser un *estudiante autónomo* para aprender un inglés?
¿Por qué?

3. De acuerdo a la tira cómica, ¿Cuál crees que es el principal problema de Calvin?

4. Marca con una X al lado de la afirmación con la cual te sientes más identificado.

☐ a. Pienso que es trabajo del profesor corregir todos mis errores.	☐ b. Es bueno para mí encontrar mis propios errores cuando sea posible.
☐ a. Quiero que mi profesor me diga lo que tengo que hacer para aprender un mejor inglés.	☐ b. Quiero encontrar por mí mismo lo que tengo que hacer para aprender mejor inglés.
☐ a. Mi profesor debería decirme que ejercicios hacer y que libros leer, etc.	☐ b. Quiero escoger por mí mismo cuales ejercicios debo hacer y que libros debo leer, etc.
☐ a. No considero que sea útil hacer actividades de <i>speaking</i> en parejas o en grupos si el profesor no está escuchando a mi grupo todo el tiempo.	☐ b. Considero que las actividades en parejas o en grupos son útiles, aun cuando el profesor no está escuchando a mi grupo.
☐ a. El profesor debería hacernos muchas pruebas y decirnos cuanto hemos aprendido.	☐ b. Las pruebas pueden decírtelo todo. Te conoces a ti mismo si has estado aprendiendo bien.

5. ¿Cuáles fueron los logros académicos que alcanzaste en esta semana que pasó en la clase de inglés? Mencionalos.

6. ¿Cuáles son tus metas académicas para esta semana de clases que comienza? ¿cómo piensas alcanzarlas?

7. ¿Qué crees que debes hacer tú para mejorar tu nivel de autonomía en la clase? Plantea tres propuestas personales en las que trabajarás en esta semana para mejorar tu autonomía.



4.5.3 Resultado de la actividad

Estos son los resultados del quinto taller de confrontación el cual se desarrolló en forma de encuesta con preguntas abiertas:

El taller de confrontación número 5 se desarrolló a manera de encuesta con 6 preguntas abiertas y una de selección A o B. Se presentó la tira cómica de Calvin y Hobbes con el fin de identificar junto con los estudiantes la variable negativa de *conformismo* y escuchar las diversas opiniones. Estos fueron los datos anotados por el grupo:

1. Define el concepto de *autonomía* en tus propias palabras.

En esta pregunta se identificaron cinco apreciaciones las cuales relacionaron los estudiantes con el concepto de *autonomía*:

DEFINICIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Hacer las cosas por uno mismo	13
Aprender independientemente	3
Solucionar problemas	2
Planificación y ejecución de metas	1
Responsabilidad	1
	Total 20 estudiantes

Tabla No. 8

Una de las respuestas de los estudiantes fue la siguiente:

A: “Para mi autonomía es poder hacer las cosas por mí mismo sin tener que esperar a que alguien me recuerde que hacer, sino que es tener la iniciativa de hacer por mí mismo las cosas.”

Después de hacer los demás talleres de confrontación y estudiar las características de la *autonomía*, los estudiantes son capaces de identificar este valor como aquel que les permite alcanzar por sí mismos aquellos objetivos propuestos en su proceso de aprendizaje.

2. ¿Consideras que es importante ser un estudiante autónomo para aprender inglés?
¿Por qué?

Esta pregunta en particular busca que los estudiantes identifiquen la importancia de ser un estudiante autónomo. Frente a esta respuesta, los estudiantes respondieron seis razones diferentes por la cuales ellos consideran que es importante ser autónomos:

RAZÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Porque se puede aprender por sí mismo	7
Ayuda a encontrar estrategias de aprendizaje	4
La autoevaluación ayuda a mejorar	3
Porque es importante para todas las áreas de la vida	3
Construye responsabilidad	2
Produce compromiso y disciplina	1
	Total 20 estudiantes

Tabla No. 9

3. De acuerdo a la tira cómica ¿Cuál crees que es el principal problema de Calvin?

A través de esta pregunta los estudiantes identificaron las siguientes variables, entre ellas principalmente el *conformismo* como una negativa frente al valor de la autonomía:

VARIABLES NEGATIVAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Conformismo	17
Baja autoestima	3
	Total 20 estudiantes

Tabla No. 10

4.5.4 Comentarios de los estudiantes

Estos son algunos de los textos registrados:

A: “El principal problema de Calvin es que no se preocupa por mejorar su promedio sino que se conforma con el que obtiene.”

B: “Pues yo creo que en parte Calvin tiene el problema de que se pone feliz al obtener una baja nota y no quiere notas buenas; pero a la vez tiene razón porque cuando uno siempre tiene notas malas en la casa se acostumbran y cuando tienes una buena te felicitan. En cambio, cuando tienes buenas se acostumbran y no dicen nada pero cuando tienes una nota mala te regañan.”

C: “Yo creo que Calvin es mediocre, pero tiene algo de razón. Cuando uno es buen estudiante te exigen demasiado y si tienes una nota un poco baja te critican y te señalan. Pero cuando ya todos están acostumbrados a que saques notas bajas, no esperan más de ti y no te critican.”

4. Marca con una X al lado de la afirmación con la cual te sientes más identificado.

a. Pienso que es trabajo del profesor ☐ corregir todos mis errores.	b. Es bueno para mí encontrar mis ☐ propios errores cuando sea posible.
a. Quiero que mi profesor me diga lo ☐ que tengo que hacer para aprender un mejor inglés.	b. Quiero encontrar por mí mismo lo ☐ que tengo que hacer para aprender mejor inglés.
a. Mi profesor debería decirme que ☐ ejercicios hacer y que libros leer, etc.	b. Quiero escoger por mí mismo ☐ cuales ejercicios debo hacer y que libros debo leer, etc.
a. No considero que sea útil hacer ☐ actividades de <i>speaking</i> en parejas o en grupos si el profesor no está escuchando a mi grupo todo el tiempo.	b. Considero que las actividades en ☐ parejas o en grupos son útiles, aun cuando el profesor no está escuchando a mi grupo.
a. El profesor debería hacernos muchas ☐ pruebas y decirnos cuanto hemos aprendido.	b. Las pruebas pueden decírtelo todo. ☐ Te conoces a ti mismo si has estado aprendiendo bien.

Tabla No. 10

En esta pregunta de selección A o B los estudiantes confrontan su comportamiento autónomo con su historia afectiva y verán reflejado su *autonomía* o la necesidad de ésta en su proceso de aprendizaje. Esta es la tabla de respuestas:

PREGUNTA No	A	B	NO RESPONDE
1	4 estudiantes	16 estudiantes	0
2	9 estudiantes	10 estudiantes	1 estudiante
3	9 estudiantes	11 estudiantes	0
4	2 estudiantes	18 estudiantes	0
5	8 estudiantes	12 estudiantes	0
TOTAL	32%	67%	1%

Tabla No. 11

Las preguntas en la columna A, muestran un comportamiento dependiente del profesor y, por lo tanto, poco autónomo; mientras que las preguntas en la columna B evidencian un progreso en la construcción del valor de la autonomía en el estudiante del inglés. Es evidente que a pesar de las pocas semanas de trabajo con este grupo, han progresado en desarrollar un pensamiento responsable y comprometido con su proceso de aprendizaje.

5. ¿Cuáles fueron los logros académicos que alcanzaste en esta semana que pasó en la clase de inglés? Menciónalos.

Entre los logros académicos que los estudiantes pudieron identificar se encuentran primeramente un incremento en las notas de la semana en la clase de inglés. Nueve de veinte estudiantes reconocieron que habían mejorado este aspecto académico durante la

semana que pasó. Estas notas representadas en evaluaciones, tareas, talleres, ejercicios en clase y nota participativa. En segundo lugar, seis de los estudiantes reconocieron una mejor comprensión de la gramática del pasado perfecto y el vocabulario de la unidad temática; tres de ellos mejoraron su pronunciación y fortalecieron su *autonomía*. Mientras que los dos restantes afirmaron que no tuvieron ningún avance en especial durante la semana.

Esta sección del taller permite que los estudiantes se autoevalúen y sean conscientes de los avances y retrocesos que pueden estar teniendo en su proceso de aprendizaje. Es interesante aun reconocer que hubo estudiantes que consideran que no han tenido progreso alguno, pues el hecho de ser consciente de no avanzar es ya un avance en la confrontación propia del estudiante. El hecho que esta actividad se haga semanalmente ayuda a que se tomen medidas rápidamente, para alcanzar metas a corto plazo. Por otro lado, los estudiantes manifiestan una satisfacción por identificar aquellos logros alcanzados.

6. ¿Cuáles son tus metas académicas para la semana de clases que comienza? ¿Cómo piensas alcanzarlas?

Después de identificar los logros alcanzados durante la semana, ahora los estudiantes identifican los objetivos tanto personales como académicos que desean alcanzar durante la siguiente semana. Esto se hace teniendo en cuenta el eje temático que se adelanta en la clase. De esta manera, los estudiantes conocen de antemano aquellos temas que deben aprender para la siguiente semana. Entre las metas académicas que los estudiantes plantearon alcanzar se encuentran primeramente la aprobación de las pruebas de final de

período ya que estas pruebas tienen lugar en esta próxima semana. En segundo lugar, los estudiantes están interesados en mejorar sus calificaciones, representadas en las evaluaciones, tareas, talleres, actividades y participación. Algunos de los estudiantes tienen como meta mejorar su participación espontánea en la clase y concentración.

Algunas de las soluciones planteadas por los estudiantes para alcanzar estas metas son: la relectura de los apuntes tomados en clase, la elaboración de talleres y el incremento del tiempo destinado al estudio del inglés en la casa. Los estudiantes son conscientes del nivel de reto que demanda el alcanzar estas metas, por tal razón, ellos planean la manera cómo van a incrementar su disciplina de estudio para que puedan cumplir con sus objetivos.

7. ¿Qué crees que debes hacer para mejorar tu nivel de autonomía en la clase? Plantea tres propuestas personales en la que trabajarás en esta semana para mejorar tu autonomía.

Las siguientes fueron las propuestas presentadas por los estudiantes; las clasificaremos en orden de mayor a menor frecuencia de acuerdo al número de respuestas de los estudiantes:

Incrementar la práctica de ejercicios en casa.

Dedicar un mayor tiempo al estudio personal.

Practicar la autocorrección en talleres y evaluaciones.

Disponer una mejor actitud para aprender.

Estudiar más el vocabulario.

Hacer un autoanálisis e identificar los problemas de aprendizaje y plantear soluciones.

Trabajar en la pronunciación.

Mejorar el nivel de responsabilidad académico.

Dejar la pereza.

Esforzarse por concentrarse más en las clases escuchando al profesor.

Utilizar menos el computador y el internet.

A partir de estas respuestas, los estudiantes planean la disciplina que deberán tener para alcanzar aquellas metas que desean alcanzar para la siguiente semana. Es importante para el proceso de desarrollo de la autonomía que los estudiantes sean capaces de identificar las estrategias adecuadas para alcanzar sus metas y que a esta identificación de estrategias se le pueda añadir la disciplina necesaria para llevarla a cabo.

4.5.5 Reporte de la observación e interpretación de los resultados

Se observó un nivel mayor de *autonomía* en los estudiantes quienes aprendieron a identificar los comportamientos autónomos y no autónomos. Los estudiantes relacionaron acertadamente la autonomía con el valor de la responsabilidad y la capacidad de planificar y suplir para alcanzar los logros académicos que cada estudiante presenta. Por otro lado, identificaron la importancia que tiene ser un estudiante autónomo en el proceso de aprendizaje y lo relacionaron con el deber que cada uno tiene por aprender haciendo uso de

los recursos provistos. En la identificación del problema presentado en la tira cómica, un alto porcentaje acertó asegurando que la variable negativa es el *conformismo* del estudiante.

En la tabla de autoevaluación de la autonomía (pregunta número 4 de selección si o no) el 67% de los estudiantes se identificaron como estudiantes que tienen un comportamiento autónomo en la clase de inglés y el 32% como dependientes del profesor; solo el 1% no respondió. Esto muestra que aunque se ha logrado desarrollar en ellos *autonomía*, y ese mayor porcentaje ha incrementado sus capacidades de aprendizaje, es importante continuar con este proceso, ya que la construcción del sujeto autónomo es un trabajo constante y aún existe un 32% que no ha alcanzado la formación que se busca. Por otra parte, durante este taller, los estudiantes identificaron sus logros alcanzados, las dificultades que se les presentaron y de esta manera propusieron las estrategias para reforzar su aprendizaje. Finalmente, los aprendices se propusieron metas, tanto académicas, en las notas que necesitaban obtener, como de aprendizaje del inglés las cuales les ayudaron a motivarse y crear propuestas personales para alcanzar dichos objetivos.

Por otro lado, en relación con los objetivos trazados inicialmente para esta experiencia se contribuyó al proceso de reflexión académica y a la autoevaluación; de igual manera, se desarrolló autonomía de aprendizaje a través de la confrontación cada estudiante con su historia afectiva. Cada aprendiz desarrolló la capacidad de identificar sus propios logros y las metas alcanzadas durante la semana de clases transcurrida. Finalmente, identificó los objetivos académicos que busca alcanzar durante la semana siguiente y, de esta manera, elaborar un plan de estudio para lograrlos.

En conclusión, la experiencia con los talleres de confrontación confirmó que éstos contribuyen a la autoevaluación y autorreflexión de desempeños en los aprendices. Por otro parte, el aprendizaje cooperativo incrementa la motivación y la participación en el discurso afectivo del aprendiz. Finalmente, el aprendizaje autónomo centrado en el aprender cooperativo y colaborativo contribuye a la construcción de valores tales como la responsabilidad, disciplina y el goce académico, valores que el aprendiz requiere para alcanzar sus metas académicas propuestas.

5. CONCLUSIONES

A través de este proyecto investigativo se pudo comprobar la importancia de incluir el aprendizaje cooperativo y colaborativo en el aula de clase como componente fundamental para lograr la construcción del sujeto autónomo. La clase de inglés desarrollada en un contexto de amor y relación recíproca entre el maestro y el aprendiz da espacio a la convivencia y el libre aprendizaje. Por otro lado, la educación afectiva basada en la cooperación y la colaboración; la variedad de actividades ofrecidas por el modelo de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983), sumadas a talleres de reflexión y confrontación tiene como resultado que, en la mayoría de casos, el aprendiz tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, desarrolle motivación en el proceso de educación (goce académico) y, por lo tanto, autonomía de aprendizaje.

Por medio de los talleres de confrontación y de las charlas, la mayoría de los estudiantes pudo identificar algunos de los valores afectivos y pedagógicos como *la autonomía*, la disciplina y la responsabilidad, los cuales facilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo en la clase de inglés.

En los resultados de las encuestas y charlas, se pudo observar que el aprendizaje del inglés se convirtió en algo mucho más significativo para los estudiantes ya que pasó de ser

un tiempo de clase centrado en el profesor a un tiempo de convivencia donde los aprendices entrelazados por un mismo propósito en común, cooperaban entre sí para alcanzar los objetivos propuestos, expresando libremente sus sentimientos y pensamientos en la lengua extranjera. Como resultado de tener este espacio abierto, los estudiantes participaron activamente entre sí creando un contexto afectivo junto con sus compañeros y el profesor. Este espacio intensificó positivamente la cooperación académica.

Es importante resaltar que aunque esta propuesta metodológica intenta que el estudiante aprenda a ser consciente de su proceso de aprendizaje y logre desarrollar la disciplina requerida para llevar a cabo un aprendizaje autónomo que le facilite el aprendizaje de la lengua extranjera, los verdaderos cambios solo se alcanzan a través de un proceso continuo que requiere de la perseverancia de todos los participantes.

Por otro lado, a través de la creación de espacios afectivos de aprendizaje adecuados para la interacción y la libre expresividad en la convivencia, los estudiantes se convierten en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, toman iniciativa y expresan soluciones a sus propias necesidades de aprendizaje. La respuesta de la gran mayoría de los estudiantes acerca de las actividades realizadas en este proyecto fue positiva y satisfactoria, ya que en ellos se formó un interés por aprender, por investigar y por identificar las necesidades de cada uno en su aprendizaje del inglés.

Como consecuencia de establecer un modelo pedagógico que permita la interacción y fortalezca las relaciones afectivas en el aula, surgen transformaciones visibles en las

actitudes y comportamientos de los estudiantes quienes se muestran más interesados por participar en las actividades de la clase. Asimismo, se puede evidenciar en ellos una autonomía mayor en su aprendizaje, ya que aprenden a evaluar su propio desempeño, a crear estrategias para mejorarlo y a contribuir en el aprendizaje de otros.

Como conclusión general, se pudo comprobar que la afectividad, la cooperación y la colaboración en el aula de clase es un componente fundamental para lograr la construcción del ser autónomo. El desarrollo de la clase de inglés en un contexto de amor y afectividad recíproca entre el maestro y el aprendiz da lugar a la convivencia y el libre aprendizaje el cual transforma, de forma gradual pero positiva, al estudiante en un ser capaz de construir una nueva conciencia de su propio proceso de aprendizaje y como resultado desarrolla motivación de aprender, goce académico y *autonomía* en el campo educativo.

AUTORREFLEXIONES PEDAGÓGICAS

La monografía, *Desarrollo del Aprendizaje Autónomo en los Estudiantes de Idiomas de la Escuela Secundaria*, invita a una mirada crítica a los siguientes puntos capitales:

6. Una lectura reflexiva significativa a los conceptos de cooperación, colaboración y negociación, propuestos por Jerome Bruner (1997) y su perspectiva psicocultural de la educación (un encuentro de mentes). Asimismo, examinar las teorías educativas y los conceptos que se manejan en cuanto a *enseñar y aprender* en el contexto de una lengua extranjera.
7. El concepto de *autonomía* en los programas académicos se centra en un aprender cooperativo; esto es “pararse sobre sus propios pies” como lo sostiene Erick Erikson (1993) en las ocho edades del hombre.
8. En estos términos, una educación afectiva significa la construcción de un sujeto, afectivo y social, en las prácticas pedagógicas, un sujeto de goce académico, de autonomía y de identidad (diferencia).
9. Queda una pregunta de fondo entre el tintero: ¿Estamos ayudando a formar aprendices autónomos y cooperativos en la educación?

10. Una pedagogía afectiva apunta hacia la experiencia crítica de valores éticos en el aula; entre otros, confianza³³, reto y *autonomía*.

Quiero concluir esta autorreflexión pedagógica resaltando la importancia de incluir *el amor* como eje principal de la enseñanza y el aprendizaje, ya que es el amor el que mueve a las personas a dar lo mejor de cada uno por el otro. Sin amor en nuestras instituciones educativas, las clases no serían más que un tiempo diseñado para impartir conocimientos. El amor en el corazón del profesor hacia los estudiantes producirá en él un deseo por dar lo mejor de sí para sus aprendices. Este amor sembrará en ellos amor por su profesor, por la institución y por aprender, y lo que queremos es rescatar el amor por aprender y *Aprender a aprender*. Finalizo esta propuesta retomando la frase de la profesora Tina Villarreal, creadora del modelo pedagógico afectivo, quien afirma que: “*aprender en un aula de clase es y siempre será un encuentro de corazones*”.

³³ Confianza corresponde al reconocimiento personal de un potencial de valores y herramientas en el diario Aprender a aprender.

SUGERENCIA A LA INSTITUCIÓN

Con el fin de mejorar la implementación del programa de bilingüismo y la enseñanza del inglés puedo proponer, objetivamente, el siguiente aporte en el estudio del inglés como lengua extranjera. Que se implemente un modelo de aprendizaje afectivo que apunte hacia la construcción del *ser*, y este como un ser autónomo capaz de desarrollar su aprendizaje de responder a las necesidades académicas que la institución demanda, ya que aún se puede observar que a pesar de ser una institución que apunta hacia a la formación integral, en aspectos tan importantes como los valores éticos, morales y religiosos, las clases y en sí la metodología en que se enmarcan los programas corresponde a la relación unilateral centrada la relación profesor $\xrightarrow{\text{enseña}}$ estudiante, la cual deja de lado la construcción de valores afectivos necesarios para la formación de autonomía en el estudiante. Por otro lado, se propone la implementación de un modelo pedagógico basado en la relación afectiva

$$\dots[\text{maestro} \leftrightarrow \text{aprendices}^n \rightarrow \text{síntesis}] \dots^{34}$$

Es decir, la interacción es convivencia, se comparte experiencias pedagógicas que contribuyan a la formación del sujeto afectivo y, como resultado, el sujeto autónomo. Por otro lado, considero que las dinámicas que propone la teoría de las *inteligencias múltiples* constituyen una muy buena herramienta pedagógica que permite desarrollar una clase

34 Modelo pedagógico tomado de Tina Villarreal. "El Maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa página 77. Asociación Colombiana de Lingüistas ASOLINGUA, Santiago de Cali, Junio de 2000.

vivencial, afectiva y adecuada para todos los estudiantes, ya que tiene en cuenta la individualidad como un ser con diferentes capacidades de aprendizaje.

Otro aspecto muy positivo ha sido la creación de una conciencia solidaria y de apoyo mutuo entre los estudiantes nativos del inglés y los no nativos, quienes son acompañados en su formación por aquellos que manejan el inglés como su lengua materna. Esto se ha manejado por primera vez como un recurso experimental en la clase de inglés de 8° grado y, hasta el momento, ha presentado un balance que ha mostrado ser muy positivo ya que los estudiantes han contribuido a la formación de sus propios compañeros guiándoles en la construcción de oraciones, pronunciación, ortografía, etc. y manteniendo con ellos conversaciones en inglés durante la mayor parte del tiempo de clases. Esto se logró mediante la implementación de la *tutoría entre pares* planteada por Vygotsky³⁵.

Inicialmente se nombraron estudiantes nativos americanos como monitores de la clase y se les asignó el reto de asumir el papel de monitores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que tienen el español como lengua materna. Además, y de forma recíproca, los estudiantes que hablan español como lengua materna ayudan a los nativos del inglés en su aprendizaje bilingüe del español. Esto ha motivado a los estudiantes de la clase y se mantiene un ambiente de respeto, colaboración y apoyo mutuo.

Por esta razón se ha estudiado la posibilidad de que a través de esta investigación-acción se pueda plantear a las directivas del colegio la implementación del modelo de aprendizaje

³⁵ Véase Mg John Jairo Viafara. Mg Judith Aleida Ariza, (2008).

autónomo³⁶ mediante el uso de sesiones tutoriales guiadas por los profesores de inglés en las que se involucra a los estudiantes nativos de lengua inglesa; basado en el proyecto de investigación desarrollado en la Licenciatura de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia³⁷, en el cual los estudiantes fueron motivados a *aprender a aprender* mediante este modelo de aprendizaje y desarrollaron autonomía en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Definamos a una persona autónoma como *“aquella que tiene una capacidad independiente de tomar y llevar a cabo elecciones que gobiernan sus acciones. Esta capacidad depende de dos componentes principales: habilidad y voluntad”* Littlewood (1996, p.428). Dicho de este modo, la autonomía juega un papel fundamental en el proceso de educación ya que el estudiante autónomo es capaz de:

1. Determinar el nivel de proficiencia en la lengua objeto de estudio.
2. Reflexionar acerca de sus actitudes frente a la nueva lengua.
3. Estudiar y descubrir sus formas favoritas de acercarse a la lengua extranjera.
4. Usar todos los recursos que son ofrecidos en su entorno para estudiar, practicar e investigar.
5. Realizar trabajo extra cuando él lo considere necesario.

³⁶ Un Modelo Tutorial Entre Compañeros Como Apoyo al Aprendizaje Autónomo del inglés Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol.13, Número 19 (ene-jun, 2008).

³⁷ Proyecto de investigación desarrollado en la Licenciatura de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Financiado por la Dirección de Investigaciones (DIN) de la UPTC, código de financiación: SGI 266, CDP núm. 5456.

Por esta razón, quiero proponer que con base en la investigación-acción realizada, se pueda continuar con este proyecto el cual intenta implementar el modelo de aprendizaje autónomo en el Colegio Philadelphia, mediante el uso de las sesiones tutoriales entre los aprendices, la utilización de los talleres de confrontación y la capacitación de los tutores y docentes en educación afectiva para que de esta manera se desarrolle un nuevo plan de área que permita desarrollar en los estudiantes aprendizaje autónomo.

BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, D. (1990). *Autonomy in Language Learning Pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster.

ÁLVAREZ, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS. En Mg. Viafara, John Jairo. Mg. Ariza Judith Aleida, (2008). *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Indexada en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas Colombianas –Publindex- categoría C, 2007-2008. pp. 116 y 117. Vol. 13, No 19 (ene-jun, de 2008).

BARNES, D. (1978). En Rosalba Cárdenas (2009) “*Autonomy in Language Learning*” Universidad del Valle. Documento de Power Point.

BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow: Pearson Education.

BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and Independence in language learning*. London & New York: Edit Longman.

BOSCH M. (2009). *Desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas*. Monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009 Didáctica del Español como Lengua Extranjera, EXPOLINGUA 1999 pp. 21-22.

BOUD, D. (Ed.). (1988). *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd Edition). New York: Kogan p.23.

BREEN, M. & MANN, S. (1997). *Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for autonomy*. In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 134-136). London & New York: Edit Longman.

BROOKES, A. & GRUNDY, P. (eds.) (1988). *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ETL Documents 131. London: Modern English Publications in association with the British Council (Macmillan). In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London & New York: Edit Longman.

BRUNER, J. (1978). *Learning How to Do Things with Words*. En: Human Growth & Development. Editado por Jerome Bruner y Alison Garton, Oxford, Oxford University Press.

BRUNER, J. (1986). *El Habla del Niño*. Barcelona, Ediciones Paidós.

BRUNER, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Capítulo 2, Editorial Visor.

CARDENAS, R. (2009). *Autonomy in Language Learning* Universidad del Valle (2009), Documento de Power Point.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe.

DÍAZ, A. (2002). *Programas de tutorías: Universidad del Rosario*. En Díaz, A. y Pinzón, B. (Comp.) *Excelencia Académica y Formación Integral: Memorias del Congreso Internacional Intercambio de Experiencias en Programas Universitarios de Tutorías* (pp. 21-33). Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

DILLENBOURG, P., BAKER, M. A & O MALLEY, C. (1996). *The Evolution of Research on Collaborative Learning*. En E. Spada & P Reiman (Eds) *Learning in Humans Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, (pp.189–211). Oxford: Elsevier.

DRISCOLL, M. P. Y VERGARA, A. (1997). *Nuevas Tecnologías y su Impacto en la Educación del Futuro*, en *Pensamiento Educativo*, 21.

ERIKSON, E. (1993) *Infancia y Sociedad*. Duodécima edición, Buenos Aires, Ediciones Hormé S.A.E., p.244.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. 1997 pág. 24. Editorial Siglo Veintiuno Editores.

FREUD, A. (1973). *Normalidad y Patología en la Niñez*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

GALLEGO, S. (1997). *Las Funciones del Tutor Universitario. VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicología: La Orientación Educativa la Intervención Psicopedagógica Integrada en el Currículo* (pp. 289-292). Valencia.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1983). *Multiple Intelligences*, Basic Books. Castellano “Inteligencias Múltiples”. Paidós.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*. Basic Books.

HIGGS, J. (1988). *Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning*. In Boud, D. (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*, 2nd edn. London: Kogan Page, p.55.

HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (*First published 1979, Strasbourg: Council of Europe*).

HOLEC, H. (1985). *On Autonomy: Some Elementary Concepts* pp. 184-186. In P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*. London: Longman, pp. 173-90. In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 134). London & New York: Editorial Longman.

HOLEC, H. (1985), Dickinson (1987), Little (1989), Sturtridge (1992). In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 102). London & New York: Edit Longman.

HOLEC, H. (Ed.). (1988). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe. In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 134). London & New York: Edit Longman.

JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1991). “*Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*”.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. & SMITH, K.A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (2nd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. Y HOLUBEC E. J. (1999). “*El Concepto de Aprendizaje Cooperativo*”, en el aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós, pp. 13-24.

KEGAN R. (1994). “*In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*”.

KOHONEN, V. (1987). *Towards Experiential Learning of Elementary English I: A Theoretical Outline of an English and Finnish Teaching Experiment in Elementary Learning*, Tampere, Finland: University of Tempere, pp. 50. In Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Settings for Promoting Learner Autonomy* (pp. 137-139). Prentice Hall International (UK) Ltd.

LANDONE, E. (2002). *El Aprendizaje Autónomo: Un Reto del Marco Europeo Para Los Estudiantes y Profesores de Español* (pp. 68). Paidós.

LITTLEWOOD, W. (1996). *Autonomy: An Anatomy and a Framework. System*, 24/4, p.428. Department of English. Hong Kong Polytechnic University.

LOWRY, E. (2008). *Approaches to Learner Autonomy in Language Learning*. Presentación de Power Point.

LURIA, A. (1979). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Pablo del Río Editor.

MAKEY, W. (1957). En Baetens Beardmore, H. 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

MARTYN, E. (1994), *Self-access logs: Promoting Self-directed Learning*. In D. Gardner and L. Miller (eds) *Directions in Self-access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp 65-78. In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. p.110. London & New York: Edit Longman.

OSPINA Y. y ANDRADE C. (2006). *Aprendizaje Autónomo del Ingles Basado en las Inteligencias Múltiples*. Universidad Surcolombiana Neiva-Huila. Noviembre 2006.

OUBIÑAS J, ANEIROS-RIBAS, R. (1991). *La Educación en Ciencias de Salud en Cuba*. En: Educ Méd Salud pp. 25(4). Revista Cubana Educación Médica Superior 1998; 12(2):62-72.

PANITZ T. & PANITS P. (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing.

PIAGET, J. (1975). *Seis Estudios de Psicología*. Octava Edición, Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A.

RESTREPO, C. (1995). *El Derecho a la Ternura*. Arango Editores Ltda. “Afectividad y educación”. En: Revista educación integral. Voluntad S.A., mayo – julio, 1996.

SHEERIN, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press. In Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 103). London & New York: Edit Longman.

SILVESTRE, A. y BLANK, G. (1993). *Conciencia*, en Bajtín y Vygotsky: *La Organización Semiótica de la Conciencia*. Barcelona, Editorial Anthropos. En Villarreal, Tina (2000). “*El Maestro: Apuntes para una Teoría Psicolingüística sobre la Interacción Educativa*” p.83.

Mg VIAFARA, J. Mg ARIZA J. (2008). *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Indexada en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas Colombianas – Publindex- categoría C, 2007-2008. Pág. 116 y 117. Vol. 13, No 19 (ene-jun, de 2008).

VILLARREAL, TINA. (2000) *El Maestro: Apuntes para una Teoría Psicolingüística sobre la Interacción Educativa*: Asociación Colombiana de Lingüistas ASOLINGUA, Santiago de Cali, Junio de 2000. Impreso en los talleres de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

VYGOTSKY, L. S. Y LURIA A. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Sicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. S. (2008). *Un Modelo Tutorial Entre Compañeros Como Apoyo al Aprendizaje Autónomo del inglés*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol.13, Número 19 (ene-jun, 2008).

WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. 1993 reprint. The Hague: Mouton & Co.

WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Settings for Promoting Learner Autonomy* (pp. 137-139). Prentice Hall International (UK) Ltd.

WERTSCH JAMES V. y ADDISON STONE, C. (1987). *The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of the Higher Mental Functions*. En: Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives. Cambridge University Press.

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS

<http://www.wordmagicsoft.com/diccionario/en-es/skills.php>

<http://definicion.de/habilidad/>

<http://definicion.de/area/>

<http://definicion.de/integrada/>

<http://www.wordreference.com/definicion/humanidades>

<http://www.colegiophiladelphia.com/mision.html>

<http://www.colegiophiladelphia.com/bilinguismo.html>

<http://buscon.rae.es/draeI/>

TABLA DE ANEXOS

Página.

ANEXO 1	ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	138
ANEXO 2	IMÁGENES FOTOS ACTIVIDAD No. 2 ‘LA GALERÍA DEL AMOR’	144

ANEXO No 1

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO A

TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA FORTALECER LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA CLASE

Como sabemos se pueden incrementar las inteligencias múltiples en la clase de inglés con el fin de crear espacios propicios para el aprendizaje individual y, de esta manera, desarrollar aprendizaje autónomo. A continuación se presentan ejercicios que se pueden realizar en la clase de inglés y así desarrollar las ocho inteligencias presentadas:

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Establecer objetivos personales a corto y largo plazo.

Evaluar su propio aprendizaje a través de la reflexión semanal.

Elaborar actividades en las que los estudiantes dan y reciben cumplidos.

Estimular a cada alumno para que describa su vida y escriba acerca de su vida.

Facilitar espacios para la expresión de emociones (La Galería del Amor)³⁸

Potenciar ejercicios de filosofía personal, creencias, etc.

Favorecer ejercicios de reflexión personal.

Elegir y dirigir las actividades de aprendizaje, usando horarios, líneas de tiempo y planeando estrategias.

Facilitar ejercicios de auto-evaluación no solamente para la clase sino en las diferentes áreas de la vida cotidiana.

³⁸ Refiérase a la actividad No. 2

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Enseñarse mutuamente mediante las tutorías en pares y en grupos.
 Trabajar juntos en proyectos de pareja y grupales para crear cooperación.
 Estudiar a través del inglés algunas culturas extranjeras.
 Debatir una idea en parejas, asumir diferentes posiciones y después un debate grupal.
 Realizar entrevistas a otros y socializarlas en el grupo.
 Ayudar a resolver un problema local o global haciendo
 Usar un programa de telecomunicaciones para...
 Intuir los sentimientos de los demás cuando...
 Actuar el rol de maestros por un día.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Realizar escritura rápidas de cuentos, historias personales, noticias, etc.
 Contar historias de cómo sería su vida fuera del colegio si viviera en China.
 Aprender vocabulario acerca de diferentes temas
 Hacer representaciones sobre un tema en específico.
 Preparar un mini discurso sobre algún tema.
 Usar la narración para explicar..
 Crear un programa de radio sobre....
 Conducir una entrevista sobre...
 Leer oralmente, individualmente y frente a la clase
 Desarrollar crucigramas, sopa de letras.
 Escribir de cuentos, poesías y ensayos.
 Club de lectura.
 Concurso de chistes, misterios, adivinanzas.
 Realizar escritura rápidas
 Contar historias de cómo sería su vida fuera del colegio

Leer
Escribir
Hablar
Memorizar

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Plantear una estrategia o un misterio matemático para resolver ...
Sustentar con razones lógicas las soluciones a un problema
Crear categorías para clasificar
Jugar o hacer la presentación de un video juego de estrategias en inglés.
Inventar cuentos con problemas de lógica matemática.
Emplear métodos científicos para responder preguntas.
Traducir al lenguaje matemático
Crear una línea de tiempo
Diseñar o conducir un experimento
Crear un juego estratégico sobre...
Jugar juegos de mesa.
Descifrar códigos.
Crear y usar fórmulas para...

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA MUSICAL

Poner música de fondo para relajar a los alumnos
Componer canciones con una temática específica.
Elegir una canción y encontrarle relación con...
Organizar una coreografía.
Elegir música de fondo para reportes o presentaciones orales

Escuchar y analizar canciones sobre...
Usar vocabulario musical como metáforas.
Escribir un final nuevo a una canción.
Crear un collage musical para...
Narrar cuentos o poemas cantados.
Imitar cantantes.
Hacer presentaciones y mini conciertos.
Aprenderse una canción a partir de la letra y cantarla.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

Crear representación pictórica utilizando cuadro, dibujo o mapa mental.
Crear un collage para exponer hechos, conceptos, preguntas.
Crear trabajos prácticos como videos, fotografías...
Realizar un proyecto de fotografía.
Crear mural de caricaturas.
Desarrollar dibujos arquitectónicos.
Crear código de colores.
Ilustrar, dibujar, pintar, o construir.
Hacer dibujos 3D.
Jugar con rompecabezas, laberintos.
Visitar museos.
Hacer ejercicios de pensamiento visual.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA KINESTÉSICO-CORPORAL

Actuar cualquier proceso
Crear proyectos
Proveer de recreos con simples ejercicios (“Simon says”)
Crear juegos gigantes de piso que cubran conceptos de...
Crear simulaciones
Buscar información sobre...”Finding the treasure”
Proveer material manipulable para resolver problemas matemáticos, arte....
Salir de paseo para ampliar aprendizajes
Aprender habilidades físicas como bailar
Hacer una pantomima de lo aprendido
Crear secuencias de movimiento para explicar.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA NATURALISTA

Salidas al campo
Observación y descripción de fenómenos naturales
Comparar datos
Clasificar especies de plantas, animales, rocas, etc.
Extraer significados
Formular y poner a prueba hipótesis
Hacer investigaciones científicas
Experimentos
Acampar al aire libre
Hacer exploraciones para narrar la experiencia vivida.
Observar una célula a través de un microscopio
Hacer una granja de hormigas y observar su comportamiento para luego describirlo.

ANEXO No 2

IMÁGENES FOTOS ACTIVIDAD NO 2 'LA GALERÍA DEL AMOR'

Fotos No 1, 2, 3 y 4 Estudiantes de 8A realizando la *Galería del Amor*.



Foto No. 1



Foto No. 2



Foto No. 3



Foto No. 4