



DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN CURSO DE INGLÉS
BASADO EN LA PROMOCIÓN Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN DÉCIMO
GRADO (10º) DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE YUMBO

Tesis presentada por:

MARTHA ISABEL DUQUE CUÉLLAR

Como requisito parcial para optar por el título de Magíster en Estudios Interlingüísticos e
Interculturales

Dirigido por:

MG. ALEXÁNDER RAMÍREZ ESPINOSA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERLINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES
2017

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	6
2. JUSTIFICACIÓN	13
3. ANTECEDENTES Y REVISIÓN DE LITERATURA	19
3.1 Antecedentes Nacionales e Internacionales	
4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	34
4.1 La autonomía, los elementos que la caracterizan y algunas posiciones pedagógicas al respecto	36
4.2 Metacognición	40
4.3 Autorregulación	41
4.4 Estrategias Metacognitivas	45
4.5 Aprendizaje Basado en Proyectos	46
5. METODOLOGÍA	49
5.1 Tipo de investigación	49
5.2 Contexto	51
5.3 Participantes	52
5.4 Instrumentos de recolección de datos	53
5.5 Etapas de la investigación	53
5.5.1 Primera Etapa: Establecimiento de Perfiles de Entrada	54
5.5.2 Segunda Etapa: Diseño e Implementación del curso basado en autonomía	54
5.5.2.1 Eje # 1: Talleres de Sensibilización	55
5.5.2.2 Eje # 2: Instrucción en Estrategias de Aprendizaje	57
5.5.2.3 Eje # 3: Diseño de Actividades y Materiales Didácticos	59
5.5.3 Tercera Etapa: Establecimiento de Perfiles de Salida	61
5.5.4 Cuarta Etapa: Proceso de Análisis de la Información Obtenida	61
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	64

7. DISCUSION	82
7.1 Balance del Eje #3: Diseño de Actividades y Materiales Didácticos: Proyecto ABP	84
7.2 Resultados del Proyecto ABP	86
7.3 Resumen del proceso ABP	91
7.4 Resumen fase “Materiales Didácticos”	92
8. EVIDENCIAS DE NUEVOS COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS	99
9. CONCLUSIONES	105
10. LOS HALLAZGOS EN RELACIÓN CON LA TEORÍA	108
11. LAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	
1. Diario de Campo	120
2. Encuesta adaptada de Entrada y Salida	123
3. Taller: Diagnóstico de percepciones	129
4. Taller: Áreas claves del desarrollo personal. La rueda de la vida	130
5. Taller: Establecimiento de objetivos	132
6. Taller: ¿Quién soy yo?	133
7. Taller: Mis impresiones	134
8. Protocolo grupo focal de Entrada	135
9. Protocolo grupo focal de Salida	138
10. Triangulación	140
11. Respuestas de las encuestas de Entrada y Salida	165
12. Tabla estadística de Entrada y Salida de cuatro Evidencias	166
13. Evidencias Proyecto “ABP”	173
14. Evidencias Proyecto “materiales didácticos”	176
15. Estadística avances individuales	179

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de intervención y evaluación de un curso de inglés para décimo grado basado en la promoción y desarrollo de la autonomía del aprendiz en un contexto público en el municipio de Yumbo. El estudio es de corte cualitativo-descriptivo-interpretativo y se sitúa en el marco de la investigación-acción. El análisis de datos se realizó desde la Teoría Fundamentada. El curso tuvo como elementos fundamentales el *ABP* y la *Autorregulación*, logrando la modificación paulatina de la concepción tradicional de roles asociados al docente y al aprendiz. De esta manera se logró equipar al estudiante con los elementos que le permiten decidir el *qué, el cómo, el para qué, el dónde y el cuándo* se aprende, otorgando la responsabilidad que le corresponde en su proceso de aprendizaje.

Según los resultados, los estudiantes lograron cambiar sus hábitos de estudio e incorporar comportamientos autónomos y desempeñar un nuevo rol como aprendices proactivos. La categoría emergente en nuestra investigación se denominó: *“Re-definición de roles de aprendiz autónomo y del concepto de autonomía”*.

Palabras claves: Autonomía, metacognición, autorregulación, estrategias metacognitivas y aprendizaje Basado en Proyectos.

INTRODUCCIÓN

La *autonomía* es un tema recurrente en el área de la enseñanza y el aprendizaje debido a su gran influencia en el éxito de procesos de adquisición de nuevos conocimientos, especialmente en la adquisición de segundas lenguas. Autores como David Little (1990), Leni Dam (1998), Phil Benson (2001), Henri Holec (1981) y Leslie Dickinson (1995) entre otros, han hecho grandes reflexiones sobre el aprendizaje autodirigido, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y la relación del docente-estudiante en el fomento de la autonomía.

El presente documento aborda la promoción y el desarrollo de la autonomía en el campo de la lingüística aplicada, dado que la naturaleza de esta investigación propone una intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en un curso de décimo grado. Asimismo, se reconoce el papel de la independencia y del desarrollo de autonomía no sólo en el ámbito particular de la escuela, sino también en la construcción de un ser humano integral en todas sus dimensiones: La física, la económica y la religiosa, entre otras. Así las cosas, este estudio plantea la promoción y el desarrollo de la autonomía como eje articulador en la adquisición del inglés como Lengua Extranjera (LE) por medio del diseño de un curso de inglés para grado décimo en una institución pública del municipio de Yumbo en un contexto monolingüe. La investigadora de este estudio es al mismo tiempo la docente de inglés y español del grupo en el que se llevó a cabo la intervención.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Cuando Henri Holec (1981) se refiere al estudiante autónomo usa el término “responsabilidad” para establecer que ese es el punto de partida de la autonomía. Se espera, entonces, que el aprendiz tenga la responsabilidad de plantear sus propios objetivos de aprendizaje, los contenidos que necesita o quiere aprender y la capacidad de identificar sus métodos y técnicas útiles para acceder al conocimiento. Por último, este autor plantea que el estudiante autónomo tiene, además, la responsabilidad de monitorear su proceso de aprendizaje de manera que esté en un constante proceso de autoevaluación, al tiempo que progresa en sus metas específicas. Sin embargo, la autonomía puede llegar a constituir una meta casi utópica, teniendo en cuenta que ciertos contextos formales de la educación se caracterizan principalmente por un rol muy pasivo por parte de los estudiantes, además de falta de responsabilidad y compromiso para con los contenidos, metodologías y actividades en general que una institución dada propone. Es precisamente en uno de estos escenarios donde se propone una intervención, de manera que se dé inicio a esa toma de responsabilidad por parte del estudiante, en este caso, para con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una institución pública. Con esto en mente, las siguientes líneas describen, desde el interior, el contexto en el que se llevó a cabo el presente estudio, así como las circunstancias que favorecen y aquellas que limitan a los estudiantes en la ruta hacia la autonomía escolar.

La Institución Educativa Titán pertenece al sector público y está ubicada en el municipio de Yumbo. Sus estudiantes se ubican, principalmente, en los estratos 1 y 2. Hace más de 45 años fue fundada y ha gozado del reconocimiento de ser una institución formadora en valores. Actualmente es la segunda mejor institución del municipio, lugar otorgado por los resultados de las pruebas saber 2016. Este logro es el resultado del esfuerzo mancomunado de los docentes desde la básica primaria hasta la media técnica, sumado a la buena disposición que tuvieron nuestros egresados por aprender y por trabajar desde un contexto escolar amable.

Durante el transcurso de cada año lectivo se observan padres de familia interesados en obtener un cupo en nuestra institución o en conservar los cupos antiguos. Los argumentos que estos padres de familia dan a las directivas (coordinadoras y rectora) frente a sus preferencias por nuestra institución, se centran en la motivación que reciben sus hijos para practicar los tres valores institucionales del amor, el respeto y la responsabilidad. En efecto, nuestro PEI (Proyecto Educativo Institucional) contempla el desarrollo de actitudes y de acciones por parte del personal directivo, docente y de los aprendices, en relación con dichos valores.

El contexto anterior exige a ambos actores del conocimiento emprender un camino donde las buenas relaciones y el deseo de superación contribuyan a mantener ese lugar de preferencia por los acudientes y por los mismos estudiantes, pues muchos de ellos expresan a sus directores de grupo, psicólogo y directivas, su deseo de permanencia en la institución a pesar de haber caído en situaciones de alto riesgo de pérdida del cupo.

El presente trabajo ha surgido desde una necesidad de maximizar el potencial humano y académico de los estudiantes de grado décimo dos (10-2), con un énfasis en el desarrollo de estrategias para el aprendizaje del inglés y del liderazgo. La autonomía es una oportunidad para canalizar las expectativas de estos jóvenes con edad promedia de 15 años, quienes prontamente asumirán el hecho de terminar sus estudios secundarios y de hacer parte activa de nuestra sociedad. Es crucial mencionar que muchos de estos estudiantes ya han iniciado su etapa productiva en compañías reconocidas de la ciudad de Cali y del municipio Yumbo, desde el marco de articulación con el SENA (Sistema Nacional de Aprendizaje).

Combinar la responsabilidad escolar y la responsabilidad laboral no es tarea fácil, especialmente para personas tan jóvenes quienes tienen muchas distracciones y grandes deseos de disfrutar sus vidas. La juventud es un ciclo que trae consigo la tarea de escoger, de decidir, de actuar y de perseverar, incluso cuando aún no se tienen los elementos de juicio para hacerlo.

La elección de este grupo grado 10-2 tiene como base el conocimiento que logré obtener de ellos, el año lectivo inmediatamente anterior. Fui su docente de español e inglés (vigencia 2015). Esto me permitió concluir a través de varios proyectos escolares realizados con ellos, por medio de las opiniones de los padres de familia durante charlas de tipo disciplinario- académicas y a través de otros docentes durante las reuniones académicas y de las comisiones de Evaluación y Promoción lideradas por la coordinadora, que es un grupo inquieto por el aprendizaje pero que requiere afianzar su autonomía para

avanzar significativamente a nivel académico, para lograr la independencia y para acercarlo a materiales de apoyo que permitan el desarrollo de actividades de interés personal y por el inglés, además de llevar al grupo a una evaluación continua de sus fortalezas, de sus limitaciones y de la importancia de liderar procesos con la guía de su docente.

Todo lo anteriormente expuesto me llevó a plantear una intervención pedagógica con miras a que la clase de inglés se convierta, poco a poco, en un espacio que propicie un contexto tal donde los estudiantes puedan desarrollar actitudes responsables frente a su propio proceso de aprendizaje para que se conviertan en sujetos autónomos en otras áreas del saber y en su vida en general. Asimismo, esta intervención busca que en los estudiantes se despierte un mayor entusiasmo por la academia y por la adquisición de nuevos conocimientos, relacionando éstos con los previos y actuando de manera independiente del control del profesor para la consecución de objetivos y metas claras establecidas de manera individual. En este punto la autonomía ejerce un papel dinamizador frente al tema de las *responsabilidades* del aprendiz, propiciando la reflexión en torno al proceso de aprendizaje, con el fin de incentivar el alcance de las metas planteadas desde los acuerdos realizados al interior del aula. El docente es, entonces, el responsable de crear una relación dialógica con su aprendiz, de tal manera que se construyan lazos que fortalezcan una constante búsqueda de aquello que es pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior nuestro curso de autonomía se acerca a la idea de Benson (2001) de que la autonomía cobra un papel importante en este siglo XXI debido a que, a su modo de ver, las nuevas tecnologías están desplazando la educación y están minando la autoridad

intelectual del profesor, lo que obliga a los educadores a reconceptualizar sus roles desde una perspectiva más humanística, validando el concepto de la autonomía dentro de un marco de pedagogías comunicativas y centradas en el estudiante.

En conclusión, la presente propuesta tiene como base la pedagogía de la autonomía para la generación de aprendizaje autorregulado, y la modificación paulatina de la concepción tradicional de roles asociados al docente y al aprendiz. De esta manera se busca equipar al estudiante con los elementos que le permitan decidir el *qué, el cómo, el para qué, el dónde y el cuándo* se aprende, otorgando la responsabilidad que le corresponde en su proceso de aprendizaje. El estudiante desde su rol y a partir de reflexiones propias y otras dirigidas por su profesor, debe reconocer que el acceso al conocimiento está mediado por circunstancias, políticas, creencias y decisiones que están inmersas dentro de una cultura de aprendiz, que a veces está o no, en consonancia con las circunstancias, creencias, políticas y decisiones del maestro. Lo ideal es que tanto el profesor como el estudiante puedan estar en sintonía, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté fundamentado en las necesidades del aprendiz y en lo que se desea aprender, en una actitud positiva frente al trabajo cooperativo que deben realizar ambos actores del proceso escolar y en una postura autónoma del aprendizaje, donde *aprender a aprender* es una habilidad inherente al estudiante independiente. Con la aplicación del presente proyecto se ha intentado tener en cuenta las recomendaciones de los autores Nicolaides & Fernandes (2008) quienes responsabilizan al sistema educativo de minimizar el espíritu autónomo en los niños. Advierten que la inclinación innata del niño por aprender no es estimulada en la escuela y

responsabilizan de este fenómeno a la disciplina escolar pues ésta termina domesticando a los niños y por ende reprimiendo su creatividad, su emoción por el conocimiento y su autonomía en términos de aprendizaje. También se tuvieron en cuenta las reflexiones de Jiménez & Vieira (2015) quienes usan el término “*domesticar*” para ilustrar el papel equivocado que durante mucho tiempo ha ejercido la educación sobre los infantes, argumentando en otras palabras, el descuido por el cultivo de una cultura de la autonomía, al ejercer los docentes un rol equivocado desde la autoridad y la burocracia, en lugar de entablar un diálogo con el estudiante para establecer una confianza mutua. Esta confianza no significa perder la autoridad profesional, cuando se hace desde los principios democráticos donde se usa el poder para empoderar a los estudiantes y no para domesticarlos.

Como resultado de la situación arriba descrita, se genera la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué acciones se deben emprender para promover el desarrollo de la autonomía en aprendices de inglés como Lengua Extranjera de grado décimo (10°) en un contexto público en el municipio de Yumbo, Valle del Cauca?

También se generan los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué rol debe desempeñar el docente en el desarrollo de la autonomía de sus aprendices?
2. ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje pueden fomentar el aprendizaje autónomo?

3. ¿Cómo se modifican los roles del docente y del estudiante, culturalmente preestablecidos, a través de una propuesta de fomento de la autonomía?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, implementar y evaluar un curso de inglés para décimo grado basado en la promoción y desarrollo de la autonomía del aprendiz a través de la implementación de metodología del aprendizaje basado por proyectos (ABP).

Objetivos específicos

1. Diagnosticar los perfiles con relación a la autonomía de los estudiantes de grado décimo al inicio del proyecto de investigación.
2. Diseñar un syllabus de inglés para grado décimo desde la perspectiva del fomento y desarrollo de autonomía del aprendiz.
3. Implementar y evaluar el impacto de la propuesta estableciendo un perfil de salida en torno al desarrollo de los comportamientos autónomos en comparación con el diagnóstico inicial.

2. JUSTIFICACIÓN

Los procesos pedagógicos que se suscitan al interior de cualquier institución educativa requieren esfuerzos en dos sentidos: estudiante-docente / docente-estudiante esto significa que debe existir una reciprocidad de intereses la cual debe darse de manera sincronizada para que haya éxito escolar. Los docentes entregados a su labor trabajan creativamente para generar en sus aprendices la curiosidad por el *conocer/aprender*, y lo hacen, básicamente, por medio de la reflexión académica a través de actividades diversas, en torno a temas sensibles para sus edades, procedentes de este mundo moderno y usando diversos recursos y metodologías. Estos esfuerzos resultan infructuosos cuando no hay una actitud por parte del estudiante que le permita ser constante en su desempeño dentro y fuera del aula de clase. Involucrarse completamente en el proceso de aprendizaje no es tarea fácil, por lo cual se requiere una instrucción explícita que coadyuve a la voluntad de los estudiantes para no decaer en la consecución de logros tanto personales como colegiales.

Es necesario, entonces, implementar un curso basado en el fomento de la autonomía en grado décimo, que redunde en el mejoramiento del aprendizaje de inglés, teniendo en cuenta los argumentos que se exponen a continuación. En primer lugar, la institución objeto de estudio presenta niveles bajos con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera por parte de sus estudiantes. Durante todo el proceso de evaluación de pruebas saber 11°, los resultados han ubicado a la institución en el rango básico, así:

Año	Promedio institucional	Promedio Nacional
2011	46,40	64,41
2012	42.54	66,23
2013	Sin datos. El MEN no ha suministrado información debido a inicio de investigación al interior del colegio por ausencia de un estudiante durante la prueba.	

A partir del año 2014, el Ministerio de Educación Nacional toma como referencia para evaluación, los niveles de desempeño según el Marco Común Europeo. Presentando la institución los siguientes resultados:

Año	NIVELES COMUNES DE REFERENCIA				PROMEDIO NACIONAL			
2014	A- 45.83%	A1 45.83%	A2 8.33%	B1 Ningún estudiante	A- 21%	A1 39%	A2 16%	B1 14%
2015	A- 39%	A1 48.78%	A2 7.31%	B1 4.87%	A- 16%	A1 37%	A2 20%	B1 15%
2016:	A- 20%	A1 43%	A2 23%	B1 13%	A- 36%	A1 32%	A2 19%	B1 9%

Explicación de cada nivel:

A-	-El estudiante no alcanza el nivel A1
A1	Usuario Básico -El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. -El estudiante puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. -El estudiante puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A2	Usuario Básico -El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). -El estudiante sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. -El estudiante sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B1	Usuario Independiente: -El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. -Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. -El estudiante es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. -El estudiante puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

La implementación de una propuesta en autonomía también se justifica en el hecho de que la exposición a la lengua extranjera que los estudiantes reciben formalmente en la institución es insuficiente. El número de horas semanales impartidas en la institución se distribuyen de la siguiente manera:

Primaria	1° a 5°	Una hora
Básica	6° a 9°	Dos horas
Media	10° y 11°	Tres horas

En este sentido, alcanzar altos estándares en lengua extranjera no es fácil, teniendo en cuenta que el contacto con el idioma se reduce, en ocasiones, a ninguna hora semanal,

debido a actividades como homenajes a la bandera, visita a otras instituciones, concursos artísticos o días festivos, entre otras circunstancias. Es por eso que diseñar un curso que promueva el estudio autónomo de la lengua inglesa, podría reducir los bajos niveles de dominio del inglés ya que la búsqueda autónoma de situaciones de aprendizaje del idioma abrirá para los estudiantes oportunidades variadas y expandirá el tiempo de exposición a la lengua y práctica de la misma.

Asimismo, abordar el tema de la autonomía está en concordancia con la Ley General de Educación (1994) que plantea:

Artículo 13. Objetivos comunes de todos los niveles. *Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.* (p. 4)

Esta misma Ley General de Educación por primera vez habló de autonomía institucional planteando la creación de los PEI y por tanto de los Planes de Estudio en su artículo 77:

Autonomía escolar. *Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.* (p. 17)

La presente propuesta responde a la misión institucional, con respecto al reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje y a incentivar la investigación.

Misión: *Ofrecer educación integral de calidad en todos los niveles y ciclos de formación, atendiendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, fomentando los valores y el espíritu investigativo con especialidades en la media técnica que posibiliten al estudiante la continuidad de su proyecto de vida e incursión en el mundo laboral.*

La autonomía también está reflejada en los **Principios de la Institución:**

La tarea de la educación y los docentes, es orientar a los estudiantes en el aprendizaje autónomo, que les permita la construcción de su proyecto de vida y un excelente desempeño académico, social y laboral, generando de manera positiva los cambios que el entorno requiere. (p. 7)

De igual manera, esta propuesta está en consonancia con los **Lineamientos de Calidad** que se generan al interior de la institución por medio del Proyecto Educativo Líderes Siglo XXI, donde actualmente se están generando acciones para alcanzar la certificación de alta calidad:

Un paradigma organizacional orientado hacia la calidad privilegia aspectos como:

- *El estímulo, fomento y entrenamiento de equipos autónomos (docentes y estudiantes) con capacidad de auto-dirigirse.*
- *El privilegio del comportamiento comprometido y dinámico frente al pasivo.*
- *El valorar y promover el aprendizaje continuo.*

Otro aspecto que justifica el desarrollo de comportamientos autónomos en los estudiantes, es la descripción de la nota valorativa en el rango *Superior*, establecido en nuestro Sistema Institucional de Evaluación (SIE):

SUPERIOR	4.8	Cuando alcanza los desempeños, competencias y conocimientos previstos en forma excelente, profundiza sus conocimientos de manera autónoma. En otras palabras, asume un comportamiento excelente acorde los valores de la filosofía institucional alcanzando óptimamente desempeños propuestos.
	a 5.0	

Como último argumento, pero no menos importante, está el hecho de que la Secretaría de Educación Departamental, durante el período 2012-2015, lanzó el Programa “*Tit@ Educación Digital para Todos*”, beneficiando a docentes de Cali, Yumbo, Dagua, Vijes y La Cumbre. Este proyecto innovador apunta a mejorar los resultados en pruebas saber y a bajar los índices de deserción. Su plataforma “*@prender*” lleva al docente a pasar de las “*TIC*” -Tecnologías de información y comunicación- a las “*TAC*” -Tecnologías de aprendizaje y conocimiento - Tuve la oportunidad de recibir esta capacitación, la cual aborda los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI. Una de las estrategias de aprendizaje recomendadas en ese diplomado es precisamente la del trabajo autónomo, al igual que la metodología del *Aprendizaje basado en Proyectos (AbP)* la cual se implementará en esta propuesta de investigación.

3. ANTECEDENTES Y REVISIÓN DE LITERATURA

3.1 Antecedentes Nacionales e Internacionales

Casi todas las fuentes bibliográficas relacionadas a lo largo de este documento tienen como idioma original el inglés. Las traducciones son de mi autoría. El mensaje principal de cada autor quedó expresado en cada paráfrasis o cita textual consignada.

Esta propuesta de investigación, más allá de retomar los conceptos de la autonomía, aborda básicamente las estrategias recomendadas en dos documentos, uno, el de Cotterall (1995), *Developing a course strategy for learner autonomy* y el de Ramírez (2015), docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, “*Diseño, implementación y evaluación de dos cursos básicos de inglés basados en el fomento y desarrollo de la autonomía*”, cuya metodología se presenta como propuesta aplicada en el artículo denominado: *Fostering Autonomy Through Syllabus Design: A Step-by-Step Guide for Success* (2015). El segundo replica el primero, ajustándose al contexto de enseñanza de inglés en el programa académico de Licenciatura de Lenguas Modernas, diseñando e implementando dos cursos básicos de inglés (I y II semestre).

Ambos referentes muestran la aplicación de estrategias educativas dirigidas a impulsar la autonomía en el aprendiz, un “paso a paso” para adquirir destrezas en inglés. El documento de Cotterall (1995) resume la experiencia de enseñanza del inglés basado en la autonomía, en una universidad de Victoria, Wellington en Nueva Zelanda¹ que desde 1989

¹ Toda la información sobre el instituto se encuentra disponible en: <http://www.victoria.ac.nz/lals/ielts> .

ha contribuido con el mejoramiento del inglés en estudiantes extranjeros. Allí, la Escuela de Estudios del Lenguaje y el Instituto de Inglés, ofrecen un curso intensivo para los estudiantes que desean mejorar su proficiencia en inglés para enfrentar los estudios terciarios en dicho país.

Una de las características de este programa es la motivación que reciben los estudiantes al contar con un Centro de Aprendizaje de idiomas, el cual ofrece un servicio de multimedia y soporte de recursos de idiomas, y un ambiente de estudio acogedor. Este aspecto contribuye al desarrollo de la autonomía. Cotterall (1995) especifica cinco elementos que deben estar presentes en un curso basado en la promoción de la autonomía, a saber:

- El diálogo profesor-estudiante
- El estudio explícito de conceptos relacionados con el aprendizaje de un idioma
- El diseño de actividades y materiales para la práctica continua
- El monitoreo de su proceso de aprendizaje a través de un diario
- El uso de centros de autoacceso.

El primer elemento fue suficientemente abordado durante la implementación de mi curso basado en la autonomía, pues al igual que Cotterall (1995), considero que el diálogo entre docente y estudiantes es crucial en la construcción de un ambiente franco de socialización de los progresos y dificultades en el estudio independiente.

El tercer elemento fue el centro de mi investigación, ya que los estudiantes pusieron en

práctica los conceptos y sugerencias relacionadas con prácticas autónomas, por medio del desarrollo de materiales y actividades grupales que les permitieron ser los protagonistas de la clase, además de descubrir que el liderazgo es también la fuente del aprendizaje colaborativo, el cual llevaron a cabo por medio del aprendizaje basado por proyectos (ABP).

El trabajo de Ramírez (2015), llevó a cabo un ciclo de investigación-acción con el objetivo principal de fomentar la autonomía desde el diseño de un syllabys en un grupo de 20 universitarios pertenecientes al primer año de la licenciatura de Lenguas Modernas, de la escuela de Ciencias del Lenguaje, de la Universidad del Valle (ECLUV). La información fue recolectada a través de una encuesta aplicada al inicio y al finalizar la investigación, de las entrevistas a sus participantes y del récord de visitas a los centros de consulta de la universidad. Ramírez (2015) reporta que la aplicación de esta metodología fue exitosa principalmente en el desarrollo de comportamientos autónomos bajo las evidencias de *Estrategias de Aprendizaje, Diseño de Objetivos y Procesos Metacognitivos*. Sin embargo, reporta también pocos cambios en los comportamientos asociados a las evidencias de *Autoevaluación y Diseño de Actividades y Materiales*, sugiriendo que estos comportamientos están culturalmente atribuidos al dominio del docente, y por lo tanto requerirá más tiempo para su redistribución entre las responsabilidades del aprendiz. Para tal fin, el autor propone que se implementen iniciativas de promoción de autonomía a largo plazo y a través de, por lo menos los cuatro primeros cursos básicos (dos años, según la división por semestres del contexto particular en el que se desarrolló su investigación).

Para llevar a cabo el presente trabajo me concentré en el *Diseño de materiales y actividades*, evidencia poco evidenciada entre los participantes de la investigación de Ramírez (2015). Encontré en mi cúmulo de experiencias como docente y en las evaluaciones que mis estudiantes a lo largo de mi carrera han realizado sobre las prácticas de sus diversos maestros, que una de las maneras para incentivar el trabajo individual y grupal, son los retos que ofrece la enseñanza por proyectos. El tiempo de desarrollo de la investigación (todo el año lectivo) permitió una fase de apropiación de conceptos y sensibilización frente al tema de la autonomía, al igual que una fase donde se brindó la oportunidad de que los estudiantes visitaran el rol del docente y por ende, mostraran comportamientos autónomos.

Las evidencias que menciona Ramírez (2015) recogen 30 comportamientos autónomos, identificables a través de la aplicación de una encuesta. Es justamente esta encuesta el mayor aporte de Ramírez (2015) a mi trabajo de investigación, toda vez que este instrumento fue adaptado para realizar el diagnóstico inicial (entrada) y el final (de salida) de los comportamientos autónomos de mis estudiantes. Cabe mencionar además que la reflexión final de este autor con relación a la necesidad de evaluar y reconocer las transformaciones que un curso de autonomía brinda tanto al aprendiz como al docente, está alineada con mi principio pedagógico de que aprender se da en y desde dos sentidos, pues docente y pupilos están llamados a aprender mutuamente por medio del diálogo y la concertación constante en la construcción de clases que sean verdaderamente participativas, inclusivas, pertinentes y significativas.

Otro referente nacional es el de Cardona y Cárdenas (2001), artículo que se desprende de una investigación que abarcó cinco universidades públicas de diversos departamentos, con programas de licenciatura en lenguas extranjeras, cuya característica es la suspensión de actividades académicas debido a problemas de orden público y financiero. En cada universidad se elaboró un estudio de caso usando las observaciones y las entrevistas. Lo anterior permitió enmarcar la investigación en el paradigma cualitativo y es un estudio de caso multilateral. Dicho documento se titula: *La autonomía en el aprendizaje del inglés: realidades y tendencias* y explora cómo se promueve la autonomía en un programa académico de formación de profesores de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, al igual que el rol que desempeñan los docentes para el desarrollo de la misma. En esta universidad participó un grupo de 23 estudiantes de cuarto nivel de Lenguas Modernas. Las técnicas principales de recolección de la información fueron entrevistas a profundidad a estudiantes y profesores y observaciones estructuradas en las aulas de clases durante dos semestres, sumado al análisis de los documentos que sustentan el currículo de la universidad. El estudio permitió establecer que, desde la perspectiva de los estudiantes, la autonomía está relacionada con los siguientes conceptos: responsabilidad, colaboración y participación. Se evidencia, entonces, una tendencia a esperar que sea el docente quien tenga la iniciativa de qué enseñar, cómo y en qué medida. Así lo expresan los estudiantes al opinar que las dos horas semanales de trabajo independiente serían más fructíferas si tuvieran una guía en ese proceso. Al mismo tiempo, los hallazgos pudieron comprobar que establecer metas y tomar riesgos no es tarea fácil, ni está muy arraigada entre los

estudiantes universitarios, lo que genera cierta preocupación en el sentido de que el grupo focal se convertirá precisamente en profesores que tendrán a su cargo la enseñanza de niños y jóvenes que deberán ser entrenados en la toma de decisiones y en lanzarse a encontrar el conocimiento, sin importar las equivocaciones por las que deban pasar.

En este estudio los siguientes aspectos importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la autonomía tuvieron atención en menor medida así: la *capacidad de investigar* (profundizar y consultar otras bibliografías diferentes a las del maestro), la participación activa (interacción con los demás), el establecimiento de metas a corto plazo y la responsabilidad desde el aspecto de la autorregulación. Se preguntan las autoras: ¿serán los profesores los que obstaculizan el desarrollo de la autonomía al no querer compartir sus responsabilidades?. (p. 282). Desde esta orilla de reflexión pedagógica inicié el desarrollo de una metodología que permitiera precisamente, todas estas acciones tan relevantes en una clase de L2. Nuevamente el ABP era la metodología que podía permitir en los aprendices dispuestos, el despertar de un espíritu inquieto para que encontraran más allá de las explicaciones del docente, la respuesta a sus dudas y amplitud de las mismas por medio del desarrollo de proyectos. Así pues, la búsqueda individual y grupal de la respuesta a una *Pregunta Motivadora*, fue el punto de partida de nuestro ABP.

Luego de la revisión de este antecedente opino que sus hallazgos demuestran que la autonomía debe ser primero practicada por el docente, comprendida y desarrollada por el estudiante, a la vez que debe ser asumida como prioridad por todos los estamentos educativos alrededor del mundo, para que durante el ciclo educativo formal (preescolar-

primaria-bachillerato-universidad) se logre educar desde la formación de ciudadanos independientes, críticos, reflexivos y creadores de su propio mundo interior. Esta es la fotografía que traduce la esencia del presente trabajo de investigación cuyo contexto, el bachillerato, se encuentra en medio del ciclo educativo ya descrito; por ello su importancia no solamente a nivel pedagógico, sino también, a nivel de reflexión obligatoria sobre los procesos que se planean desde las instancias gubernamentales y sobre los enfoques que se están usando dentro de las instituciones educativas para hacer de la educación, el pilar de un mundo cada día mejor, bajo los lineamientos de la autonomía, la autorregulación, la toma de decisiones y el actuar en pro del beneficio propio y colectivo.

A nivel internacional además del trabajo de Cotterall (1995) ya mencionado, está la tesis doctoral de Mongelos (2008) titulada *Incidencia de un Enfoque Basado en Autonomía en la Adquisición del Inglés*, cuyo objetivo fue estudiar la influencia que el enfoque de autonomía de aprendizaje tiene en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto institucional concreto. Así mismo, esta investigación analizó el grado de implicación y concienciación que dicho enfoque supone en el proceso de aprendizaje de una LE por parte de los aprendices, teniendo en cuenta las creencias con las que el estudiante afronta el aprendizaje. El enfoque estuvo basado en la autonomía del aprendizaje y comunicativo. Esta tesis está estructurada en dos grandes sesiones. La primera que aborda ampliamente el contexto teórico de la autonomía con temas como: *La conciencia lingüística y el conocimiento metacognitivo*. Una segunda parte detalla el trabajo de campo. Los participantes de esta investigación están cursando el primero o

segundo semestre de estudios de Humanidades, énfasis en Empresa, en la Universidad de Mondragón (MU), en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) y están inscritos en la asignatura de inglés, lengua que se usa como medio de instrucción de otras asignaturas en semestres avanzados, lo cual genera la necesidad de llegar a un alto nivel de proficiencia en ella. En general, los estudiantes no disfrutaban de la asignatura del inglés y poseen mayores habilidades a nivel de producción escrita que oral. Los instrumentos de recolección de los datos son variados, destacándose las plantillas para la planificación y evaluaciones a nivel personal y grupal, al igual que el portafolio individual y grupal. Ambas herramientas permitieron a los aprendices documentar durante las nueve semanas que duró el estudio, reflexiones de aprendizajes muy importantes desde la pedagogía de la autonomía. La evolución en la lengua extranjera fue medida por medio de pre-tests y post-tests que midieron la comprensión y producción oral y escrita.

Algunas de las conclusiones importantes sobre el estudio de Mongelos están relacionadas con el papel preponderante que juegan las creencias que tienen los estudiantes sobre el rol del docente y de la retroalimentación que éste da. Así mismo, fue importante la promoción del aspecto metacognitivo en la auto-regulación del aprendizaje, permitiendo esto, que los estudiantes fueran protagonistas de su aprendizaje. A pesar de la evidencia de mejoría en inglés, la autora reconoce que el tiempo de investigación debió ser más extenso. Este último aspecto del tiempo de duración se tuvo en cuenta para nuestra investigación, pues como ya se mencionó al principio de este documento, la presente investigación duró once meses (enero-noviembre), de igual manera se tuvo en cuenta el aspecto del

protagonismo mencionado por la autora.

Huang (2011), en su artículo: “*A Dynamic Account of Autonomy, Agency and Identity in (T) EFL Learning*” expone qué papel desempeñan el deseo de actuar (“*Agency*”) y la “*Identidad*”, en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de un contexto social e institucional chino. Este estudio siguió un enfoque interpretativo-cualitativo. La información fue recolectada durante cinco viajes a lo largo de dos años académicos (2005-2007). Los principales participantes de la investigación (alrededor de doscientos) fueron estudiantes de cuarto año de un programa de licenciatura del Departamento de Inglés.

Los hallazgos generales mostraron que las *motivaciones* (agenda) y la *voluntad* (agency) están muy relacionadas. Las “*Agendas*” son caracterizadas por el autor como “cosas por hacer”, “*Agency*”, como las “acciones que surgen de la reflexión y la elección” y la “Autonomía” como “la capacidad de hacer”. Según el autor, “Lo que puede distinguir mejor “agency” de la “autonomía” es tal vez el grado de control que los alumnos son capaces de ejercer en un contexto específico”. (p. 242). Motivar también fue la clave de mi investigación, lo que se hizo a través de Talleres de sensibilización, descritos en la sección de metodología.

Chik y Breidbach (2011), plasman en el documento “*Identity, Motivation and Autonomy: A tale of Two cities*”, la experiencia de un proyecto de intercambio entre dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera residentes en diferentes países. Cuatro estudiantes vivían en Alemania y los otros cuatro en Hong Kong. La comunicación

se daba de manera virtual a través de “wikis”. Se analizó el aspecto cultural de cada grupo de participantes en cuanto a su propia visión de aprendices de inglés y como usuarios más allá del aula de clase. En los hallazgos se evidenció una tendencia de asumir el aprendizaje desde los procesos direccionados por la institución de enseñanza.

Los estudiantes alemanes reflexionaron sobre las estrategias que usaban para aprender por fuera del salón de clase. La conclusión más importante fue: “incluso para los aprendices exitosos, ser conscientes de la propia experiencia de aprendizaje y transformarla en una práctica de aprendizaje reflexiva y además, autónoma, está muy lejos de ser fácil”. (p. 157).

Ambjoern (2013) describe en su artículo “*Refuerzo de la corresponsabilidad del aprendiente en el desarrollo de la Interlengua mediante una competencia de aprendizaje de lenguas*”, la relevancia del refuerzo de la corresponsabilidad del aprendiente de lenguas e ilustra algunos de los requisitos fundamentales para lograr que éste asuma el papel de actor activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. La autora muestra varios métodos usados en la Universidad de Aarhus en Dinamarca para despertar el conocimiento metacognitivo en los aprendientes de español de la Escuela de Negocios y de Ciencias Sociales. Desde su experiencia, Ambjoern caracteriza a los estudiantes en tres grupos, así: aquellos que desean conocer la base teórica del proceso de aprendizaje, aquellos escépticos a la concienciación metacognitiva y quienes rechazan por completo la competencia del lenguaje y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Concluye que el desarrollo de la *corresponsabilidad* involucra al docente y al estudiante. Al mismo tiempo, que el

desarrollo de la *Interlengua* se desarrolla a partir del deseo que tenga el aprendiente de hacerlo y tiene como punto de partida el *proyecto* personal del aprendiz. El tema de la autonomía fue abordado por medio del desarrollo de la competencia “*aprender a aprender*”, que se caracteriza por pasar del enfoque del *instructivismo* al *constructivismo*, de la *enseñanza* al *aprendizaje*, además del rol del docente como “*contenedor de conocimientos*” y mero transmisor de los mismos, al *rol del aprendiente como protagonista* de su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, esta autora aplicó dos dimensiones que hacen parte de la competencia de aprendizaje de lenguas, *la dimensión general* que comprende el reconocimiento de aspectos teóricos de la adquisición de lenguas y la *dimensión específica* que se ocupa de las características didácticas de una asignatura lingüística concreta: didáctica de asignatura. Este antecedente fue importante para mí, al momento de diseñar e implementar la metodología de trabajo, en el sentido que la *corresponsabilidad* permite el equilibrio entre los roles que desempeñan tanto el docente como el estudiante. Los aprendices lideraron procesos a partir del proyecto ABP con la complicidad del docente, siempre que los estudiantes líderes así lo desearon y creyeron que era necesario. No obstante, en aquellos grupos donde no surgía el liderazgo, me permití opinar, aconsejar y enrutar los proyectos a través de charlas motivadoras y de establecimiento de dificultades y posibles soluciones.

Soenens y Vansteenkiste (2005) realizaron una investigación titulada: “*Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents’ and Teachers’ Autonomy Support*” en la universidad de Ghent, Belgica, la cual se basó en revisar la

conceptualización de autonomía desde el “*desapego de los padres*” y “*la libertad de lo social*”, al tiempo que esbozaron el rol del maestro en la independencia de las decisiones de los estudiantes a nivel escolar. Esta relación de crianza-autonomía es de mi interés por cuanto la comunidad lingüística vinculada a mi proyecto de investigación, está conformada por adolescentes cuyos padres conocen el proyecto y apoyan su desarrollo. En esa medida, este estudio permite la reflexión sobre la influencia de los adultos más cercanos a los estudiantes, quienes con sus instrucciones y maneras de permear las relaciones, contribuyen en mayor o menor medida, al desarrollo de la autonomía de los aprendices. El artículo muestra que los adolescentes al regular sus comportamientos, desde la base de la autonomía desde la crianza y la enseñanza, pueden obtener un óptimo desarrollo en tres aspectos de su vida: *En lo educativo, a nivel social y en la búsqueda de empleo*. Es entonces, una determinación propia - la del estudiante - aquella de permitir que las acciones encaminadas al desarrollo de la autonomía, desde variados escenarios, hagan parte de cada individuo.

Otro estudio relevante en el desarrollo de un curso basado en la autonomía, es el de Reinders y Balcikanli (2011) quienes investigaron de forma crítica, la información y las estrategias explícitas a nivel de la autonomía, en 11 textos guía, reconocidos en todo el mundo, utilizados en los programas profesionales de formación de docentes. Los resultados evidenciaron que solamente 4 libros mencionaban el tema “*autonomía*”, pero ninguno de ellos daban instrucciones sobre cómo planear actividades en torno al fomento de la misma.

El panorama anterior evidencia que, aunque la autonomía es un tema en el que muchos

docentes estamos interesados, aún no hay una política generalizada de incluir una asignatura o al menos el tópico, dentro del pensum de las licenciaturas. Esto nos invita a reflexionar sobre el trabajo que le corresponde a cada docente en formación de ser él mismo autónomo para poder luego enseñar a los aprendientes de lenguas esta misma autonomía, incluso si aún no existe una política en este sentido desde los diversos programas de licenciatura.

González (2011) en su tesis de maestría titulada: *Principales Problemáticas Presentadas en la Aplicación de la Técnica Didáctica: Aprendizaje Basado en Proyectos en las Escuelas Participantes del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica del Estado de Chiapas (PNIEB)*, investiga el nivel de apropiación del aprendizaje basado por proyectos por parte de 60 maestros de las 60 escuelas públicas que tienen este programa de Inglés, institucionalizado en el año 2009 en México. El objetivo de investigación fue analizar los principales problemas que afectan el desarrollo de las actividades de aprendizaje basado en proyectos aplicado a los alumnos de primer grado en la asignatura de inglés en las primarias públicas que participan en el PNIEB en el Estado de Chiapas. El tipo de estudio fue no experimental mixto. Se aplicó una encuesta de 15 preguntas a 46 de los 60 maestros y se seleccionó un grupo focal de 4 docentes para realizar observación de clase en las 4 escuelas beneficiadas por el PNIEB ubicadas en San Cristóbal de Las Casas.

El hallazgo más importante de este estudio fue conocer que 24 (52.2%) de los 46 maestros aplicaba la técnica didáctica de “Aprendizaje Basado en Proyectos”, sugerido por el PNIE. El total de los maestros encuestados aseguró estar interesado en asistir a una

capacitación para aplicar efectivamente el Aprendizaje Basado en Proyectos. Sin duda lo más significativo de este estudio en relación a mi proyecto de investigación fueron las evidencias resultantes con relación a la aplicación de los ABP:

- El incumplimiento de los proyectos por parte de los estudiantes.
- Instrucciones complejas en L2 consignadas en los textos guías para primero de primaria.
- Lengua materna de los niños ubicados en zonas indígenas, pues son niños que están aprendiendo el español como segunda lengua y para ellos el aprendizaje del inglés es una tercera lengua.
- Consumo de tiempo pues el docente requiere de tiempo extra-clase.
- ABP en equipo teniendo en cuenta que no a todos los niños se les facilita relacionarse y realizar trabajo colaborativo.

Todas estas circunstancias también se presentaron durante la implementación del curso basado en autonomía siendo el primer y último aspecto los que exigieron mi intervención para motivar el cumplimiento de logros trazados por los mismos jóvenes y para promover la empatía entre los integrantes de algunos grupos.

Como último referente encontramos el de Martínez (2015) con su investigación *Culturizando el inglés mediante las TIC: El aprendizaje de segundas lenguas basado en proyectos*. La propuesta didáctica se puso en marcha el tercer trimestre del Instituto Montesclaros de Reinosá con el grupo de 1º de la ESO Bilingüe, durante 10

secciones. El objetivo principal de esta propuesta se basa en establecer una nueva forma de enseñanza del inglés, mediante el aprendizaje cooperativo y las TIC implementando el aprendizaje por proyecto. Los alumnos, agrupados en equipos de 4 integrantes elaboraron un proyecto de publicidad de un viaje de turismo. Los grupos compitieron entre ellos pues el equipo ganador obtendría la mejor nota académica y el hecho de que los demás estudiantes harían el viaje de manera imaginaria. Cada subgrupo promocionó un lugar de destino de un país de habla inglesa. La investigación turística la realizaron visitando agencias de viajes para recolectar los precios de pasajes, la moneda del país, entre otra información que pudiera ser propicia para incluir en el plegable promocional de turismo. Los grupos expusieron utilizando herramientas TIC explicadas previamente por el docente.

Este proyecto aporta a mi trabajo en la medida que el elemento de la competitividad también estuvo presente durante nuestra fase *materiales didácticos* dirigida por los propios estudiantes pertenecientes de manera voluntaria al proyecto. Los hallazgos comprobaron que este tipo de proyectos son bien aceptados por el alumnado y tiene resultados académicos positivos ya que el estudiante aprende los contenidos trazados y otros que llegan gracias a la investigación y al trabajo colaborativo.

4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Algunos autores se preocupan por el uso independiente de la lengua; otros se enfocan en el aprendizaje independiente de la lengua, mientras otros interpretan la autonomía del aprendiz de manera más general, en términos de ser un ciudadano realizado o efectivo en una sociedad democrática. (Ivanovska, 2014, p. 353).

Los siguientes son los conceptos y definiciones inherentes a la autonomía, desde la perspectiva de diferentes autores que plantean la enseñanza desde un enfoque que convida a los estudiantes a hacer parte activa de su aprendizaje y a los docentes a tener en cuenta las necesidades e intereses de aprendizaje de sus estudiantes. Se presentan aquellas posiciones que se corresponden con los principios que se aplicaron para el diseño y la implementación de nuestro curso basado en la autonomía. Se incluye también información sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ya que ella está en congruencia con las dinámicas que se generan al interior de mi institución educativa desde la metodología SENA – Sistema Nacional de Aprendizaje –, proceso articulador con la media técnica (10° y 11°) el cual tiene un reconocimiento positivo por parte de los estudiantes y padres de familia, y que plantea como principio formador, la metodología por Proyectos de aula y el trabajo autónomo, aspectos centrales en nuestra investigación.

Holec (1981) define la autonomía en relación con la responsabilidad por parte de los estudiantes para tomar decisiones sobre su aprendizaje. La palabra central aquí es “responsabilidad”, ninguna otra persona debe estar más comprometida con el aprendizaje

que el propio estudiante, quien debe monitorear constantemente su evolución escolar pasando, tal como lo menciona Holec (1981) de un conocimiento universal y objetivo a uno subjetivo e individual. Es decir, el hombre puede contribuir en la construcción de su propia realidad (Little, 2007).

Little (1990) asigna una relación psicológica entre el proceso y el contenido de aprendizaje. Además, resalta la capacidad de desapego, de reflexión crítica, de toma de decisiones y de acciones independientes. Años después, también retoma la importancia del proceso y de los contenidos en un aprendizaje verdaderamente efectivo, sin embargo, menciona que son prioridad el estímulo, la perspicacia y la guía de un buen profesor en el desarrollo de la autonomía (Little, 1998).

Little, Dam y Timmer (1998) señalan que para Vygotsky la autonomía es “resolver de manera independiente los problemas”, es la meta máxima del aprendizaje, donde el docente debe entregar paulatinamente el control a sus estudiantes y el aprendiz, a su vez, debe aprovechar la colaboración de sus pares.

En la evolución del concepto de autonomía escolar, los autores han hecho aportes que más allá de definirla, han contribuido a establecer esos componentes necesarios para alcanzarla. Benson (2006) es uno de ellos, pero antes de recordar su propio planteamiento en este sentido, presenta a otros autores y sus modelos. Inicia con Nunan (1997), quien propone cinco niveles por los cuales se debe transitar a saber: “toma de conciencia”, “involucramiento”, “la intervención”, “la creación” y la “trascendencia”, los cuales están dentro de las dimensiones de “contenido” y “proceso”. Seguido, Benson especifica el

modelo de Littlewood (1997) quien denomina la autonomía desde el contexto de adquisición como “la habilidad para operar de manera independiente con el lenguaje y usarlo para comunicar significados personales en situaciones reales no predecibles”. Desde el contexto de la organización del salón de clase “es la habilidad para tomar la responsabilidad por el propio aprendizaje y aplicar estrategias activas relevantes” y el último se relaciona con el desarrollo personal.

4.1 La autonomía, los elementos que la caracterizan y algunas posiciones pedagógicas al respecto

Los autores Jiménez y Vieira (2015) expresan su propia definición de aprendizaje autónomo aportando como novedad la palabra “*competencia*” hacia la autodeterminación, asignándole al estudiante una responsabilidad social y caracterizándolo como un ser críticamente consciente dentro y más allá de los ambientes educativos, donde la educación tiene que ver con un empoderamiento (inter)personal y con una transformación social. Es importante resaltar los términos *responsabilidad social* y *transformación social*.

Otros estudiosos del tema también se refieren al *contexto social*; por ejemplo, en su trabajo de análisis del concepto de autonomía desde la visión de Freire, proponente de la Pedagogía Crítica, Nicolaides & Fernandes (2008) anotan que:

Para llegar a ser autónomos, la independencia es necesaria; incluso para convertirse en autónomo es también necesario que una persona sea consciente del contexto social en el que vive. Ella es influenciada por el

medio, al igual que es su agente modificador. Cada momento que estamos predispuestos a aprender/adquirir nuevo conocimiento tenemos la opción de usar este nuevo conocimiento de manera responsable (o no). Si se considera que para ser autónomo es necesario ser responsable de lo que nos pasa, al igual que de lo que pasa a nuestro alrededor, la responsabilidad y la autonomía aunque no sean sinónimos, están estrechamente relacionadas. (p. 496).

La autonomía escolar, tal como se ha ilustrado hasta el momento, tiene una estrecha relación con la *responsabilidad* que se asume ante el medio social, con el entrenamiento en torno a la *reflexión crítica* sobre las actuaciones desarrolladas en la escuela por parte de los actores de la enseñanza y del aprendizaje (profesores y estudiantes), con las *oportunidades* que se brindan a nuestros niños y jóvenes de *ser creativos*, de tomar sus *propias decisiones* a la hora de acceder al conocimiento y de establecer sus *propios objetivos* de aprendizaje.

Pennycook (1999) relaciona los enfoques de enseñanza con el desarrollo de la autonomía, remitiéndose también a la pedagogía crítica de Freire. Sostiene que la democracia en el aula se desdibuja con demasiada facilidad con aquellos enfoques basados en el estudiante, los llamados enfoques comunicativos y los enfoques basados en tareas. Según su argumento, los valores de estos enfoques parecen no estar en una vía crítica en sí mismos; puede interpretarse entonces, que hay un faltante en estos enfoques en términos de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de evaluar su aprendizaje de manera consciente

y no solamente ser protagonistas dentro de un aula, sin que existan más consecuencias de autorreflexión lejos de ellas, que logren cambios positivos en la actitud escolar o avances en la forma de acceder al conocimiento y más importante, una autorreflexión que logre discernir qué hacer con el aprendizaje adquirido. Se comprende entonces que no es suficiente con facilitar la participación en clase, sino que los textos y actividades deben permitir la opinión abierta, la reflexión crítica por parte de los estudiantes ante los sucesos que afectan sus vidas. Según Pennycook (1999), los docentes deben concentrarse en los aspectos educativos, políticos y culturales de nuestro tiempo. Esto, a mi parecer, genera establecimiento de posiciones autónomas en los aprendices, gracias al estudio de situaciones reales y a la comprensión de sus ventajas y desventajas para el hombre, desde una conciencia colectiva a una individual.

Little, Dam & Timmer (1998) describen un entorno centrado en el aprendizaje como la combinación entre el conocimiento del profesor sobre la lengua - *qué aprender y cómo aprender* – y el conocimiento de los estudiantes acerca de sí mismos, de sus experiencias de vida, de sus gustos y desagradados, de sus necesidades y de sus estilos de aprendizaje preferidos. Dicen los autores que “un entorno centrado en el aprendizaje es un entorno en el que a los alumnos se les da la posibilidad de participar conscientemente en su propio aprendizaje” (p. 29).

Benson (2006 en Lamb & Reinders, 2008) cuenta su propia experiencia como estudiante de cantonés en Hong Kong. Al hacerlo, confronta al lector sobre la veracidad de la independencia que el estudiante autónomo debe tener de su profesor. Lo hace desde su

propio escenario pobre en motivación por aprender, en sus propias palabras:

En resumen, estoy aprendiendo lo que mi profesor piensa que debería aprender, y estoy renunciando a mi prerrogativa de determinar mi contenido de aprendizaje. Pero haciéndolo no creo que mi autonomía sea afectada. Esto contradice mis argumentos iniciales sobre la importancia del control sobre el contenido del aprendizaje. Pero desde mi perspectiva como aprendiz en este caso, siento que prevalece el control de mi aprendizaje sobre la falta de control que tengo sobre su contenido. (p. 27)

Así pues, Benson nos muestra dos facetas de la autonomía. Una que se presenta cuando el estudiante está totalmente decidido a aprender (motivación intrínseca) y otra, cuando la necesidad o deseo no es tan fuerte y necesita la intervención o la ayuda de otro(s) para autorregular esos procesos emocionales, que están interfiriendo en la adquisición de conocimientos. La motivación es entonces la clave para el avance significativo en procesos personales y escolares. Desde la orilla del profesor, éste también debe estar motivado en realizar constantes acciones encaminadas a su cualificación docente; de lo contrario, será muy difícil encauzar a los estudiantes en una pedagogía para la autonomía, si el docente nunca la ha experimentado en alguna área de su vida, especialmente en la académica.

Dickinson (1995) también se refiere al tema de la motivación y asegura que la motivación intrínseca es promovida y reforzada en circunstancias en la que los alumnos tienen la oportunidad de asumir la responsabilidad del aprendizaje.

4.2 Metacognición

Little, Dam & Timmer (1998) abordan un tema importante en el campo de la autonomía, el de la metacognición. Su consejo es dar a los estudiantes la conciencia de cómo ellos piensan y cómo aprenden. Presentan además, el punto de vista de varios autores, así: Barnes, (1976) opina que aprender es relacionar lo que ya se sabe con el nuevo conocimiento, proceso que solamente puede hacer el propio estudiante.

Al definir la metacognición, Flavell (1977) usa el superlativo “el más alto” nivel de actividad mental, que controla los otros niveles inferiores. Para Bluer, (1995) este concepto está relacionado con la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y para supervisar y controlar los procesos mentales. En cambio, Álvarez y Bisquerra (1996) la relacionan con el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al momento de realizar una actividad determinada. De igual manera, Wenden (1986) (citado en Shawer, Gilmore & Banks-Joseph 2009, p. 129) considera la metacognición como una habilidad pero la categoriza como “general”, la cual permite a los aprendices dirigir, direccionar, regular y guiar su aprendizaje. En otras palabras, la metacognición según esta autora, permite la planeación, el monitoreo y la evaluación, aspectos ya mencionados que son inherentes a la autonomía, los cuales fueron ampliamente trabajados con los participantes de la presente propuesta de investigación.

4.3 Autorregulación

Zimmerman (2008) describe las diversas formas de medir, usando el internet, aquellos procesos de autorregulación y sentimientos motivacionales o creencias con respecto al aprendizaje en contextos auténticos. Este investigador incansable del tema de la autorregulación, menciona entre otros estudios, el realizado por Winne y sus colegas quienes han desarrollado un programa computacional que motiva a los estudiantes a crear glosarios, etiquetar contenido, construir mapas conceptuales, buscar información, chatear y recibir entrenamiento, entre otras actividades. Todo lo anterior para aprender casi cualquier tema. Se observa entonces, que la autorregulación se puede evidenciar más allá del aula de clases, se puede rastrear desde diversos escenarios, incluso en los más actuales como los ambientes virtuales. A continuación se presenta el modelo que Zimmerman (2003) (citado en Zimmerman 2008) plantea como las etapas por las que pasa una persona que hace autorregulación durante su aprendizaje. El autor ha puesto a prueba su propio modelo a través de estudios realizados en compañía con otros investigadores.

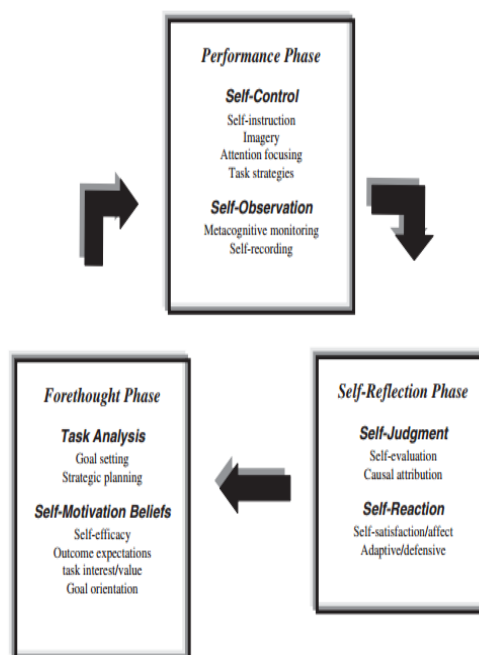


Figure 1. Phases and subprocesses of self-regulation. From "Motivating Self-Regulated Problem Solvers" by B. J. Zimmerman and M. Campillo, 2003, in J. E. Davidson and R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving*, p. 239. New York: Cambridge University Press. Copyright 2003 by Cambridge University Press. Adapted with permission.

Pintrich, 2000-2004 (citado en Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario, 2006, p. 354) especifica que la autorregulación permite que los estudiantes dirijan su aprendizaje al poner en práctica tanto las estrategias cognitivas y metacognitivas como las motivacionales y de apoyo. Puntualiza que todas ellas permiten la construcción de los conocimientos de forma significativa. En otras palabras, el estudiante regula y controla de forma intencional

todo el proceso de aprendizaje pues reconoce sus habilidades, los conocimientos que posee, sabe qué debe hacer para aprender, gracias a que ha aprendido a monitorear sus conductas de estudio, a ajustar sus conductas y sus actividades a las demandas de estudio. Así pues, el estudiante está motivado para aprender y es capaz de regular su motivación.

Mantener la autorregulación no es cuestión exclusiva del estudiante, debe ser maximizada dentro del ambiente de aprendizaje. Esa es la posición de Pintrich (2004) al hacer un contraste entre el salón de clase tradicional y el centrado en el estudiante. En el primer caso, el instructor controla la mayoría de los aspectos de las tareas y el contexto. Por lo tanto, puede haber poca oportunidad para que los estudiantes participen en el control y la regulación del contexto. En cambio, en las aulas centradas en el estudiante, se les permite a los estudiantes tener mucho más control real y regulación de las tareas académicas, el clima de la clase y la estructura. Pintrich identifica que en este tipo de ambiente escolar, a menudo a los estudiantes se les pide diseñar sus propios proyectos y experimentos, trabajar juntos en grupos colaborativos o cooperativos, decidir cómo sus grupos recogerán la información o realizarán la tarea, desarrollar las normas de la clase para la participación y el pensamiento, e incluso se les pide trabajar en conjunto con el maestro para determinar cómo serán evaluados en las tareas. En conclusión, estos tipos de aulas ofrecen mucha más autonomía, responsabilidad y control del proceso de aprendizaje por el propio estudiante.

Los autores Rosário, Lourenço, Paiva, Valle & Tuero-Herrero, citados en (Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L, 2014) coinciden en que la autorregulación es ‘un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos’. Esta definición separa los resultados académicos de la capacidad meramente cognitiva, haciendo énfasis en el aspecto motivacional a la hora de cumplir con los deberes escolares, convirtiéndose la autorregulación en una explicación sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje, dando paso al interés propio de los estudiantes y a esas acciones reguladas que les permite avanzar en sus metas. Esto significa que los estudiantes quienes usan la autorregulación son proactivos, reconocen sus fortalezas y necesidades de mejoramiento. Este reconocimiento permite que los aprendientes establezcan las metas, las estrategias y que inspeccionen constantemente los avances y alcance de sus acciones en pro del aprendizaje.

El diseño del curso de autonomía que dio origen al presente trabajo de investigación planteó que la autorregulación fuera un elemento clave durante su implementación. Se motivó suficientemente a los estudiantes para que superaran el pensamiento de ser simplemente reactivos frente a las clases, para que reconocieran la competencia de “aprender a aprender” y se incentivó el alcance de sus proyectos de vida en relación con los esfuerzos académicos para que de esta manera pudieran afrontar con optimismo y de manera activa los retos diarios de la escuela y trascendieran sus acciones escolares al guiar en compañía del docente las clases, poniendo en práctica la autonomía personal dentro y más allá de las clases.

Cada vez son más los autores que se interesan por el estudio de la autorregulación. Así lo constata el análisis de artículos latinoamericanos publicados entre 2001 y 2011 en la revista Scielo.org (Scientific Electronic Library Online) relacionados con el tema, síntesis realizado por Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo & Núñez, Fuentes (2005). Citaré algunos autores y sus investigaciones centrales con respecto al tema: Polydoro & Azzi (2008) discutieron el concepto de aprendizaje autorregulado en el marco de la teoría social cognitiva. Lanz (2006) respondió a la pregunta: “¿Qué es el aprendizaje autorregulado?” y discutió los conceptos de autorregulación, metacognición y motivación. Freire (2009) analizó tres propuestas de definición de autorregulación del aprendizaje. Osses & Jaramillo (2008) describieron el aprendizaje autorregulado como uno de los componentes de la metacognición, asociado al control metacognitivo. López-Vargas et al. (2011) discutieron la relación entre estilos cognitivos y el rendimiento académico. Este panorama permite constatar que aún no hay un acuerdo sobre la definición y naturaleza de la autorregulación. No obstante, para nuestra investigación hemos contemplado el aspecto volitivo, motivacional y cognitivo de los estudiantes en la planeación y alcance de logros académicos a nivel autónomo por medio de la autorregulación.

4.4 Estrategias Metacognitivas

O'Malley y Chamot (1990) explican cómo las estrategias especiales que sirven para procesar información, al igual que los pensamientos alrededor de esta actividad cognitiva (los procesos mentales) llevan a mejorar la comprensión, el aprendizaje o a retener la información. Mencionan también, que los aprendices sin oportunidad de planear su

aprendizaje, monitorear su progreso o revisar sus logros y futuras acciones de aprendizaje, son aquellos que carecen de enfoques metacognitivos (1990, p. 3). Esta dimensión metacognitiva se abordó con los estudiantes de grado décimo mediante los diversos talleres de sensibilización y las charlas motivadoras.

4.5 Aprendizaje Basado en Proyectos

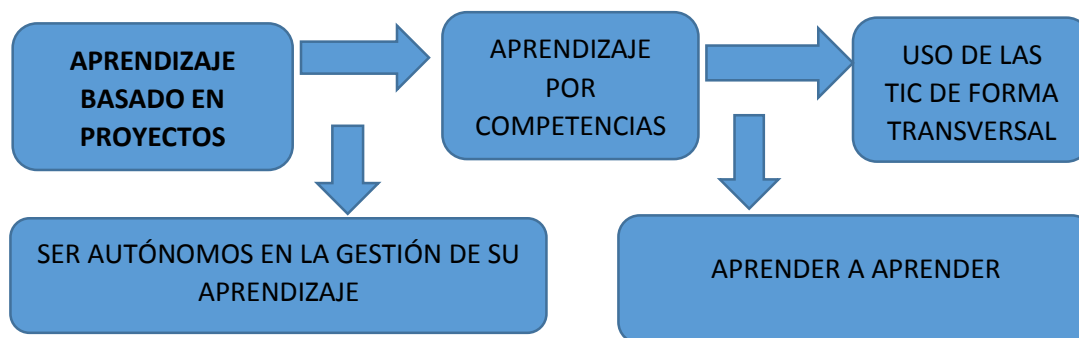
Para Blank, Dickinson, et al y Harwell (citado por Orozco y Tovar, 2015), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Así las cosas, El ABP es una propuesta metodológica que permite la solución de una situación a partir de un proyecto, brindando a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias que permitan a los estudiantes, adquirir nueva información. Orozco y Tovar (2015) afirman:

“Con el ABP se busca generar la autonomía en el estudiante, lo cual lo lleva a ser gestor de su propio conocimiento, tiene la libertad de planear sus avances y forma de trabajo, con orientación del facilitador, en el ABP el estudiante toma las “riendas” de su aprendizaje, se vuelve gestor de su conocimiento”. (pág. 31)

Su mayor beneficio es entonces, que el aprendiz puede conectar el aprendizaje con la realidad y más importante aún, adquiere habilidades para trabajar de manera autónoma. Lo anterior requiere que el aprendiz sea guiado a “*aprender a aprender*” y a ayudarle a comprender que cuando aprende, debe considerar no sólo el objeto de aprendizaje, sino también, la forma en la que planea e interactúa con otros y con su docente para llegar al aprendizaje, convirtiéndose en un sujeto activo que asume la responsabilidad que le

corresponde en su proceso educativo.

La ventaja de esta metodología es que se obtienen conocimientos disciplinares, procesos formativos y competencias del siglo XXI, a través del proceso de búsqueda de la respuesta al interrogante planteado. En relación con las competencias del siglo XXI que deben desarrollar docentes y estudiantes, podemos resumir las diversas opiniones que al respecto ofreció Álvarez (2013) en el *Encuentro Internacional de Educación 2012-2013* y en la entrevista publicada en revista Curalia, con respecto a cómo y qué aprender para el siglo XXI:



Pereira (2015) quien dirige el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC), el cual es un organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) de Extremadura, España, plantea en sus publicaciones virtuales los elementos básicos que deben aparecer en cualquier proyecto basado en ABP:



El ABP fue usado en esta investigación para que los aprendices respondieran a una pregunta “motivadora” como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos de su interés usando como vehículo el inglés. Dicha pregunta era de interés para los estudiantes, y fue consensuada con la docente- investigadora, sin que esto hubiese restado autonomía y toma de decisiones en las etapas de desarrollo del proyecto ABP. Esta fue una metodología aplicada para despertar el espíritu competitivo en el estudiante y motivar el actuar autónomo en la consecución del producto del ABP, sensibilizando además a los participantes voluntarios sobre la importancia de ejecutar la autorregulación durante el proceso de aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de investigación

Este estudio sigue un enfoque cualitativo- descriptivo-interpretativo, desde la perspectiva de la investigación- acción y es un estudio de caso grupal. El análisis será guiado por el principio general de la Teoría Fundamentada. Con respecto a los *estudios de caso*, Yin (2003) los reconoce como una estrategia para resolver interrogantes de “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el enfoque está sobre un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real”. (p. 1)

Al final de la investigación se espera poder hacer un aporte sobre aquellas estrategias y factores que propician el desarrollo de comportamientos autónomos. El rol de la investigadora es de *observadora-participante* ya que se desempeña ante este grupo como profesora de las asignaturas de español, inglés y es también, la directora de este grupo.

De acuerdo con Nunan (1992) y McKernan (1996) citados en Burns (1999), la *investigación-acción* se enfoca, principalmente, en aspectos prácticos de preocupación actual de grupos sociales o comunidades. Se lleva a cabo en los contextos de ocurrencia, usando principalmente métodos comunes a la investigación cualitativa.

Carr y Kemmis (2003) argumentan algunas razones por las cuales los maestros deben realizar investigación-acción. En su opinión, las actitudes y las prácticas de los maestros deben convertirse en una teoría educativa más fundamentada e investigativa. Además, la autonomía profesional de los docentes debe extenderse para darles la oportunidad de

participar en las decisiones que se tomen sobre el contexto educativo dentro de los cuales ellos operan. Visto de esta manera, la *investigación-acción* permite el contacto con el contexto social de investigación y el mejoramiento a partir de las acciones tomadas durante la investigación. Desde los escenarios causantes del fenómeno a investigar, se recolecta la información, la cual debe ser analizada desde una perspectiva *interpretativa-reflexiva-crítica* para llegar a conclusiones que luego podrán ser usadas para hacer ajustes o cambios en la práctica docente.

Mills (2000) nos recuerda la importancia de la observación constante por parte de los docentes, la cual sirve para ajustar la enseñanza con base en lo se ve. Opina además que la *investigación-acción* permite de manera sistemática y rigurosa, ver el proceso de observación como una técnica cualitativa de recolección de información.

La presente investigación se concentra en *información cualitativa* pues tal como lo indican Glaser y Strauss (2006), ésta es “adecuada” y “eficiente” para obtener el tipo de información requerida y enfrentar las dificultades de una situación empírica.

Con respecto a los *estudios de caso*, Yin (2003) los reconoce como una estrategia para resolver interrogantes de “cómo” y “por qué”, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el enfoque está sobre un fenómeno contemporáneo dentro de algún contexto de la vida real”. (p. 1)

La *Teoría Fundamentada* (grounded Theory), es definida por Glaser y Straus (1967, p. 3) como “un método de investigación en el que la teoría es el resultado de los datos”. Esta

teoría provee importantes predicciones, explicaciones, interpretaciones y aplicaciones, además de ser un método que le permite al investigador encontrar nuevas rutas en la recolección de los datos para llegar a resolver la incógnita de investigación. Lo anterior se puede hacer a través del rediseño de las entrevistas y la toma de decisiones sobre los participantes.

La Teoría Fundamentada requiere que la investigación se inicie sin hipótesis que puedan sesgar el proceso investigativo y por lo tanto, los hallazgos. El análisis de los sucesos se deberá hacer principalmente, desde el método *inductivo*, donde la recolección de la información cualitativa, las evidencias resultantes y la explicación de las mismas, deberán tener un alto grado de transparencia y objetividad.

En nuestro caso, la investigación es de naturaleza libre y voluntaria; así, los participantes pueden unirse al proyecto o abandonarlo, según lo determinen ellos mismos. Nuestro curso basado en el desarrollo de la autonomía será de invitación abierta desde el principio. Sin embargo, solamente aquellos que deseen convertirse en aprendices autónomos, sin obtener a cambio una nota en la asignatura de inglés, participarán manera voluntaria.

5.2 Contexto

La institución educativa Titán pertenece al sector oficial y está adscrita a la Secretaría de Educación de Yumbo. Se encuentra ubicada entre las mejores instituciones del municipio a nivel académico y cuenta con una gran aceptación por parte de los habitantes del sector y aledaños, debido al buen ambiente escolar y a la cultura de diálogo y respeto entre

docentes, directivos y estudiantes, la cual se ha establecido a lo largo de 40 años funcionamiento. Ofrece en la media técnica la especialidad de *Logística Empresarial*, la cual está alineada con las necesidades del contexto municipal, pues Yumbo ha sido declarado como la capital industrial del Valle del Cauca. La institución está actualmente adelantando la gestión para certificarse como institución de alta calidad.

5.3 Participantes

Se decidió desarrollar este proyecto de investigación en el grado 10-2, del cual soy la directora de grupo y en el cual, la edad promedio de los 31 estudiantes es de 15 años. Los jóvenes se caracterizan por acatar normas, por ser receptivos en clase y en general, por su interés de aprobar cada año lectivo. En algunos casos, dicho deseo no está en concordancia con el aprendizaje significativo y el esfuerzo académico, debido a diversas circunstancias como problemas emocionales, familiares, poco gusto por el estudio, y en unos muy pocos casos, por el deseo de estudiar en otra institución donde se presentan otros diferentes tipos de dinámicas a nivel disciplinario.

El grupo 10-2 es muy unido, característica que resulta positiva y contraproducente al mismo tiempo, ya que de ella depende el tipo de decisiones que los estudiantes tomen en colectivo. Muchos estudiantes son capaces de asumir el rol de líderes. No obstante, se destaca un joven quien tiene mayor influencia sobre los demás compañeros.

En conclusión, estos estudiantes se caracterizan por ser extrovertidos, solidarios y entusiastas, sin olvidar que, como adolescentes, en ocasiones generan situaciones al interior

del colegio que requieren de una intervención disciplinaria, la cual se da por medio del diálogo con la coordinadora y en casos extremos, con los acudientes, psicólogo o rectora.

5.4 Instrumentos de Recolección de Datos

Para obtener los datos que luego fueron analizados, se usaron varios instrumentos, a saber:

1. Una encuesta diagnóstica de perfiles de entrada y de salida
2. Dos entrevistas a grupo focal, la primera a la mitad del curso y la segunda al final del mismo.
3. Un diario de campo (Ver anexo 1).

5.5 Etapas de la Investigación

La investigación se llevó a cabo a través de cuatro etapas, como se muestra a continuación:

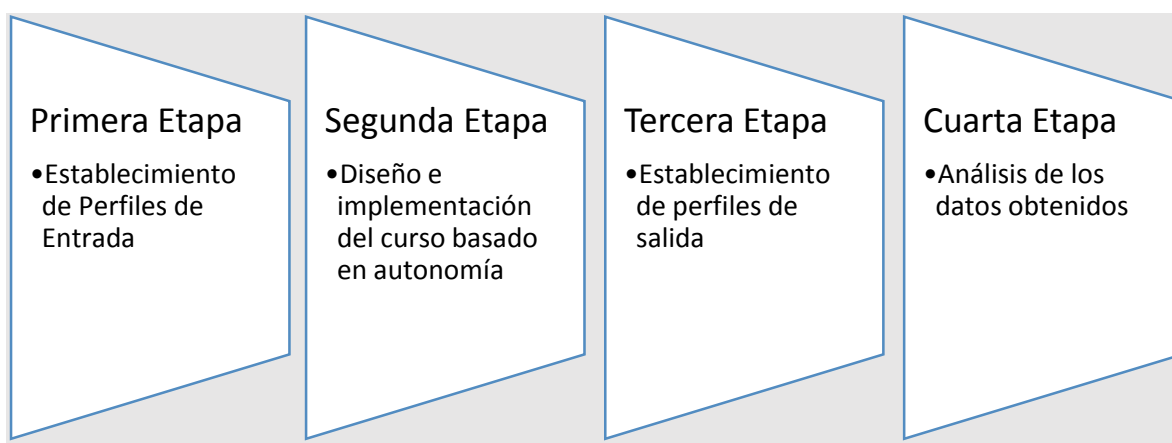


Figura 1: Etapas de la investigación

5.5.1 Primera Etapa: Establecimiento de Perfiles de Entrada

Se da inicio al proyecto con la aplicación de una encuesta diagnóstica diseñada por Ramírez (2015) y adaptada para los propósitos y la población de este estudio (ver anexo2). Esta encuesta permitió establecer los comportamientos autónomos con los que los estudiantes ingresaron al curso (perfil de entrada). La encuesta es estructurada (formato cerrado) y consta de 28 ítems que corresponden a 28 comportamientos autónomos, a los cuales se les atribuye una valoración con cuatro opciones de respuesta en una escala de Likert, así: always (siempre), occasionally (a veces), rarely (casi nunca), never (nunca). Todas las preguntas fueron traducidas con apoyo de la investigadora. El título de la encuesta expresa en sí el propósito de la misma. Sin embargo, se explicó ampliamente al grupo el interés con el que se estaba aplicando dicho instrumento. Todos los encuestados dijeron tener claridad sobre este instrumento de recolección de la información. Cada encuesta tiene el nombre del estudiante.

5.5.2 Segunda Etapa: Diseño e implementación del curso basado en autonomía

El curso se estructuró teniendo en cuenta tres ejes; cada uno de estos ejes integra los elementos necesarios que debe contener un curso basado en autonomía según el modelo propuesto en Ramírez (2015) y los elementos descritos por Cotterall (1995). Los ejes son los siguientes:



Figura 2: Diseño del curso

5.5.2.1 Eje #1: Talleres de Sensibilización

En este eje se articulan los elementos de *Diálogo estudiante-profesor*, *Sensibilización para la Autonomía* y el elemento de *Estudio explícito de conceptos relacionados con el aprendizaje de un idioma*. Este eje estuvo compuesto por seis (6) talleres encaminados a implementar diversos tipos de charlas y ejercicios motivacionales y de reflexión, así como una cultura de concertación y negociación de aspectos pedagógicos en torno a la clase de inglés. El hecho de tener una intensidad horaria de seis (6) horas semanales con los estudiantes (3 horas de inglés y 3 horas de español) permitió, entre otras cosas, escuchar sus dudas y sugerencias frente al curso, al tiempo que yo les planteaba la importancia del desarrollo de la autonomía y el establecimiento de metas en la vida y de alcanzarlas con el constante uso de la autorregulación y la aplicación de estrategias de aprendizaje. Así pues, a través de este eje se generaron reflexiones grupales e individuales a nivel oral y escrito, convirtiendo algunos momentos en fuente de valoración sobre el actuar del docente y del

aprendiz en pro del mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos dentro del curso.

A continuación se presenta una breve descripción de cada taller:

1. **Taller diagnóstico de percepciones** (ver anexo 3): conformado por cinco preguntas abiertas que dieron cuenta del nivel de familiaridad de los estudiantes con las palabras: autonomía, aprendiz autónomo y estrategias.

2. **Taller “aprender a aprender”**. Se explicó de manera explícita los conceptos de autonomía y sus factores de desarrollo como la motivación intrínseca y extrínseca, la responsabilidad, la toma de decisiones, el establecimiento de objetivos y la metacognición. Este taller se desarrolló durante tres sesiones y permitió que los participantes ilustraran su manera de concebir el aprendizaje y las acciones que tenían planeadas para alcanzar sus proyectos de vida. Este taller finalizó con la exposición que una estudiante preparó sobre *aprender a aprender* y las ventajas de *la autonomía*.

3. **Taller “áreas claves del desarrollo personal. La rueda de la vida”**: Este taller se enfocó en ayudar a los aprendices a identificar la prioridad dada a varias dimensiones de su vida, incluyendo la física, financiera, social-familiar y académica. Por medio de esta actividad, los estudiantes fueron capaces de reconocer el lugar de lo *académico* en su lista de prioridades, su nivel de compromiso y responsabilidad con respecto a sus deberes, y sus hábitos o falta de ellos con respecto al estudio fuera de clases. Ver anexo 4

4. **Taller “establecimiento de objetivos”**: Se orienta a los estudiantes a establecer los objetivos de aprendizaje para el año lectivo basados en la guía de aprendizaje SENA. Se plantearon las siguientes opciones de énfasis en cada tema: Grammar / Listening /

Speaking/ Writing / Reading/. Cada estudiante decidió qué temas y cuánto quería aprender de cada uno. Fue un momento de decisiones individuales y de plantear retos frente al aprendizaje del inglés, lo que permitió que cada estudiante comprendiera, en la práctica, el significado de la toma de decisiones en el desarrollo de la autonomía. Ver anexo 5.

5. **Taller “¿Quién soy yo?”**. Se hizo entrega de la silueta de una persona en la que se plantearon frases como: “Lo que me impide aprender es” y “mi nivel de autonomía es...”. Esta actividad promovió el reconocimiento de esas particularidades internas que identifican a cada estudiante, al igual que promovió reflexiones sobre los roles del aprendiz establecidos culturalmente y la negociación de nuevos roles de un aprendiz autónomo. Ver anexo 6.

6. **Taller “Mis impresiones”**: Este fue un momento de reflexión final llevado a cabo a través de una redacción libre que diera cuenta de las impresiones que habían dejado los talleres ya descritos. En general, los estudiantes realizaron una síntesis de aquellos talleres que para ellos fueron importantes, contextualizándolos en su vida escolar y personal. Ver anexo 7.

5.5.2.2 Eje #2: Instrucción en Estrategias de Aprendizaje

En este eje se articulan los elementos de *Metacognición y Estrategias de Aprendizaje*. Este eje estuvo compuesto por dos (2) talleres encaminados a que los jóvenes reconocieran sus estilos de aprendizaje, sus habilidades para encontrar soluciones a las situaciones que desfavorecen el aprendizaje y a reflexionar en torno al proceso de aprender. El objetivo de este eje fue entonces, llevar a los jóvenes a una toma de conciencia sobre esas decisiones

que debían tomar para poder aplicar autonomía en diversos aspectos de sus vidas. Las charlas motivadoras hicieron énfasis en la planeación, la supervisión y la evaluación de las diversas formas de aprender, lo que llevó al reconocimiento de fortalezas y debilidades que cada uno de los estudiantes encontraba desde sus roles de aprendices. En conclusión, a través de este eje se generaron debates sobre la necesidad de proponer cambios en las prácticas docentes, de reconocer aquellas estrategias de aprendizaje que son más útiles y realizar ajustes al rol del aprendiz, si éstos fueran necesarios, además de enfatizar sobre el potencial de mejoramiento que brindan las retroalimentaciones de los pares y de los docentes. A continuación se presenta una breve descripción de cada taller:

1. **Taller “estilos de aprendizaje”**: Se usó un test tomado de internet (<https://goo.gl/7wsRbJ>) para establecer cada estilo de aprendizaje desde las funciones receptivas y productivas del lenguaje. Los estudiantes respondieron las preguntas sugeridas y descubrieron cuál era su estilo predominante de aprendizaje. Fue una actividad que llevó a los jóvenes a reflexionar y a relacionar este tema con las nociones de éxito y de fracaso en diferentes asignaturas. Los estudiantes debatieron ampliamente sobre sus estrategias más comunes de aprendizaje y se mostraron interesados durante la socialización de las características de cada tipo de aprendiz, según los estilos para aprender. Todos ellos estuvieron de acuerdo con el resultado que arrojó el test, excepto una estudiante.

2. **Taller “The individual learner”**: Compuesto por seis preguntas, este taller tuvo como objetivo que el estudiante descubriera la regularidad con la que usaba estrategias de aprendizaje del inglés, usando una escala de Likert (rara vez, a veces, con frecuencia,

siempre). Luego de la reflexión propiciada por esta actividad, se remarcaron las diversas posibilidades -recursos y contextos- que existen para acceder al avance académico y personal por fuera de clase.

5.5.2.3 Eje #3: Diseño de Actividades y Materiales Didácticos

En este eje se articulan los elementos de *Selección, Planeación y Ejecución de actividades y de Materiales* generadores de práctica del inglés de manera colaborativa y voluntaria; esto último significa que los participantes no obtuvieron nota académica por la realización de las actividades. Este eje estuvo compuesto por dos etapas, la primera denominada “Proyecto ABP” (aprendizaje basado por proyectos) y la segunda “Materiales didácticos” en ambas, los protagonistas fueron los aprendices quienes asumieron el rol de “docentes”. La primera tuvo un alto contenido de investigación cuyos resultados fueron socializados por cada subgrupo, al resto de la clase. Durante la segunda etapa, los grupos de trabajo se concentraron en identificar cuáles serían aquellas estrategias que permitirían la participación y el aprendizaje del inglés de sus demás compañeros. Es así como algunos grupos, decididos que su intervención permitiera una alta motivación competitiva entre sus compañeros, prepararon “detalles” (chocolatinas y alusivos) para aquél grupo que primero terminara la actividad planeada en inglés, usando de manera apropiada los materiales didácticos diseñados o ajustados para tal fin. Así pues, este eje permitió poner en práctica todo lo expuesto por la investigadora durante los dos ejes anteriores. Se abrieron espacios para escuchar al estudiante, para apoyarlo en la toma de decisiones y para ayudarlo a descubrir que aprender es una responsabilidad individual que obligatoriamente, irradia lo

grupal, desde las esferas críticas y reflexivas. A continuación se presenta una breve descripción de cada fase:

1. *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Se explicó ampliamente las características de un proyecto y el tipo de productos finales que puede arrojar. Se invitó a los estudiantes a formar grupos de trabajo para resolver, usando el inglés, una pregunta de su interés. Durante varios meses se monitoreó esta investigación que contemplaba como actividad final, una exposición por medio de diapositivas en inglés donde se evidenciara el desarrollo del tema y la respuesta a la incógnita investigativa. También incluyó la entrega de un trabajo escrito. Se solicitó durante tres momentos diferentes, la entrega de actas de reuniones para identificar avances, fortalezas y debilidades en la investigación. Fue poco el apoyo que la investigadora dio, pues los grupos siempre prefirieron tener el control del proyecto investigativo. En general, las exposiciones giraron en torno a los temas polémicos de escogencia libre, por lo que siempre hubo un clima ideal que hizo que tanto expositores como público estuvieran siempre interesados en aprender algo nuevo. Cada exposición superaba la anterior, en términos de recursos para explicar el tema. La autonomía fue el ingrediente de esta situación, ya que cada grupo planeó, ejecutó y presentó su exposición a partir de sus propias determinaciones. Recordemos que la docente no asignó nota a esta actividad, lo que no detuvo a los estudiantes, quienes solamente quisieron demostrar su liderazgo, su capacidad de investigación y su nuevo rol de aprendices.

2. *“Materiales didácticos”*: Esta fase consistió en un proyecto voluntario grupal que tenía como meta la realización de materiales lúdicos para la enseñanza y la práctica de la

lengua. Cada equipo tuvo la libertad de elegir qué tema enseñar en inglés y los recursos a utilizar. El objetivo fue tomar como referencia las actividades y materiales usados por mí en clase de inglés y planear desde sus intereses y creatividad, una clase dinámica, que llevara a que sus ejecutores asumieran el rol de docentes y enseñaran a sus pares a través de actividades y materiales lúdicos. La constante durante estas clases dirigidas por los propios aprendices fue la competencia sana, lo que hizo que el clima de enseñanza-aprendizaje fuera favorable.

5.5.3 Tercera Etapa: Establecimiento de Perfiles de Salida

Con el ánimo de identificar si el curso basado en la autonomía desarrollado durante todo el año lectivo había sido exitoso, se aplicó al final del curso, la misma encuesta diagnóstica que fue aplicada al inicio del proyecto, pero esta vez se realizó para establecer un perfil de salida que evidenciara los posibles impactos de la intervención en la adquisición y desarrollo de nuevas conductas autónomas. Se llevaron a cabo, además, dos sesiones de grupo focal. La primera durante la mitad del curso, la cual contó con seis (6) participantes, y que fue desarrollada en jornada contraria por medio de un formato abierto de 26 preguntas (Ver anexo 8). La segunda se grabó el último día de clases, tuvo ocho (8) participantes y se estructuró con dieciséis (16) preguntas abiertas (Ver anexo 9).

5.5.4 Cuarta Etapa: Proceso de Análisis de la Información Obtenida

Esta etapa corresponde a un enfoque de naturaleza mixta y comparativa de los perfiles de entrada y de salida establecidos a partir de la aplicación de las encuestas explicadas en

apartados anteriores, así como al análisis cualitativo de la información recolectada a través de las dos entrevistas focales y el diario de la investigadora. Las encuestas tuvieron un análisis estadístico el cual permitió, gracias a la misma naturaleza de las mismas, establecer el porcentaje de participantes que incrementaron su desempeño autónomo desde las evidencias preestablecidas. La triangulación de todas estas fuentes de información arrojó nuevas evidencias, que sumadas a las anteriores, permitieron llegar a conclusiones en torno al proceso de planeación e implementación de un curso de autonomía escolar. Teniendo en cuenta los objetivos planteados para este proyecto de investigación, y según lo encontrado en los datos tanto cualitativos como cuantitativos, se puede afirmar que este curso fue exitoso, a tal nivel que incluso, meses después de su finalización, la puesta en práctica de comportamientos autónomos sigue estando vigente para muchos estudiantes, no solamente a nivel académico, sino también en otras áreas de sus vidas.

Mills (2000) reconoce que al estar frente a una investigación-acción, los investigadores no deben confiarse de ninguna fuente única de datos, entrevista, observación o instrumento. Por este mismo motivo, se usó el método de la triangulación para analizar los datos recolectados desde las diversas fuentes y etapas del proyecto, de tal manera, que se pueda hacer una comparación entre todas las evidencias resultantes. Los datos obtenidos en el diario de campo se analizaron de manera cualitativa identificando esos comportamientos y actitudes hacia la autonomía demostrados por los aprendices desde el inicio hasta el final del año lectivo y relacionándolos con las cinco evidencias que conformaban los 28 items de la encuesta de entrada y salida a saber: *Establecimiento de objetivos, Autoconocimiento y*

procesos metacognitivos, Automonitoreo y autoevaluación, Desarrollo de estrategias de aprendizaje y Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje. La información obtenida de las encuestas de entrada y salida se analizó de manera cuantitativa obteniendo porcentajes de los comportamientos autónomos a nivel comparativo, al inicio y al final del curso desde las cinco evidencias ya mencionadas. Finalmente se analizó de manera cualitativa desde las cinco evidencias, las dos entrevistas focales. Durante la triangulación de toda la información recolectada en los tres instrumentos de recolección, se pudo identificar una evidencia nueva, la cual fue denominada: “*Re-definición de roles de aprendiz autónomo y del concepto de autonomía*”. (Ver anexo: 10)

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Las tablas N° 1-5 muestran aquellas evidencias de autorregulación más cercanas a los 28 comportamientos relacionados con la autonomía, los cuales conforman la encuesta aplicada al inicio y al final del curso. La enumeración de cada uno de los comportamientos representa el número del ítem (N° pregunta) que le fue asignado en la encuesta. Esta clasificación por evidencias de comportamientos se realizó para facilitar el estudio estadístico. Es importante resaltar que algunos comportamientos son similares entre sí y que aunque están clasificados dentro de un tipo de evidencias hacia la regulación, podrían pertenecer a una u otra evidencia ya que la autonomía es un concepto donde algunas acciones se traslapan con otras.

1. Evidencias de establecimiento de objetivos
2. At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.
7. You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.
15. You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.
20. You participate, with your teacher and classmates, in making decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.
21. You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.
23. You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.

Tabla 1: Evidencias de autorregulación más cercanas hacia el establecimiento de objetivos

2. Autoconocimiento y procesos metacognitivos
3. You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.
4. At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.
16. You reflect objectively on your performance as language learner.
17. You make proposals to change the way class issues are carried out.
22. You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.

Tabla 2: Evidencias de autorregulación más cercanas hacia el autoconocimiento y procesos metacognitivos

3. Desarrollo de estrategias de aprendizaje
8. You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, the Internet, software, music, literature, television, etc.)
10. You take on extra assignments or academic activities to learn English, even if this does not represent a course grade.
11. You look for opportunities to learn and practice English outside of school.
12. You have organized an English study group outside of the class.
14. You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.
25. You cooperate informally in the learning process of your classmates.

Tabla 3: Evidencias de autorregulación más cercanas hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje

4. Automonitoreo y autoevaluación
1. At school, you are able to determine your level of English proficiency.
6. You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.
9. You devote time to study and practice English while your teacher is not monitoring you.
13. You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning.
24. You identify your mistakes in English and correct them on your own.

Tabla 4: Evidencias de autorregulación más cercanas hacia el automonitoreo y autoevaluación

5. Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje
5. You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.
18. You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.
19. You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.
26. You propose materials for the English class.
27. You use the technology to learn and practice English.
28. You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.

Tabla 5: Evidencias de autorregulación más cercanas hacia la selección y el diseño de materiales y actividades de aprendizaje

El primer análisis realizado fue el cuantitativo. Se determinó el porcentaje de estudiantes que respondieron “always”, “ocassionally”, “rarely” y “never” en cada uno de los 28 comportamientos los cuales conforman las cinco evidencias de autonomía presentes

en la encuesta de entrada y salida. El anexo 11 es una muestra de los resultados de la encuesta de entrada (28 encuestados) y de salida (26 encuestados), insumos para la elaboración de la estadística. En dicho anexo se ha eliminado de la columna (A) el nombre de los estudiantes.

A continuación las tablas N° 6 y 7 presentan los resultados de la primera evidencia “establecimiento de objetivos” tanto en la encuesta de entrada como en la de salida. Cada opción de respuesta contiene el número de estudiantes que la eligieron y entre paréntesis, el porcentaje que ese mismo número de respuestas representan. El anexo 12 evidencia los resultados de entrada y salida de las otras cuatro evidencias.

COMPORTAMIENTOS DE ENTRADA (28 estudiantes)

Evidence of self-regulation closer to Setting Objectives	Behavior N°	Always	Ocassionally	Rarely	Never
At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.	2	1 (3%)	10 (36%)	8(29%)	9(32%)
You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.	7	0 (0%)	3 (11%)	14(50%)	11(39%)
You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.	15	0 (0%)	0 (0%)	9 (32%)	19(68%)
You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.	21	3(11%)	2 (7%)	6 (21%)	17(61%)
You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.	23	3(11%)	1 (3%)	13(47%)	11(39%)

Tabla N° 6: Evidencias de autorregulación más cercanas al establecimiento de objetivos perfiles de entrada.

COMPORTAMIENTOS DE SALIDA (26 estudiantes)

1. Evidence of self-regulation closer to Setting objectives	Behavior N°	Always	Ocassionally	Rarely	Never
At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.	2	6(23%)	13 (50%)	7(27%)	0(0%)
You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.	7	1 (4%)	14 (54%)	7(27%)	4(15%)
You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.	15	5(19%)	12 (46%)	7(27%)	2 (8%)
You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.	21	1 (4%)	16 (62%)	6(23%)	3 (11)
You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.	23	7(27%)	16 (62%)	1(4%))	2 (7%)

Tabla N° 7: Evidencias de autorregulación más cercanas al establecimiento de objetivos perfiles de salida.

Las siguientes tablas (8- 17) dan informe del *porcentaje total* de cada una de las cinco evidencias anteriores al inicio y salida del curso. Cada tabla está identificada con su respectivo nombre, usando la negrilla y mayúscula sostenida para resaltar si cada evidencia hace parte de la estadística de la encuesta del inicio o del final del curso.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Establecimiento de Objetivos				
COMPORTAMIENTO	N°	Always	Ocasionally	Rarely	Never
At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.	2	3%	36%	29%	32%
You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.	7	0%	11%	50%	39%
You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.	15	0%	0%	32%	68%
You participate, with your teacher and classmate, in making decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.	20	0%	3%	3%	94%
You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.	21	11%	7%	21%	61%
You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.	23	11%	3%	47%	39%
PORCENTAJE TOTAL		4%	10%	30%	56%

Tabla 8: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al establecimiento de objetivos de la encuesta de entrada

La tabla anterior indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **inicio** del curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la primera evidencia de comportamientos autónomos denominada “establecimiento de objetivos”. Se observa que el mayor número de participantes (56%) respondieron en la encuesta de **entrada**, que “*nunca*” durante años lectivos anteriores habían establecido objetivos académicos para el aprendizaje del inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE SALIDA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Establecimiento de objetivos				
COMPORTAMIENTO	N°	Always	Ocasionally	Rarely	Never
At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.	2	23%	50%	27%	0%
You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.	7	4%	54%	27%	15%
You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.	15	19%	46%	27%	8%
You participate, with your teacher and classmate, in making decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.	20	4%	46%	42%	8%
You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.	21	4%	62%	23%	11%
You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.	23	27%	62%	4%	7%
PORCENTAJE TOTAL		14 %	53%	25%	8%

Tabla 9: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al establecimiento de objetivos de la encuesta de salida

La tabla anterior indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **finalizar** el curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la primera evidencia de comportamientos autónomos denominada “establecimiento de objetivos”. Se observa que el mayor número de participantes (53%) respondieron en la encuesta de **salida**, que “a veces” durante el curso establecieron objetivos académicos de aprendizaje del inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Autoconocimiento y procesos metacognitivos				
COMPORTAMIENTO	Nº	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.	3	3%	25%	50%	22%
At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.	4	3%	29%	36%	32%
You reflect objectively on your performance as language learner.	16	7%	29%	45%	19%
You make proposals to change the way class issues are carried out.	17	0%	0%	32%	68%
You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.	22	7%	7%	3%	83%
PORCENTAJE TOTAL		4%	18%	33%	45%

Tabla 10: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al autoconocimiento y procesos metacognitivos de la encuesta de Entrada

La tabla N° 10 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **inicio** del curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la segunda evidencia de comportamientos autónomos denominada “*autoconocimiento y procesos metacognitivos*”. Se observa que el mayor número de participantes (45%) respondieron en la encuesta de **entrada** que “*nunca*” en años escolares anteriores habían abordado temas que son de naturaleza más personal y por ende reflexiva, sobre el papel del aprendiz.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE SALIDA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Autoconocimiento y procesos metacognitivos				
COMPORTAMIENTO	Nº	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.	3	35%	54%	11%	0%
At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.	4	27%	46%	19%	8%
You reflect objectively on your performance as language learner.	16	15%	19%	54%	12%
You make proposals to change the way class issues are carried out.	17	19%	42%	31%	8%
You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.	22	34%	54%	8%	4%
PORCENTAJE TOTAL		26%	43%	25%	6%

Tabla 11: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al autoconocimiento y procesos metacognitivos de la encuesta de Salida

La tabla N° 11 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **finalizar** el curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la segunda evidencia de comportamientos autónomos denominada “*reflexión, autoconocimiento, y procesos metacognitivos*”. Se observa que el mayor número de participantes (43%) respondieron en la encuesta de **salida** que “*a veces*” durante el curso se concentraron en temas de naturaleza más personal y por ende reflexiva, sobre el papel del aprendiz.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Desarrollo de estrategias de aprendizaje				
COMPORTAMIENTO	N°	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, internet, software, music, literature, television, etc.)	8	34%	54%	8%	4%
You take on extra assignments or academic activities to learn English, even if this does not represent a course grade.	10	0%	7%	19%	74%
You look for opportunities to learn and practice English outside of school.	11	0%	0%	36%	64%
You have organized an English study group outside of the class.	12	0%	3%	11%	86%
You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.	14	0%	0%	0%	100%
You cooperate informally in the learning process of your classmates.	25	3%	32%	50%	15%
PORCENTAJE TOTAL		6%	16%	21%	57%

Tabla 12: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al desarrollo de estrategias de aprendizaje de la encuesta de Entrada

La tabla anterior indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **inicio** del curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la tercera evidencia de comportamientos autónomos denominada “*desarrollo de estrategias de aprendizaje*”. El mayor número de participantes (57%) respondieron en la encuesta de **entrada** que “*nunca*” habían realizado acciones concretas y estratégicas en inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE SALIDA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Desarrollo de estrategias de aprendizaje				
COMPORTAMIENTO	Nº	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, internet, software, music, literature, television, etc.)	8	4%	50%	42%	4%
You take on extra assignments or academic activities to learn English, even if this does not represent a course grade.	10	4%	50%	23%	23%
You look for opportunities to learn and practice English outside of school.	11	8%	38%	38%	16%
You have organized an English study group outside of the class.	12	8%	15%	23%	54%
You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.	14	0%	12%	15%	73%
You cooperate informally in the learning process of your classmates.	25	19%	58%	19%	4%
PORCENTAJE TOTAL		7%	37%	27%	29%

Tabla 13: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas al desarrollo de estrategias de aprendizaje de la encuesta de salida

La tabla anterior indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **finalizar** el curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la tercera evidencia de comportamientos autónomos denominada “desarrollo de estrategias de aprendizaje”. El mayor número de participantes (37%) respondieron en la encuesta de **salida** que “*a veces*” implementaron acciones concretas y estratégicas en inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Automonitoreo y autoevaluación				
COMPORTAMIENTO	Nº	Always	Ocasionally	Rarely	Never
At school, you are able to determine your level of English proficiency	1	3	29	50	18
You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.	6	0	3	7	90
You devote time to study and practice English while you are not being monitored by your teacher.	9	0	29	39	32
You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning	13	0	0	50	50
You identify your mistakes in English and correct them on your own.	24	11	14	46	29
PORCENTAJE TOTAL		3%	15%	38%	44%

Tabla 14: Evidencias de autorregulación más cercanas al automonitoreo y autoevaluación de la encuesta de entrada

La tabla N° 14 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **inicio** del curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la cuarta evidencia de comportamientos autónomos denominada “automonitoreo y autoevaluación”. Se observa que el mayor número de participantes (44%) respondieron en la encuesta de **entrada** que “*nunca*” en años escolares anteriores habían realizado acciones encaminadas a monitorear y evaluar su desempeño como aprendices de inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE SALIDA	Evidencias de autorregulación más cercanas al: Automonitoreo y autoevaluación				
COMPORTAMIENTO	Nº	Always	Ocasionally	Rarely	Never
At school, you are able to determine your level of English proficiency.	1	8	65%	23%	4%
You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.	6	0%	12%	15%	73%)
You devote time to study and practice English while you are not being monitored by your teacher.	9	4%	30%	58%	8%
You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning	13	0%	15%	47%	38%
You identify your mistakes in English and correct them on your own.	24	23%	50%	23%	4%
PORCENTAJE TOTAL		7%	34%	33%	26%

Tabla 15: Evidencias de autorregulación más cercanas al automonitoreo y autoevaluación de la encuesta de salida

La tabla N° 15 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **finalizar** el curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la cuarta evidencia de comportamientos autónomos denominada “automonitoreo y autoevaluación”. Se observa que el mayor número de participantes (34%) respondieron en la encuesta de **salida** que “*a veces*” durante el curso, habían realizado acciones encaminadas a monitorear y evaluar su desempeño como aprendices de inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA	Evidencias de autorregulación más cercanas a la: Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje				
COMPORTAMIENTO	N°	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.	5	0%	7%	61%	32%
You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.	18	0%	11%	32%	57%
You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.	19	0%	11%	19%	70%
You propose materials for the English class.	26	0%	0%	15%	85%
You use the technology to learn and practice English.	27	3%	54%	36%	7%
You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.	28	0%	11%	39%	50%
PORCENTAJE TOTAL		0.5%	16%	33.5%	50%

Tabla 16: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas a la selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje de la encuesta de entrada

La tabla N° 16 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **inicio** del curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la quinta evidencia de comportamientos autónomos denominada “*selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje*”. Se observa que el mayor número de participantes (50%) respondieron en la encuesta de **entrada** que “*nunca*” antes del curso habían realizado acciones encaminadas a seleccionar y/o diseñar materiales de inglés.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA DE SALIDA	Evidencias de autorregulación más cercanas a la: Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje				
COMPORTAMIENTO	N°	Always	Ocasionally	Rarely	Never
You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.	5%	23%	38%	35%	4%
You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.	18%	4%	8%	38%	50%
You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.	19%	12%	42%	38%	8%
You propose materials for the English class.	26%	27%	35%	23%	15%
You use the technology to learn and practice English.	27%	20%	64%	12%	4%
You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.	28%	15%	54%	23%	8%
PORCENTAJE TOTAL		17%	40%	28%	15%

Tabla 17: Porcentaje total de evidencias de autorregulación más cercanas a la selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje de la encuesta de salida

La tabla N° 17 indica el porcentaje de estudiantes que respondieron al **finalizar** el curso por medio de encuesta, cada una de las cuatro opciones de frecuencia frente a la quinta evidencia de comportamientos autónomos denominada “*selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje*”. Se observa que el mayor número de participantes (40%)

respondieron en la encuesta de **salida** que “a veces” durante el curso, habían realizado acciones encaminadas a seleccionar y/o diseñar materiales para el aprendizaje del inglés.

Paralelo Porcentual de los cinco tipos de Evidencias								
EVIDENCIAS CERCANAS A DIVERSOS COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS	Always		Occasionally		Rarely		Never	
	E	S	E	S	E	S	E	S
1. Establecimiento de objetivos	4%	14%	10%	53%	30%	25%	56%	8%
2. Autoconocimiento, y procesos metacognitivos	4%	26%	18%	43%	33%	25%	45%	6%
3. Desarrollo de estrategias de aprendizaje	6%	7%	16%	37%	21%	27%	57%	29%
4. Automonitoreo y autoevaluación	3%	7%	15%	34%	38%	33%	44%	26%
5. Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje	0.5%	17%	16%	40%	33.5%	28%	50%	15%
Promedio total	4%	14%	15%	41%	31%	28%	50%	17%

Tabla 18: Paralelo porcentual de los cinco tipos de evidencias de autorregulación más cercanas a los comportamientos autónomos de la encuesta de entrada y la de salida.

Nota: E: Encuesta de Entrada

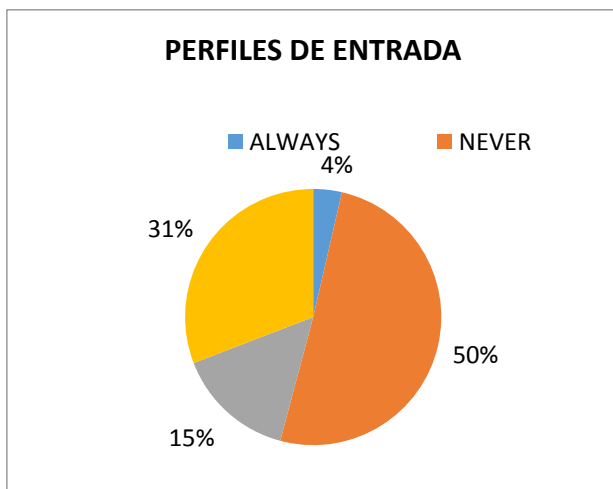
S: Encuesta de Salida

La tabla 18 muestra un comparativo de las cinco evidencias más cercanas a los diversos comportamientos autónomos, destacándose que la frecuencia “always” subió su porcentaje en todas las evidencias.

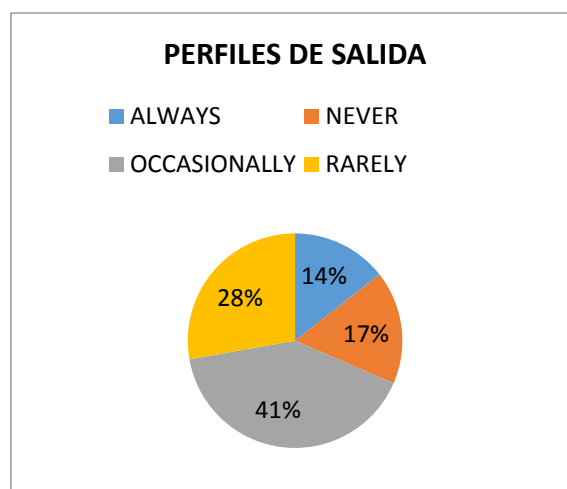
Se destaca la evidencia de “autoconocimiento y procesos metacognitivos” ya que al

sumar las opciones: always y ocasionally, pasa de un 22% inicial a un 69% final. La segunda evidencia destacada es la de *“establecimiento de objetivos”* pasando de 14% a un 67% (sumatoria: always y ocasionally entrada y salida). La frecuencia “rara vez” en su puntaje total pasó de un 31% a un 28% lo que demuestra que algunos estudiantes pasaron a una frecuencia más constante en sus comportamientos autónomos, lo anterior teniendo en cuenta que la opción “never” en su porcentaje total disminuyó, pasando de un 50% a un 17%. La evidencia que menos subió fue la de *“automonitoreo y evaluación”*, al sumar las respuestas “always” y “ocasionally” pasó de un 18% inicial a un 41% de salida. Se concluye entonces, que hubo avances en el desarrollo de todos los comportamientos autónomos y que las evidencias que obtuvieron mejoría significativa fueron: *“autoconocimiento y procesos metacognitivos”* y *“establecimiento de objetivos”*.

7. DISCUSIÓN



Gráfica 1: Perfiles de entrada



Gráfica 2: Perfiles de salida

Las gráficas 1 y 2 muestran los resultados ya evidenciados en la tabla anterior (N° 18). Se puede observar que ambas encuestas (entrada y salida) tuvieron una constante en el resultado estadístico, presentando en todos los casos la de *entrada*, la frecuencia “never” como la más alta en las cinco evidencias estudiadas. A su vez, la encuesta de *salida* presentó “ocassionally” como la opción más elegida en cada una de las cinco evidencias. Esto permite afirmar que antes del curso la mayoría de los participantes no solían ser muy autónomos a nivel escolar y que el curso ayudó a despertar en ellos aspectos ligados a actitudes autónomas como el **metacognitivo y el establecimiento de logros** tal como se explicó en el apartado anterior durante el análisis de los datos de las cinco evidencias. Dicho de otra manera, al analizar ambas encuestas las respuestas “always” y “ocassionally” aumentaron su porcentaje luego de la implementación del proyecto de investigación al tiempo que las frecuencias “rarely” y “never” disminuyeron. Recordemos que desde el

diagnóstico se evidenció la ausencia de la **selección y el diseño de materiales para el aprendizaje del inglés**, registrándose que solamente el 0.5% *siempre* lo hacía antes del curso, mejorando en este aspecto al llegar a un 17% hacia el final del mismo, lo cual es consistente con el último eje del curso denominado “materiales didácticos”. También hubo incremento en la evidencia del **establecimiento de objetivos**. Al iniciar el curso solamente el 10% de aprendices, de *manera ocasional* tenía en cuenta este aspecto. Sin embargo, hacia el final del curso, el 53% de los estudiantes dijeron haber realizado “a veces” la planeación de logros escolares. Este incremento también tiene su explicación, ya que se desarrolló un taller denominado “establecimiento de objetivos”, a la vez que se hizo seguimiento a este aspecto por medio de las charlas motivadoras y la entrega de actas de reunión (en casa) por parte de los equipos de trabajo, en las cuales el líder plasmaba el objetivo de la reunión, el desarrollo de las mismas y las tareas pendientes. Con respecto a la respuesta “rara vez” se pudo identificar que al inicio del curso la evidencia que presentaba el porcentaje más bajo fue la evidencia de **desarrollo de estrategias de aprendizaje** con un 21%, pasando a un 27% de estudiantes. Cabe mencionar que durante el análisis de las dos entrevistas focales se pudo determinar que los estudiantes buscaron diferentes opciones para lograr encontrar esa ruta hacia el reconocimiento de sus estrategias de aprendizaje efectivas. Otro aspecto que es importante discutir es el hecho de que el 44% de estudiantes *nunca* antes había realizado **automonitoreo y autoevaluación a sus prácticas como estudiantes**, disminuyendo a un 26% hacia el final del curso, hecho que se originó debido a los ejercicios de reflexión realizados durante las charlas motivacionales y

a través de los diferentes talleres y escritos informales, sumado a las coevaluaciones que estuvieron presentes después de la intervención de los grupos de trabajo (fase ABP y fase Materiales didácticos). Finalmente, la evidencia que mayor avance mostró fue la de ***autoconocimiento y procesos metacognitivos***, iniciando con un 4% de estudiantes quienes “siempre” asumían esta postura de auto-descripción y reconocimiento como aprendices, alcanzando un 26% de participantes quienes siempre lo hicieron durante el curso.

El panorama anterior permite afirmar que el curso implementado durante once meses (enero-noviembre) en el grado décimo se destacó por redefinir el concepto de aprendiz, lo que llevó a que los participantes tomaran la responsabilidad y el protagonismo de su aprendizaje, haciéndolo desde la individualidad y al mismo tiempo desde el apoyo grupal durante el desarrollo del proyecto *ABP* y el proyecto de los *Materiales didácticos* que se explicarán a continuación.

7.1 Balance del Eje #3: Diseño de Actividades y Materiales Didácticos: Proyecto ABP

La siguiente tabla muestra de manera general el desarrollo de la fase del proyecto denominado: *Proyecto ABP*. Como se explicó en el apartado de la metodología, esta fase consistió en la búsqueda de fuentes de información en inglés que pudieran dar respuesta a esa incógnita que cada grupo de estudiantes de manera voluntaria quiso plantear según sus intereses, para luego socializar ante sus compañeros el resultado de la investigación. Mi apoyo durante este proceso fue el de monitorear los avances de tal manera que los participantes pudieran reconocer sus fortalezas y debilidades investigativas y así ayudarlos a encontrar el mejor camino hacia la resolución de la *pregunta motivadora*, tal como fue

llamada la incógnita. Durante todas las exposiciones di mi propio punto de vista permitiendo que el propio control del tema lo tuvieran los expositores. Los nombres reales de los estudiantes se ha omitido y en lugar de ellos, se ha caracterizado cada equipo de trabajo con el nombre de un grupo musical, indicando al frente el número de integrantes. Solamente dos participante decidieron trabajar individualmente. El anexo 13 es una muestra de las diapositivas presentadas durante las exposiciones.

7.2 Resultados del Proyecto ABP

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
La Misma Gente	3	<i>¿La falta de sexo vuelve a las personas amargadas?</i>	Buena exposición. Algunas diapositivas causaron polémica lo que hizo que se creara un clima de alta participación	Hubo controversia en algunos momentos de la exposición lo que hizo que se creara un clima de retroalimentación y reflexión.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
La Suprema Corte	4	<i>¿Cuáles son las consecuencias que trae el consumo de sustancias psicoactivas?</i>	El material de apoyo usado fue un video en inglés donde un joven daba testimonio sobre las consecuencias de usar sustancias psicoactivas.	Los chicos se vieron muy afectados por el video. Sus participaciones siempre tenían un matiz de <i>búsqueda de ayuda</i> ante tantas situaciones de riesgo a las que ellos se ven expuestos. Hice los aportes que creí los podían empoderar de foraleza para tomar decisiones. Lancé un mensaje de cambio para aquellos que ya estuvieran caminando en este tema.

GRUPO	N°	PREGUNTA	RESULTADO	OBSERVACIONES
Puerto Rican Power	3	<i>¿Por qué la juventud no utiliza bien el tiempo libre?</i>	El hecho de que quienes exponían este tema fueran adolescentes hizo que el auditorio tomara muy en serio las sugerencias de aprovechar de la mejor manera el tiempo libre. Link usado: https://www.youtube.com/watch?v=akZrk7jF5Jo	Se notó dominio del inglés. Con gran satisfacción todos fuimos testigos del buen desempeño de Daniela López quien con frecuencia tartamudea cuando está ante público.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
La Identidad	3	<i>¿Por qué es importante la autoestima para el ser humano?</i>	No expusieron	Durante el seguimiento de esta fase las estudiantes siempre argumentaron el deseo de exponer pero no investigaban ni de manera individual ni grupal. Una de ellas se retiró de la institución. Otra niña estuvo a punto de perder el año y la última estudiante siempre ha tenido situaciones constantes de inasistencia. Las tres niñas siempre han tenido grandes limitaciones para socializar con el resto del grupo.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
La Inmensidad	3	<i>¿Crees que Dios existe?</i>	No exposición.	Una niña perdió el año. La otra niña es tímida pero desea avanzar en su aprendizaje. Y el joven socializa poco con el grupo debido a situaciones de baja autoestima generados por situaciones familiares.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
Tito Rojas	1	<i>¿Por qué es importante cuidar el medio ambiente?</i>	No exposición.	Se retiró antes de finalizar el año lectivo.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
El Gran Combo	3	<i>¿Por qué la humanidad no está de acuerdo con la homosexualidad?</i>	Todos los expositores demostraron gran seguridad. Su investigación tuvo dos componentes:	Se notó preparación. Buen manejo del inglés. Esta exposición logró que quienes no estuvieran de acuerdo con el tema lo expresaran libremente.

			El religioso y el social. Proyectaron un video en inglés que mostraba cómo la ciencia ha establecido que la <i>homosexualidad no debe ser tratada como desorden mental.</i>	Concluimos que la homofobia no es positiva y que existe un camino de aceptación a la diferencia que algunos deben iniciar.
--	--	--	---	---

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
Sonora Dinamita	3	<i>¿Quién tiene la razón, la biblia o la ciencia?</i>	Material con algunos pasajes bíblicos. Argumentaron que algunos científicos creen en Dios.	Algunos estudiantes se consideran “cristianos” por lo que sus opiniones fueron un gran aporte durante el debate. Se unió a la discusión un testigo de jehová quien estaba en el aula reparando algunos equipos de cómputo. Sus participaciones Fueron muy ilustrativas.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
La Billos Caracas	3	<i>¿Hay vida después de la muerte?</i>	Excelente presentación. Dos componentes: El espiritual y el científico.	La sección de: “ <i>Real cases</i> ” gustó mucho y logró gran participación por parte del auditorio.

GRUPO	INTEGRANTES	PREGUNTA PROYECTO ABP	RESULTADO	OBSERVACIONES
Víctor Manuelle	1	<i>Si Dios existe ¿Por qué hay tanta maldad?</i>	No exposición.	El participante hizo la investigación pero no quiso exponer. Situaciones personales lo han afectado significativamente desde hace un par de años.

7.3 Resumen del proceso ABP

Total estudiantes que plantearon la “pregunta motivadora”: 27	Todos estos estudiantes quisieron de manera voluntaria hacer parte de esta fase. Se hizo acompañamiento según cada caso. No obstante, tres grupos no realizaron la investigación (ocho estudiantes / color azul).
Total estudiantes que realizaron la investigación y expusieron: 19	Todas las presentaciones fueron realizadas en inglés usando formato Power Point. Algunas diapositivas tenían errores gramaticales pero el objetivo iba más allá de la forma, lo importante era que los expositores pudieran demostrarse a ellos mismos que eran capaces de apoyarse en el idioma inglés para investigar y concluir temas. Todos los expositores hicieron uso del translanguaging, mientras la docente ayudaba con algunas traducciones y explicaciones gramaticales si era necesario.

A continuación me permito citar la opinión de un participante (entrevista grupo focal 2) con respecto al aspecto enriquecido en su vida gracias a la experiencia con el ABP:

“En mi caso fue a nivel emocional porque, porque yo soy de esas personas que si yo hago algo lo hago con toda la gana y si no lo hago pues no lo hago y... a veces pueda que en el camino me interese pues otra cosa y lo dejo ahí tirado y voy pues detrás de lo otro no, entonces ya con el proyecto o sea lo inicie y ya en un momento que ya me dio pereza y pensé en abandonarlo pero pues usted insistiéndonos y recordándonos, pues al final ya cuando ya estaba a punto de terminarlo y que ya no encontraba el momen... no que en esta clase voy a exponer y no podía y la otra tampoco. Ya daba como impotencia porque osea pues osea que mi esfuerzo, osea tenía que valer para algo y al final la recompensa fue que me sentí bien conmigo mismo, con que si yo me propongo a hacer algo lo termino y... se siente bien”. (Transcripción 2. Pág. 13)

Se puede observar que el sentir de este estudiante encierra los aspectos que fueron el derrotero de esta investigación: volitivo, emocional y cognitivo. Las anotaciones en el diario de campo luego de tener conversaciones individuales y grupales, también reflejan un abanico de expectativas y acciones que crearon en los participantes voluntarios un pensamiento positivo frente a los procesos vividos durante el desarrollo del trabajo investigativo del proyecto ABP. Se explica así entonces, que el proyecto ABP sirvió para aquellos quienes trazaron un camino de esfuerzo a nivel cognitivo, emocional y volitivo. Esta experiencia de aprender desde unos objetivos propuestos y el hecho de mostrar a los demás los hallazgos y capacidades cognitivas, permiten visualizar unas aulas dirigidas por los estudiantes donde el

docente aplica la negociación, la escucha de necesidades y apoya en los momentos de dificultades dentro y fuera del aula.

7.4 Resumen fase “Materiales Didácticos”

A continuación se presenta el resumen del proyecto de “materiales didácticos” (ver anexo 14) el cual motivó en los participantes la planeación y desarrollo de actividades con el apoyo de materiales.

GRUPO	Nº	ACTIVIDAD	MATERIALES DIDÁCTICOS	OBSERVACIONES
Víctor Manuelle	1	Competencia Rompecabezas canción: <i>"The Lazy Song"</i> . Bruno Mars	Fichas en inglés tipo rompecabezas para conformar frases en grupos, después de haber escuchado la canción. -Entrega de banco de vocabulario	Alta participación por parte del auditorio. -Premio al grupo ganador

La Misma Gente	3	Juego: <i>El Esqueleto humano a ciegas en sistema Braille</i>	Fichas en inglés de los huesos del cuerpo humano (en alto relieve) que debían fijarse a ciegas sobre un esqueleto grande realizado en cartón paja. Cada participante representaba a un subgrupo cuyos integrantes daban al competidor, instrucciones para fijar correctamente las fichas sobre el esqueleto, luego de haber adivinado con ayuda del tacto, el nombre de cada hueso en inglés. -Entregan material fotocopiado de un párrafo relacionado con el sistema óseo. Deben traducir el párrafo y responder preguntas de comprensión de lectura. -Recogen la traducción de cada grupo.	Alta participación por parte del auditorio. Se resalta el sentido de inclusión al realizar las fichas en alto relieve simulando el sistema Braille. También el hecho de vendar los ojos a los participantes y darles vueltas para que perdieran el sentido de la ubicación y así recibir ayuda de sus compañeros. El líder del grupo explicó el motivo por el cual el grupo ganador no recibió premio: "El premio es el conocimiento".
----------------	---	--	--	---

Gran Combo	4	Competencia -Canción: <i>"Snow man"</i> -Sustantivos contables y no contables	Crucigrama y completar frases	Selección variada de material extraído del internet para presentar el tema de los sustantivos contables y no contables. La canción generó la posibilidad de prestar atención a la pronunciación para completar crucigrama. Hubo entrega de regalo al grupo ganador.
------------	---	--	----------------------------------	--

La Billos	3	Competencia Karaoke canción: <i>The nights</i> (Avichi)	-Entrega de una estrofa de la canción, en cartulina, a cada grupo de trabajo. Uso de diccionario para traducción si cada grupo lo quería. -Canción completa en ambos idiomas en dos octavos de cartulina. Con este material el equipo expositor corregía las traducciones y así asignaba puntos a los subgrupos. -Cada subgrupo salió a cantar su estrofa con ayuda de Karaoke y también la cantaron en español usando cualquier ritmo musical.	El grupo presentó y orientó la actividad en una hora libre. Estuve durante algunos momentos de la competencia ya que yo tenía clase con otro grupo a esa misma hora. Como siempre, el comportamiento del grupo fue muy bueno a pesar de no estar yo presente durante todo el desarrollo de la actividad. El grupo siempre reconoció el liderazgo de los expositores, respetando el trabajo preparado y participando activamente de todas las actividades. -Se resalta el uso del Karaoke y el aspecto de adaptación de la canción bajo otro ritmo musical. -Regalo al grupo ganador.
Los Wawanco	2	Crucigrama Canción: Let me hold you: Bob Wow	Vocabulario de la canción para completar crucigrama.	Se reconoce el esfuerzo de las integrantes del grupo expositor pues son estudiantes tímidos y poco socializan con el grupo. No hubo gran impacto con la actividad ya que no existió el elemento lúdico ni entusiasmo por parte de las expositoras. Yo apoyé para que el auditorio se animara a resolver el crucigrama.

Total estudiantes expositores: 13	El factor constante durante esta etapa fue la “<i>competencia</i>” y el “<i>reconocimiento al ganador</i>”. Los jóvenes compitieron para obtener “algo”. Eso los motivó mucho a participar y el equipo que entregó los reconocimientos quedó con una sensación de “haber dado mucho más que una oportunidad de aprendizaje”. No obstante, los estudiantes fueron conscientes de que la meta era “aprender” y que la motivación no siempre es extrínseca, que debe nacer a nivel intrínseco. Las competencias que se suscitaron durante mis clases de inglés y español muchas veces no dieron recompensa ni siquiera de una nota, y nunca de dulces, pero eso no generó baja participación. Fue la motivación hacia <i>el alcance de logros</i> lo que permitió obtener todo el esfuerzo y dedicación durante las competencias sin esperar nada a cambio distinto a la adquisición de conocimiento.
---	--

Competir, innovar, divertirse y aprender es una excelente combinación para aprendientes de todas las edades. En este sentido, el *diseño de materiales* cumplió con la meta de vincular activamente a todos los estudiantes de grado décimo dentro de procesos autónomos de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Todos aprendieron, aquellos quienes prepararon las clases y su material didáctico y aquellos quienes participaron durante la realización de los talleres lúdicos de inglés. Podemos comprender mejor lo anterior con la siguiente opinión que encierra paradigmas sobre cómo deben ser los ambientes de aprendizaje y las didácticas, desde la perspectiva de un estudiante de L2 (entrevista grupo focal 2)

“Ehhh una idea buena no sé cómo lo tomen que se hagan lo del materiales didácticos pero que no sea como una clase encerrados en un salón puede que sea, puede que sea interesante que estemos aprendiendo jugando cosas así pero para mí jugando y diversión es que estemos en un espacio abierto haciendo cosas. Digamos como desafíos entonces eh corran y cojan esta palabra y tienen tanto tiempo y no sé qué. Osea armar desafíos de esa manera, no encerrados en un salón. Porque, yo lo pensé, yo pensé hacer un juego que tuviera un desafío y armar no sé qué, pero entonces al tener que salirnos del salón quizás había algunos que no estarían interesados y se iban a otra parte y ohh empezaban a esparcirse entonces no...” (Transcripción p.12)

Esta reflexión confirma que los estudiantes-participantes también pudieron comprender los desafíos con los que los maestros nos enfrentamos cada jornada de trabajo. Deseamos tener espacios apropiados para permitir la diversión, disciplina, el entusiasmo y la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, algunos factores limitan contar con las aulas “ideales” lo que por supuesto, no fue un impedimento para que los *estudiantes-profesores* aprovecharan los recursos que ellos mismos habían prepararon para enseñar a sus compañeros por medio de un clima de diversión y competencia sana.

8. EVIDENCIAS DE NUEVOS COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS

Teniendo en cuenta que actuar de manera autónoma es una decisión libre y una opción para poner en práctica durante el tiempo que consideremos necesario, muchos de los participantes de esta investigación siguen demostrando aún (2017) que el curso (2016) fue mucho más que una oportunidad para investigar, competir y demostrarse a sí mismos y a los demás sus capacidades. Seis meses después de finalizado el proyecto son varios los factores que permiten asegurar que el curso quedó en sus vidas como una ruta que la mayoría de estos estudiantes Titán siguen recorriendo. Me explico: este año lectivo, por decisión de la señora rectora, yo continuo siendo la directora de grupo de estos jóvenes quienes ya están cursando el último año académico del bachillerato (11°). Soy también nuevamente, su profesora de inglés y español. Esto me ha permitido evidenciar los comportamientos autónomos de todo el grupo sin el rol de investigadora.

De manera satisfactoria he escuchado a algunos docentes (matemáticas, sistemas, biología y filosofía) opinar que la actitud y desempeño del grupo ha mejorado bastante frente a la del año anterior que de por sí ya era buena. Estos comentarios se han dado de manera informal en charlas conmigo y de manera formal en reuniones académicas. Me he permitido continuar nutriendo el diario de campo durante los primeros seis (6) de este año lectivo para lograr hacer un balance del grupo 10-2 antes, durante y después del proyecto.

Me pareció ético y necesario enseñar a los estudiantes al inicio de este año lectivo, sus resultados estadísticos comparativos de las evidencias de regulación cercanas a los 28 comportamientos al inicio y al final del curso. Este fue un momento de reflexiones mutuas.

La mayoría de estudiantes estuvieron de acuerdo con sus avances numéricos frente al tema del desarrollo de su autonomía. Seis meses después de esa socialización aún en debates varios sobre educación, lenguaje y cultura, desde el área de español, sigo escuchando frases como esta: “yo estoy de acuerdo con su filosofía de la autonomía. Es la mejor manera de avanzar en la vida. Ganar el ICFES y no esperar que todo lo enseñen los profesores”.

Anexo al anterior comentario existen evidencias que demuestran el impacto del proyecto. Ellas se encuentran en el grupo de Facebook correspondiente al grado. Allí consigna diversas publicaciones académicas. En varias de ellas se puede observar la palabra autonomía como en la siguiente, donde una estudiante ha tomado como costumbre este año lectivo, recordar a sus compañeros el cúmulo de tareas para cada fin de semana. Así:



El mejoramiento este año radica entonces, en el deseo de aprovechar las horas académicas y buscar el alcance de logros comunes. Existe una unión grupal que permite el avance rápido en el *syllabus* ya que surgen en cada clase, *estudiantes-monitores* que apoyan a quienes aún no alcanzan el dominio de los temas. En cuanto a mis clases, se nota a un grupo consciente de las exigencias que este año lectivo tiene para ellos. Es así como han aceptado con beneplácito seguir trabajando de manera autónoma los temas de mis asignaturas en casa y de manera grupal, trayendo a clase informes de las reuniones y los avances, aprovechando en clase, la retroalimentación que hago de los ejercicios que ellos han resuelto sin mi orientación.

Aquellos que fueron participantes activos del proyecto y aquellos que no lo fueron tanto, están demostrando este año una práctica verdadera de autonomía, a pesar de tener que enfrentar un horario más extenso que el año lectivo anterior, debido a la implementación de la jornada única (2017), la cual inicia a las 6:30am y culmina a las 3:30p.m. Varios estudiantes después del colegio se dirigen hacia sus lugares de trabajo (patrocinio SENA) para regresar a sus hogares a las 10:00 p.m. Finalmente, varios de estos mismos jóvenes que salen de sus casas temprano en la mañana y no regresan hasta la noche, vuelven a levantarse temprano el sábado para asistir, de manera voluntaria e invirtiendo dinero, a la capacitación pre-ICFES. Este contexto exigente al final de la cadena académica sugiere que la autonomía debe estar al inicio de la formación. Cada año lectivo requiere de aprendices dispuestos a luchar por sus proyectos de vida, actuando desde sus intereses sin esperar a que un docente llegue a encontrar por ellos, la ruta del conocimiento. En este

mismo sentido me doy la libertad de sintetizar las opiniones que a lo largo del curso (triangulación de entrevistas focales y diario de campo: talleres), dieron los participantes sobre los factores claves para el desarrollo de la autonomía. A saber:

EL PROCESO DE LA AUTONOMÍA	
FACTORES QUE LA IMPIDEN	
1. La pereza	
2. Una mala actitud	
3. Falta de confianza propia y en los demás	
FACTORES QUE LA FAVORECEN	
1. La disciplina	
2. La disposición	
3. La responsabilidad	
4. El esfuerzo	
5. Proponer	
6. Trabajar para uno mismo	
7. Actuar por uno mismo	
8. Deseo propio	
9. Iniciativa por parte del estudiante y del docente	
10. Motivación de parte del docente /Automotivación por parte del aprendiz	
11. Interés por aprender	
12. Interés por enseñar	
13. Diálogo docente-estudiante	
14. Conocer al estudiante más allá de su rol (del aula)	
15. Conocer al docente más allá de su rol (del aula)	

Tabla 19: Factores claves del desarrollo de la autonomía desde la perspectiva de los estudiantes.

Este cuadro refleja un sentir auténtico de unos jóvenes con una visión de la educación donde los roles de docente y estudiante deben entrelazarse desde una base de diálogo, concertación, motivación y credibilidad mutua. Las primeras voces de los participantes frente a los temas y estrategias de enseñanza por mi parte, tuvieron un tono de interés por lo lúdico. En la medida que el proyecto avanzaba se realizaban reflexiones con base en talleres y charlas dirigidos a crear conciencia de esfuerzo, de planteamiento de objetivos y

alcance de los mismos, más allá del aprendizaje solamente desde los temas de interés y la lúdica. Se hizo hincapié en que aprender es simplemente la salida más rentable a las desigualdades sociales. Se dejó el mensaje que lo que verdaderamente debe motivar al mejoramiento continuo es la determinación de concretar los proyectos de vida, de los cuales algunos de ellos requieren de una preparación en educación superior y otros menos exigentes a nivel académico y que el mundo requiere de hombres y mujeres capaces de resolver problemas cotidianos, con habilidades para la vida, con pensamiento crítico y con gran sentido de aporte positivo a la sociedad.

La investigación tuvo desde el principio un componente de *práctica de la autonomía* el cual permitió el diálogo escolar. En un principio la práctica se realizó desde la asignación de trabajos en el área de inglés, irradiándose hasta el área de español y luego hasta otras áreas no dirigidas por mí. Esto significa que las actividades iniciales tuvieron un reconocimiento de nota académica. Por ejemplo, hubo un ejercicio de trabajo de 13 horas de autonomía independiente que fue propuesto por la investigadora. Lo anterior significa que los dos primeros ejes de este proyecto tuvieron un énfasis de entrenamiento en la autonomía, siendo el último eje el decisivo para que los participantes se reconocieran como aprendices autónomos convirtiéndose ellos en los orientadores de las clases, quienes decidieron ocupar el escenario que normalmente ha pertenecido al docente. Los estudiantes actuaron durante esta última etapa de *manera voluntaria*, la cual empezó cinco meses después de la socialización del proyecto. Tanto docente como participantes desde el año lectivo anterior ya conocían el terreno del diálogo pedagógico y del trabajo basado por

proyectos, la variable nueva introducida para lograr realizar un proyecto verdaderamente basado en la autonomía fue la del *entrenamiento* y la de proponer *la investigación y la preparación de materiales didácticos*. Es decir, en la medida en que investigaban, se preparaban para enseñar a sus pares. El *liderazgo* fue entonces, el complemento de este último eje (ABP y materiales didácticos). Fue ese motor que impulsó a los expositores a buscar las mejores estrategias como aprendices y como *estudiantes-docentes*, siempre desde el respeto por la docente titular con quien se apoyaron cuando consideraron fue necesario.

En otras palabras, los intereses individuales y grupales, la innovación, la autoestima y el trabajo en equipo se hicieron presentes en los ambientes de aprendizaje que rodearon la investigación. Este es el panorama grupal, sin embargo, existen algunos casos particulares donde no hubo mayor decisión hacia la práctica de la autonomía. Para conocer los avances individuales ver anexo 15 que muestra la estadística de entrada y salida de aquellos participantes que estuvieron en ambas secciones de la aplicación de las encuestas.

9. CONCLUSIONES

Con base en los resultados estadísticos, en mis observaciones, en las charlas motivacionales, en las respuestas obtenidas en los talleres, en las entrevistas focales, en las actuaciones de los aprendices durante el año lectivo 2016 y comienzos de este nuevo año lectivo presento a continuación los tres pilares sobre los cuales se generaron cambios, así:

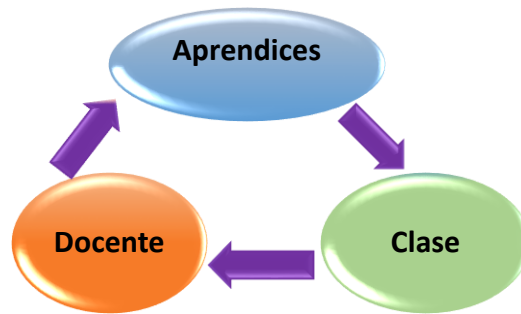


Figura 3: Factores de trascendencia del proyecto

Aprendices:

1. Aprendieron a establecer objetivos durante el año 2016 y continúan haciéndolo durante el 2017 según se evidencia en sus comportamientos y voces de otros docentes. Los participantes siempre argumentaron no disfrutar del establecimiento de los objetivos de manera escrita (agendas, cronogramas, etc). Desde su perspectiva, no es necesario escribir lo que ya se tiene establecido en la mente (planes) pues las cosas importantes no se olvidan. Durante la primera parte del curso ellos realizaron por consejo de la investigadora algunos ejercicios de planteamiento de objetivos. Uno de ellos fue un “*calendario artístico*” para registrar allí las horas de autonomía pero solamente fue exitoso por la novedad del aspecto

artístico, ya que no fue fuente para evidenciar autonomía ni para que ellos plasmaran sus objetivos.

2. El aspecto de la Metacognición fue una fortaleza durante el curso. Los aprendices reflexionaron constantemente a nivel grupal e individual sobre el objeto de estudio (inglés), sobre la manera como cada uno de ellos podía aprender mejor, sobre las oportunidades para potencializar sus capacidades y sobre el rol que deben asumir como aprendices.

3. Los participantes redefinieron el concepto de autonomía y el rol del aprendiz tal como se mostró en el apartado anterior. Durante el año 2016 se evidenció un rol: *estudiante-docente* durante los proyectos ABP y Materiales didácticos. Durante el primer semestre del 2017 se ha evidenciado un rol: *estudiante-monitor*.

La clase:

1. Pasó de ser dirigida por la docente a ser orientada por los propios estudiantes con apoyo de la docente-investigadora.

2. El concepto de clase se construyó hacia el final del curso desde los *alcances grupales*.

3. La clase siempre estuvo basada en el diálogo pedagógico donde la constante fue la “concertación”.

La docente:

1. Redefiní el rol del *docente-guía* el cual considero debe permitir que el verdadero *protagonista* de la clase sea el estudiante. Antes de este proyecto reconocía la importancia de escuchar las voces de mis pupilos, generaba en ellos oportunidades de participación, de trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Sin embargo, lo hacía desde mi orilla; yo planteaba los temas y los desarrollaba pedagógicamente según creía era lo ideal para los estudiantes, incluso escuchaba sus sugerencias y en la medida de lo posible, cumplía con ellas. No obstante, el liderazgo asumido por los *expositores* voluntarios durante el proyecto ABP y Materiales didácticos me permitió comprender que cuando se permite al aprendiz decidir verdaderamente sobre el qué, el cómo, el cuándo, el dónde y el porqué, cediéndole el escenario del profesor desde una orientación objetiva, entonces, el resultado es una clase que permite el avance grupal y la credibilidad mutua entre docente y estudiante, generando un ambiente propicio para disfrutar de la enseñanza y el aprendizaje.

10. LOS HALLAZGOS EN RELACIÓN CON LA TEORÍA

Inicio esta última sección remitiéndome al anexo N° 15 el cual muestra los avances individuales, los cuales no fueron explicados en este trabajo debido a la naturaleza grupal de la investigación. Una mirada a esta estadística individual indica el inicio de diez participantes con el menor porcentaje de comportamientos autónomos en la frecuencia “siempre” (0%). Al final del curso, todos estos estudiantes ya solían comportarse de manera autónoma. Así lo indica el análisis de las diversas frecuencias. Se destaca el estudiante de mayor mejoramiento en este aspecto, pasando del 0% al 57% en la frecuencia “siempre” y el de menos avance, pasando del 0% al 4% en la misma frecuencia. Hubo el caso de tres estudiantes quienes tuvieron un porcentaje inicial de 0% en la opción “siempre” y terminaron con este mismo valor, mostrando solamente una leve mejoría en las demás opciones de respuesta. Esto demuestra que aunque el contexto, la justificación y la población del proyecto fueron las bases para el establecimiento de los objetivos de investigación y la ejecución de los diversos ejes con miras a la promoción de la autonomía en todos los participantes, fueron las circunstancias y decisiones individuales de los aprendices las que hicieron que esta investigación hubiera sido significativa para muchos de ellos. Al mismo tiempo, fueron las circunstancias y decisiones de unos pocos estudiantes las que limitaron su avance en torno al comportamiento escolar autónomo.

Lo anterior es consistente con las conclusiones a las que llegó Huang (2011) quien luego de cuatro años de seguimiento a un grupo de estudiantes de licenciatura en una universidad china pudo concluir que la autonomía es un proceso que depende del tiempo, la identidad y

las decisiones en pro del aprendizaje, siendo lo verdaderamente crucial, las diferencias individuales (p.244). Este mismo autor relaciona sus hallazgos con la opinión de Benson (2001) quien asevera que las diferencias se relacionan con la capacidad de tomar el control sobre el aprendizaje. Huang (2011) establece que esta capacidad está condicionada al propósito o desarrollo personal de aprendizaje.

Evidentemente este mismo fenómeno se presentó a lo largo de mi investigación. Se ofrecieron las mismas charlas, apoyos, actividades, reflexiones, materiales, sensibilización y direccionamiento a un grupo de estudiantes. Durante el proceso y de manera paulatina hubo un mejoramiento en la actitud hacia el proyecto por parte de la mayoría de los aprendices. Hacia el final del curso, estos aprendices dieron testimonio de la decisión que quisieron tomar sobre el avanzar en la asignatura de inglés y en su rol como aprendices autónomos. También hubo, tal como muestra el anexo N° 15, otros estudiantes quienes no tuvieron esa capacidad de controlar su aprendizaje, tal vez porque sus prioridades no iban en el mismo sentido que el proyecto de investigación.

Continuando con este paralelo de los hallazgos de la presente investigación y aquellas opiniones sobre autonomía surgidas de investigaciones de autores citados a lo largo de este escrito, me permito remitirme a algunas reflexiones de Ramírez (2015) quien logró durante su intervención pedagógica en un grupo de estudiantes de licenciatura de Lenguas Modernas ayudarlos a convertirse en “agentes activos” dentro y fuera del campus universitario (p. 126). Tal como se evidenció a través de la triangulación (anexo 10) de mis datos recolectados, la autonomía en grado décimo también traspasó las aulas de clases; los

jóvenes actuaron de manera independiente en diversas dimensiones de su vida como por ejemplo, la salud, el trabajo y su dimensión personal. Cotterall (1995) también determinó en su investigación universitaria que la autonomía traspasa el currículo (p. 226).

Ramírez (2015) recomienda el inicio del entrenamiento con relación a la autonomía en grados escolares tempranos. Esto permitirá que cada año lectivo los estudiantes sean menos dependientes del docente. Al momento de la redacción de este documento ya han transcurrido seis meses de año escolar 2017. Durante este tiempo he podido constatar que los participantes de la investigación aún presentan comportamientos autónomos lo que como afirma Ramírez (2015), permite que la intervención mía sea menor y su nivel de responsabilidad mayor, (p. 126). Me explico. Ya no se hace necesario recordarles constantemente las decisiones que les conviene a nivel escolar. Se reúnen en grupo para estudiar fuera de clase diversas asignaturas, son monitores en el aula que apoyan a los que están en desventaja académica y están constantemente evaluando el rol de los docentes y sus propios roles. Esta autonomía también es visible en sus conversaciones en Facebook las cuales tenían hace un año en gran proporción, un componente de invitaciones a paseos entre ellos mismos. Un año después incluyen además, invitación a grupos de estudio. Mongelos (2008) también pudo establecer una evolución en sus participantes, estudiantes de primero o segundo semestre de estudios de Humanidades, ante la concepción del trabajo en grupo, con respecto a lo que ellos pueden realizar y aprender del resto, que no lo harían trabajando individualmente. (p. 263)

Con relación a las evidencias que avanzaron hacia el final del curso de Ramírez (2015)

fueron las de: *Estrategias de Aprendizaje, Diseño de Objetivos y Procesos Metacognitivos*.

En la presente investigación todas las evidencias presentaron avances porcentuales, destacándose como en el caso de Ramírez (2015) las denominadas “*autoconocimiento y procesos metacognitivos*” y “*establecimiento de objetivos*”. El hecho de que estas dos evidencias hayan sido las de mayor impacto en dos contextos diferentes, el primero universitario y el segundo en la media técnica, puede explicarse desde aquellas decisiones que tomaron ambos investigadores durante el diseño e implementación del curso. Entrenar en autonomía tiene como base de partida reflexiones, reconocimiento de conceptos y acciones que permiten reconocer las ventajas de practicar la autonomía. Sin importar la población, sus edades y propósitos, opino que pensar en el objeto de estudio y su nivel de relación con él (metacognición), al igual que establecer metas y como lo describieron mis estudiantes hacia el final del curso, establecer “límites” son pasos obligatorios al poner la autonomía a nuestro servicio en cualquier ámbito de nuestras vidas.

La evidencia emergente en nuestra investigación se denominó: “*Re-definición de roles de aprendiz autónomo y del concepto de autonomía*”. En ella, el rol del docente está de manera implícita por cuanto no puede existir aprendiz sin un maestro. Mongelos (2008) encontró que hubo un cambio en la imagen del docente. Los participantes terminaron por verlo como alguien que ayuda, como un orientador quien en otras palabras, debe también actuar sin ser quien tiene la mayor responsabilidad (p. 264). En el apartado del presente trabajo titulado “Evidencias de nuevos comportamientos autónomos”, se plasmó por medio de una tabla aquellos elementos que desde la perspectiva de los participantes, favorecen la

autonomía. Algunos de ellos concuerdan con el rol ya descrito en Mongelos (2008) adjudicado a los docentes por parte de los participantes, así: *“Iniciativa, motivación, conocer al estudiante e interés de enseñar por parte del docente”*

Se concluye entonces, que los hallazgos de esta presente investigación son comunes a otros cuya duración y contextos fueron diferentes, lo cual confirma que los esfuerzos de los orientadores y aprendices por encontrar ese rumbo hacia la autonomía son comunes y por lo tanto pasan por un proceso similar de reflexión, adaptación, toma de decisiones y concientización.

11. LAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones anteriores muestran un aspecto muy positivo del proceso vivido durante todo un año escolar. Alcanzar el avance en todas las cinco evidencias y contar con una evidencia emergente fue posible gracias al tiempo prolongado invertido durante las diversas etapas, siendo en nuestro caso, precisamente, el *tiempo* el mejor aliado para el desarrollo de la autonomía. La cuestión es que muchas de las horas invertidas pertenecían a las clases de español, lo que generó que el proyecto fuerte de esa asignatura titulado “*El libro en mi mochila*” tuviera menos atención. Los participantes fueron conscientes de esta situación y tuvieron la responsabilidad de avanzar de manera autónoma sin que eso, por supuesto, pudiera compensar totalmente, la escasa discusión literaria en clase y más aún, la visión crítica del mensaje de las obras literarias. Cada vez que hubo un comentario alusivo a este fenómeno (queja) invité a todo el grupo a pensar en las discusiones que se suscitaron alrededor del proyecto ABP, ya que cada pregunta *motivadora* causó gran debate debido a su naturaleza polémica. Aunque aceptaron lo enriquecedor de esos momentos, para algunos de ellos, las *letras* fueron las sacrificadas no tanto por el contenido, pues algunos de estudiantes fueron autónomos en la lectura, sino por el arraigo que ya tiene el proyecto (diez años) y la costumbre de ser escuchados y reconocidos por el cumplimiento de las lecturas. Así las cosas, crear conciencia, despertar el interés y llevar a la práctica en torno a proyectos nuevos, requiere de un gran despliegue de energía, planeación y tiempo, factores que no siempre están al alcance de los investigadores escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2013). *Encuentro Internacional de Educación 2012-2013*. Recuperado de <https://goo.gl/VM9329>
- Álvarez, D. (2013). *Entrevista para Curalia. Fundación Telefónica*. Recuperado de <https://goo.gl/uJRpbT>
- Ambjørn, L. (2013). Refuerzo de la corresponsabilidad del aprendiente en el desarrollo de la interlengua mediante una competencia de aprendizaje de lenguas. *Revista Redele*.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2006). *Teaching and Researching Autonomy*. Edited by Christopher N. & David Hall. Second edition.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming Critical: Education knowledge and Action Research*. Routledge
- Chik, A., & Breidbach, S. (2011). Identity, motivation and autonomy: A tale of two cities. *Identity, motivation and autonomy in language learning*, 145-159.

- Cardona, G., & Cárdenas, R. (2001). La autonomía en el aprendizaje del inglés. Realidades y tendencias. *Revista Universidad de Caldas*, 21 (1), 269-293
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT journal* (49)3, 219-227. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/49.3.219>.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Bangkok, Thailand *System*, 23(2), 165-174. Great Britain. Pergamon.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction. New Brunswick. United States of America.
- González, E. (2011) Principales problemáticas presentadas en la aplicación de la técnica didáctica: Aprendizaje Basado en Proyectos en las escuelas participantes del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica del Estado de Chiapas. Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huang, J. (2011). A dynamic Account of Autonomy, Agency and Identity in (T) EFL Learning. *Identity, motivation and autonomy in language learning*, 229- 246.
- Ivanovska, B. (2014). Learner autonomy in foreign language. The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”. Faculty of Philology, University Goce Delčev“

- Jiménez, M. & Vieira, F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education: A Case-Based Approach to Teacher and Learner Development* (Vol. 9). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Lamb, T., & Reinders, H. (Eds.). (2008). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Response* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Little, D. (1990). *Autonomy in language learning*.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14-29
- Little D., Dam, L., & Timmer, J. (1998). Focus on Learning Rather than Teaching: Why and How? Papers from the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL) Conference. Dublin Univ. Trinity Coll. (Ireland). Centre for Language and Communication Studies.
- Martínez, S. (2015). *Culturizando el inglés mediante las TIC: el aprendizaje de segundas lenguas basado en proyectos*. Univesidad de Cantabria.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*
- Ministerio de Educación de Perú. (2007). *Pedagogía Serie 1. Nuevos paradigmas educativos*. Fascículo 7.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*. Guía Número 22

- Mongelos, A. (2008). *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Nicolaides, C. S., & Fernandes, V. (2008). Learner autonomy in the light of Freire. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24(SPE), 493-511.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pineda, J., & Rosario, P. (2006). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Universidad de Oviedo y Universidad de Minho. *Psicothema* 2006. Vol. 18, nº 3, pp. 353-358. España.
- O'Malley & Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. University Press.
- Orozco, M., & Tovar, A. (2015). El ABP como estrategia para la Formación Integral del Estudiante de la LGDT de la UTN. Universidad Autónoma de Nayarit Mexico
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Edited by Christopher N. & David Hall.
- Pereira, M. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: del profesor pionero a los centros innovadores*. Recuperado de: <https://goo.gl/9rNEbw>
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. University of Technology, Sydney. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 33, No. 3.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Stude. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4.

- Ramírez, A. (2015). Fostering Autonomy Through Syllabus Design: A Step-by-Step Guide for Success. *How*, (22) 2, 114-13.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), 15- 25.
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars
- Shawer, S., Gilmore, D. & Banks-Joseph S. (2009).
Driven EFL Curriculum Development at the Classroom Level. Washington State University. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2) 125-143.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD- ROM)*.
Edinburgh: IALS, University of Edinburgh. Retrived from: http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in Three Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34 (6), 589–604. doi: 10.1007/s10964-005-8948-y.

Thansoulas, D. (2000). What is learner autonomy & how can it be fostered. *The InternetTESL Journal*.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166 –183

ANEXOS

Anexo 1: Diario de Campo

Fecha	Actividad	Observaciones
Enero 21 de 2016	-Socialización del taller de la clase anterior. Concepto de “autonomía” y “aprender a aprender”. -Taller: Tres preguntas sobre “método de estudio” -Tarea: Planeación individual de 10 horas de estudio autónomo de inglés. Tema: Libre. Traer evidencias. Inicia el sábado 23 finaliza el 28 de enero.	Dos estudiantes que estuvieron ausentes de la clase anterior van a investigar sobre: <i>Autonomía, aprender a aprender y estrategias metacognitivas</i>. La próxima clase compartirán con sus compañeros estos temas. En general, hoy estuvieron muy participativos frente al tema de la autonomía. Estuvieron de acuerdo con la actividad de las diez horas de autonomía. Concertamos la fecha de entrega.
Junio 22 de 2016	A propósito del trabajo autónomo virtual que dejé hace dos días para realizar en mis dos horas de ausencia por capacitación en el <i>Colombo Americano</i> , hice una charla preguntando los motivos por los cuales no dejaron el trabajo con la coordinadora.	Los chicos argumentaron (la coordinadora lo confirmó) que habían terminado clases antes de mis dos horas asignadas en el horario. Por eso se fueron a las casas a trabajar en parejas. Solicité los trabajos y la gran mayoría (72%) de los estudiantes los entregó. Esto demuestra gran nivel de responsabilidad. Sin embargo, como ese día no ingresaron a la clase de sistemas y no tuvieron clase con Mario Perea, estuvieron casi dos horas sin clases. Ningún estudiante avanzó en esas horas en el trabajo autónomo. Les solicité reflexión escrita al respecto con la finalidad de encontrar las razones de preferencia de estudio en casa en lugar del colegio. Les recomendé que de ahora en adelante cualquier tiempo libre lo usen bien, principalmente con el libro de español (Mientras Lluve). Los otros estudiantes se comprometieron a traer el trabajo mañana. 27 estudiantes entregaron el taller. 9 estudiantes no lo entregaron.
Julio 08 de 2016	Entrevista focal I	Asisten los chicos en jornada contraria a pesar que tienen otra actividad académica igual de importante en el Parque Belalcázar. Conocen bien el objetivo de esta entrevista. Sin embargo, les reitero que es necesario que sean honestos

		pues están representando a todo un grupo. Su participación en esta entrevista focal fue voluntaria. A partir de la entrevista podré concluir si debo hacer ajustes significativos al proyecto o si está siendo aceptado y está causando impacto positivo hasta el momento. La entrevista duró hora y media. Fue grabada por camarógrafo.
Agosto 17 de 2016	Cada grupo ABP recibe una hoja donde ellos escriben la pregunta “motivadora-investigativa” que eligieron hace meses, según sus intereses. También se entrega una hoja de block y se dan las siguientes instrucciones: <i>“Ustedes el 02 de mayo decidieron que estaban interesados en resolver esa pregunta...ahora consignent lo que han hecho desde esa fecha para responderla.</i> <i>-¿Hubo reunión en grupo? -¿Alguien se retiró?</i> <i>¿Ya está la respuesta lista? ¿Fecha de exposición?</i> Se les recuerda que ese día de exposición deben presentar (en inglés) por medio de diapositivas (u otro formato) y por escrito, la respuesta con su justificación. -Realicé encuesta informal sobre el uso del cronograma durante las vacaciones.	Se notó mucho entusiasmo por parte de aquellos pocos grupos que ya habían avanzado en la respuesta. Los otros grupos que no han avanzado todavía de manera significativa pero se notaron muy entusiasmados con la actividad investigativa. Es una actitud de: <i>“sí queremos hacerlo pues nos interesa esa pregunta y nos interesa demostrar que somos responsables”</i>. Me gustó mucho este ambiente de diálogo entre los integrantes de cada grupo ABP. Algunos volvieron a debatir en torno a la pregunta. -El gran porcentaje de los chicos no revisaron el cronograma en vacaciones. Argumentaron que recordaron las actividades académicas y personales más importantes por hacer durante su período vacacional sin haber visto la planeación que hicimos en clase. Hicieron en promedio el 40% de las tareas pendientes. Tres excepciones quienes cumplieron con un 95% de los compromisos que ellos mismos planearon.
Sep. 01 de 2016	Socialización fase: Materiales Didácticos.	Aunque aún no hemos terminado la fase ABP. Hoy socialicé el proyecto de “materiales didácticos” pues ya han avanzado mucho en llegar a la respuesta de su interrogante ABP. Además, me parece bueno hacerles saber que el proyecto de autonomía tiene más retos para ellos.

		Después de escuchar mi planteamiento, hubo conformación de cuatro grupos para realizar exposición de materiales. Discutieron sobre los materiales y los contenidos de las actividades. Siempre el factor “competencia” fue la constante entre los subgrupos.
--	--	--

Anexo 2: Encuesta de Entrada y Salida

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TITÁN

PROYECTO:

LA AUTONOMÍA COMO EJE ARTICULADOR DE MI APRENDIZAJE

Fecha: Enero 15 de 2016

Grado: 10-2

Estudiante: _____

Autonomous Behaviors Survey

Read the following statements and choose the option that better describes the degree of certainty, as appropriate.

1. At school, you are able to determine your level of English proficiency.
Always
☐ Occasionally
☐ Rarely
☐ Never
2. At school, you reflect on the relationship between English and the cultures associated with this language.
☐ Always
☐ Occasionally
☐ Rarely
☐ Never
3. You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.
☐ Always
☐ Occasionally
☐ Rarely
☐ Never

4. At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.
- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never
5. You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.
- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never
6. You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.
- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never
7. You set out short, medium, and long-term goals to improve your English proficiency.
- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never
8. You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, internet, software, music, literature, television, etc.)
- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

9. You devote time to study and practice English while you are not being monitored by your teacher.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

10. You take on extra assignments or academic activities to learn English, even if this does not represent a course grade.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

11. You look for opportunities to learn and practice English outside of school.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

12. You have organized an English study group outside of the class.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

13. You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning process.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

14. You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

15. You plan and execute projects related to any of the topics proposed in the English class.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

16. You reflect objectively on your performance as language learner.
Always

- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

17. You make proposals to change the way class issues are carried out.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

18. You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

19. You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

20. You participate, with your teacher and classmate, in making decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

21. You accept responsibility for planning and preparing a class topic or activity.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

22. You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

23. You are aware of your short, medium, and long-term level of proficiency you want to acquire in English.

- ☐ Always
- ☐ Occasionally
- ☐ Rarely
- ☐ Never

24. You identify your mistakes in English and correct them on your own.

☐ Always

☐ Occasionally

☐ Rarely

☐ Never

25. You cooperate informally in the learning process of your classmates.

☐ Always

☐ Occasionally

☐ Rarely

☐ Never

26. You propose materials for the English class.

☐ Always

☐ Occasionally

☐ Rarely

☐ Never

27. You use the technology to learn and practice English.

☐ Always

☐ Occasionally

☐ Rarely

☐ Never

28. You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.

☐ Always

☐ Occasionally

☐ Rarely

☐ Never

Anexo 3: Taller # 1 Diagnóstico de percepciones

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TITÁN

PROYECTO: “LA AUTONOMÍA COMO EJE ARTICULADOR DE MI APRENDIZAJE”

Responda de manera honesta y clara las siguientes preguntas.

1. ¿Qué ideas trae a su mente el título del proyecto?
2. Defina la palabra autonomía y mencione los elementos que la componen
3. ¿Se considera usted un aprendiz autónomo? ¿Por qué?
4. ¿En su hogar promocionan comportamientos autónomos? Explique
5. ¿Ha usted usado algunas estrategias específicas para el desarrollo de la autonomía?
¿Cuáles?

Anexo 4: Taller: Áreas claves del desarrollo personal. La rueda de la vida

ÁREAS CLAVES DE TU DESARROLLO PERSONAL

Se refieren a aquellos aspectos que quisieras mejorar de manera prioritaria y en los que debes hacer el máximo esfuerzo para mejorar.

Para lograr un desarrollo personal armónico, debes trabajar y desarrollar cada una de las dimensiones de tu vida.

Para hacerlo, responde con honestidad el siguiente ejercicio:

CUESTIONARIO DE AUTODIMENSIÓN

La idea es que logres calificar cada una de las afirmaciones que encuentras en la lista de características del 10 al 100% de lo que en realidad tu sientes o vives actualmente.

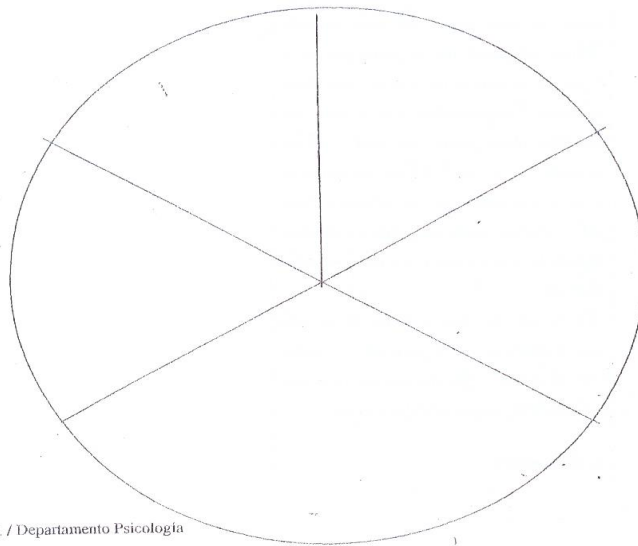
CARACTERÍSTICAS	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1. Tengo una gran variedad de amigos.										
2. Dedico tiempo para pensar o reflexionar en mis Fortalezas ó Debilidades.										
3. No sufro frecuentemente dolor de cabeza, neuralgias, trastornos estomacales, etc.										
4. Asumo una actitud mental positiva en las diferentes actividades o proyectos de mi vida.										
5. Dedico tiempo en calidad y cantidad a mi familia.										
6. Estoy haciendo realmente lo que me gusta.										
7. Ahorro para el futuro.										
8. Leo libros periódicamente.										
9. Llevo un control de mi peso.										
10. Hago amigos fácilmente.										
11. Mis comidas son nutritivas y bien balanceadas.										
12. Sé que soy una persona que doy buena imagen a los demás.										
13. Controló mensualmente mis gastos.										



FÍSICA	3	9	11	14	19	26	TOTAL: _____
ACADÉMICA	6	16	20	23	27	29	TOTAL: _____

RUEDA DE LA VIDA

Está dividida en cinco (5) áreas que fueron calificadas anteriormente. Marca el puntaje obtenido en cada área, une los puntos con el fin de visualizar la forma de tu propia rueda. Qué tan proporcionada es y qué áreas de tu vida te gustaría desarrollar más.



Anexo 5: Taller: Establecimiento de objetivos

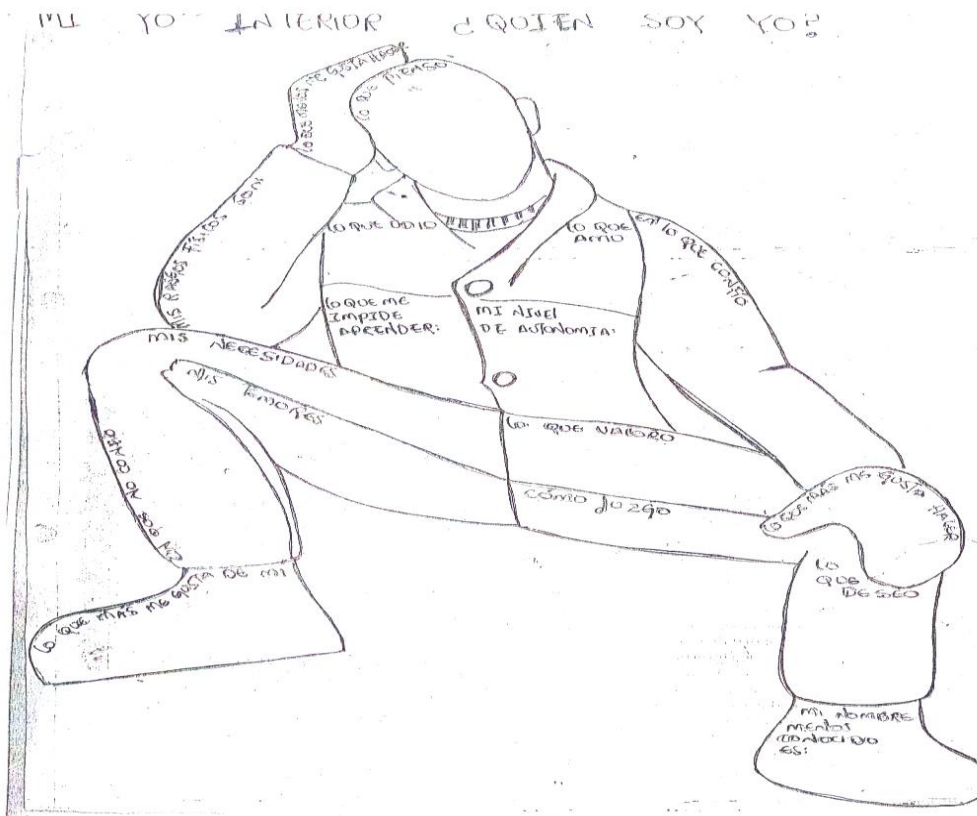
Establecimiento de objetivos: Grammar/ speaking/ listening/ wrigting/ reading

El nivel de dominio de cada tema y cada aspecto será así:

Tema N°	Nivel de dominio	Aspecto				
		Grammar	Speaking	Listening	Writing	Reading
Pág 1-10 Tema N°1 Present Sim con	Manejar correctamente temas cotidianos del inglés con verbos	X	X	X	X	X
Pág 10-13 Tema N°2 Preposiciones	Como poder ubicar a personas o cosas en la vida cotidiana	X	X	X	X	X
Pág 13-22 Tema N°3 Inglés Técnico	Aprender como hacer cartas, tarjetas, Prof de empleo	X	X	X	X	X
Pág 22-Final Tema N°4 Pasado en Inglés	Tener un nivel alto en la aplicación en temas de Pasado en oraciones o párrafos	X	X	X	X	X

Establecimiento de logros Fvía SENA

Anexo 6: Taller: ¿Quién soy yo?



Anexo 7: Taller: Mis impresiones

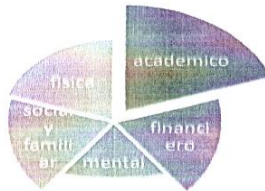
CUESTIONARIO DE AUTODIMENSIÓN

Este trabajo o es mejor dicho un ejercicio, me sirvió para conocerme a mí misma y sobre todo para darme cuenta de las actividades que normalmente hago y sin querer no le ponía la suficiente atención, me ayudo a identificar qué clase de persona soy siguiendo unas áreas específicas donde abarcaran un puntaje y me servirá para un futuro poner de ejemplo ese mismo para mejorar y enfocarme más en la relajación y no, mucho en la parte académica.

**Buen
Trabajo**

RUEDA DE LA VIDA

Este ejercicio estaba dividido en cinco áreas que eran la financiera, académica, física, social y familiar y mental. Se hizo una gráfica en forma de círculo donde específica en cuál de esas me identificaba yo, y esa fue la académica, me sirvió mucho para saber en qué estoy enfocada actualmente y me servirá para saber que no todo es estudio hay actividades donde necesito compartir tiempo conmigo misma, amigos o familia.



Anexo 8: Protocolo grupo focal de Entrada

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TITÁN

PROYECTO: “LA AUTONOMÍA COMO EJE ARTICULADOR DE MI APRENDIZAJE”

PROTOCOLO GRUPO FOCAL: DIAGNÓSTICO DE ENTRADA

Participantes: _____

Edades: _____ Lugar: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Objetivos:

✓ Establecer si existe un ambiente escolar donde se dan la negociación y el diálogo intercultural entre el docente y los estudiantes, con miras a fomentar el desarrollo de conductas autónomas. (Preguntas 11, 12, 13, 14)

✓ Identificar las actividades, el nivel de motivación, los recursos y los métodos que aplican los estudiantes para desarrollar comportamientos autónomos. (Preguntas 7, 8, 9, 10, 15)

✓ Establecer el nivel de apropiación y de satisfacción con el curso de inglés basado en la autonomía implementado en grado décimo. (Preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 16)

A continuación se presentan una serie de interrogantes los cuales deben ser contestados de manera honesta. Tal como se le dio a conocer en la solicitud de permiso, esta entrevista será filmada y luego será transcrita con propósitos académicos. Se dará a conocer dicha transcripción a cada participante de la misma.

1. Qué opinión tienen de la investigación que sobre autonomía se está llevando a cabo en la institución (Martha Duque)?
2. ¿Creen que las actividades desarrolladas hasta el momento han aportado en alguna medida en la toma de conciencia y el actuar autónomo por parte de ustedes? ¿Por qué?
3. ¿Creen que esas actividades han sido significativas para ustedes? ¿Cómo? ¿Por qué?
4. ¿Recuerdan cómo definían la palabra autonomía antes de pertenecer a este proyecto?
5. ¿Ha cambiado esa definición? ¿Cómo?

6. ¿Qué opinión tienen de la metodología empleada hasta el momento dentro del proyecto de la autonomía? ¿Qué fortalezas o debilidades le encuentra?

Anexo: C3 / Entrevista

7. ¿Consideran que el proyecto ha propiciado en ustedes oportunidades de aprendizaje en algunas áreas de su vida? ¿Cómo? ¿Por qué?

8. ¿Qué clase de acciones y/o decisiones que conllevan al mejoramiento académico están ustedes realizando actualmente?

9. ¿Qué opinan del establecimiento de objetivos de aprendizaje?

10. ¿Han establecido algunos recientemente y cuál fue el motivo?

11. ¿Por qué es importante reconocer los estilos eficaces de aprendizaje?

12. ¿Han puesto en práctica aquellos que les son útiles a cada uno de ustedes?

13. ¿Cómo lo han hecho?

14. ¿Cuál es el papel (las funciones) que actualmente desempeña cada uno de ustedes como estudiante?

15. ¿Cómo se diferencia en su rol como estudiante este año lectivo, del rol que desempeñaba el año lectivo anterior?

16. ¿Cuál es el papel (las funciones) que el docente (de cualquier área) debe desempeñar para ayudar al estudiante a aprender?

17. ¿Por qué es importante establecer una relación dialógica con los docentes?

18. ¿Cómo calificaría el tipo de relación que tienen con su docente (Martha Duque)?

19. ¿Qué tipo de actitudes que ocasionan desmotivación hacia el aprendizaje autónomo, presenta la docente (Martha Duque)

20. ¿Su motivación por el aprendizaje es constante o debe hacer esfuerzos para lidiar con ella?

21. ¿Qué estrategias usa para mantener la motivación?

22. ¿Opinan que el “calendario artístico” es una buena manera de registrar su proceso autónomo?

SÍ / NO ¿Por qué?

23. ¿Cómo definiría a un docente que genera desarrollo de comportamientos autónomos?

24. Actualmente hay docentes que llenan esas características en el colegio? ¿Por qué sí o por qué no?

25. ¿Qué tipos de límites en el tipo de relación “intercultural” pone su docente (Martha Duque) entre ella y los estudiantes?

26. ¿Cree que ha hecho avances este año lectivo a nivel autónomo? O cree usted que ya era un estudiante con esa característica?

Anexo 9: Protocolo Entrevista Focal de Salida

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TITÁN

PROYECTO: “LA AUTONOMÍA COMO EJE ARTICULADOR DE MI APRENDIZAJE”

PROTOCOLO GRUPO FOCAL: DIAGNÓSTICO DE SALIDA

Estudiante: _____ Fecha: _____

Docente: Martha Isabel Duque Grado: 10-2

Responda de manera honesta y clara las siguientes preguntas relacionadas con el proyecto de autonomía desarrollado a lo largo de todo este año lectivo.

1. ¿Qué ideas traen a sus mentes el título del proyecto?
2. Después de esta experiencia, cuál es la definición que tienen de “*autonomía*”. Mencionen los elementos que la componen.
3. Después de esta experiencia se consideran ustedes aprendices autónomos? **¿Por qué?** Explique.
4. ¿Desde qué contextos han recibido la promoción de comportamientos autónomos y cómo han influenciado sus vidas?
5. A lo largo del curso que desarrollamos este año en *autonomía*, se han apropiado de algunas estrategias específicas para desarrollar la autonomía?
6. ¿Qué opinión tienen ustedes sobre las *charlas motivadoras* que se dieron durante todo el curso?
7. Este curso de autonomía fue planeado en tres etapas. La primera tuvo como objetivo socializarles el concepto y la importancia de la autonomía, lo cual se hizo durante la primera semana del año lectivo. La compañera Janny Sánchez expuso sobre la pedagogía “aprender a aprender”. De igual manera, se realizaron varias actividades dirigidas a que reconocieran sus propios estilos de aprendizaje y se aplicaron algunas estrategias para la planeación de objetivos de aprendizaje. Para tal efecto, ustedes realizaron un “calendario” donde plasmaron 10 horas de autonomía. La segunda etapa consistió en la pertenencia voluntaria al curso. Iniciamos con el proyecto investigativo de una pregunta motivadora. Eso fue en el mes de mayo. Durante 3

meses hice seguimiento a ese proyecto y tres meses después, se iniciaron las exposiciones por medio de diapositivas en inglés y con la entrega de un trabajo escrito. Finalmente, en el mes de septiembre iniciamos la etapa denominada: “materiales didácticos” la cual finalizamos hace 2 días. ¿Qué opinión tienen de esta metodología?.

8. En qué aspectos contribuyó este curso de autonomía en sus vidas?
9. Digan si ustedes hicieron parte del curso de autonomía de manera “voluntaria” o no. Expliquen los motivos.
10. ¿Cómo se describen actualmente desde su rol de estudiante?
11. ¿Cuál creen ustedes que es el rol que debe desempeñar un docente para generar una cultura de la autonomía en sus aprendices?
12. Luego de vivir este proyecto. Qué sugerencias daría usted a otros estudiantes que quisieran unirse a él?
13. ¿Creen que la *autorreflexión* constante sobre qué aprendemos y cómo aprendemos debe ser ejercida por el aprendiz autónomo? Por qué?
14. ¿Qué opinan de la autorregulación en sus vidas?
15. ¿Qué tan importante son los *ambientes de aprendizaje* para el desarrollo de acciones autónomas?
16. ¿Desean dejar algún mensaje final?

Muchas gracias por su tiempo!

Anexo 10: Triangulación

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la siguiente tabla se encuentra registrada información extraída de los tres instrumentos de recolección de la información que fueron aplicados durante el proyecto de investigación a saber: el primero es la transcripción de la entrevista de grupo focal realizada en la primera mitad del proyecto cuyo número de página se especifica en la última columna. La segunda fuente es la transcripción de la entrevista de grupo focal realizada al final del proyecto, para diferenciarla de la primera, al número de página se ha anexado entre paréntesis y en negrilla, el número romano **(II)**. Finalmente, se encuentran las reflexiones de docente y estudiantes registradas en el diario de campo con base en los talleres y observaciones directas respectivamente. Se ha usado el símbolo **(D)** para identificar esta fuente, especificando el apellido del participante si la información se ha extraído de un taller.

1. Establecimiento de objetivos	La exposición de hoy de Janny fue muy importante para el inicio de este proyecto. Los chicos se interesaron en el concepto de “aprender a aprender”. Expresaron deseos de dejar a un lado la pereza para poder avanzar en sus estudios. Demostraron querer convertirse en profesionales y sentir que sus vidas serán productivas. <i>Así que el tema de que cada persona debe esforzarse por alcanzar su proyecto de vida, fue lo más relevante de la jornada de hoy.</i> D (Taller N° 2: Eje N° 1) -Pues es que la exposición va a ser mía entonces, no puedo depender de los otros. <i>O sea yo dependo de lo que yo sé y lo que voy a estudiar.</i> 16 -Y yo en ese salón sino, <i>si yo misma no hacía mis cosas obviamente perdía el año porque la mayoría perdía el año en ese salón</i> entonces yo era, siempre ocupaba el primer puesto era porque yo misma *se señala ella misma* <i>hacía mis cosas porque yo tenía que hacerlo porque no dependía de nadie.</i> En cambio, en los otros años yo sabía que ésta me iba ayudar*señala hacia tras* entonces para qué hacía tal cosa *JENNY mira a NICOLE* entonces hay como esas actitudes en ocasiones. 29 -O sea yo al principio yo digo que o sea uno le interesaba, pero usted estaba pendiente de nosotros, entonces al principio era como que bueno es por responder, entonces uno ve que un amigo se anima pues uno ve que vamos a darle *asiente y
--	---

	gestualiza con la cabeza* <i>vamos a darle con todo a eso pero a la mitad del proyecto así usted no nos fuera vuelto a decir nosotros teníamos que ya estarla buscando a usted*</i> Duque asiente* , <i>profe que ya tenemos listo esto, profe que hemos avanzado en esto</i>, porque sea como lo, lo reitero eso lo, lo, lo digo muchas veces porque es la satisfacción de que uno *Duque asiente* sea lo que uno hace vale entonces <i>uno quiere como siempre lucir lucirse</i> es y y tratar de quedar bien ante todo entonces uno le gusta eso, eso. 16 (II) <i>-No he cumplido estos objetivos porque no creo que me falta más compromiso, tener más fe en mí.</i> Creerme a mí mismo que puedo, que puedo, pero siempre llega la depresión. Crecer solo, tener un padre maravilloso que hace todo por un hijo, pero al hacerlo se olvida de su rol de dar consejos, motivación y simplemente creces solo tomando decisiones. Para mí los amigos no existen ni la familia. Taller 4: Lucano -Realmente me parece que he mejorado, hago mis tareas, no falto a las clases y llevo a cabo el trabajo de autonomía que me ha servido mucho más responsable...las charlas que a veces ella nos da a mí me han servido, no ha sido necesario asistir a un psicólogo...<i>gracias a este proyecto mis objetivos han sido más fáciles de cumplir. Sólo es necesario tener dedicación.</i> Taller 4: Palacios. <i>-Desde el principio del año yo me planteé unos objetivos a nivel académico</i> como el de no perder ninguna materia y siempre comportarme bien y ocupar los primeros puestos. A medida de que fui cumpliendo estos objetivos los he logrado gracias a que mi maestra siempre nos apoya, eso digo yo, para mí el apoyo de la profesora y las actividades como la autonomía han estado bien, por mi lado yo lo veo así. Taller 4: Felipe García - “El gran porcentaje de los chicos no revisó el cronograma en vacaciones. Argumentaron que recordaron las cosas más importantes por hacer durante las vacaciones. No revisaron sus agendas o planeación escrita. Dicen recordar muy bien sus deberes pendientes. <i>Definitivamente no disfrutaron de revisar sus planeaciones escritas pero sí argumentaron haber recordado la planeación que hicieron para el logro de sus</i>
--	--

	objetivos”-“Varios estudiantes dijeron haber sido un ejercicio para tomar conciencia sobre aquellos aspectos de sus vidas en los que deben mejorar y para reconocer en qué grado de importancia está el aspecto académico”. D (Taller N° 3: Eje N° 1 Duque). -Yo me considero una persona autónoma porque aunque yo no quiera hacer las cosas si me lo propongo lo hago. (9). D (Duque) - Pues en parte sí en parte no porque a veces eehh el calendario yo tengo en mi pieza *gesticula con la mano* pero a veces nosotros hacemos autonomía y mm de por si yo soy una de las personas que he hecho autonomía y yo no he escrito nada en mi calendario de que yo lo haya hecho entonces eehh por mi parte no soy de las personas que tiene que escribir que hice algo o que tiene que escribir que voy hacer algo *DUQUE asiente* (38). - Así pues, según sus propias palabras: “reconocer los estilos de aprendizaje los ayuda a ser más conscientes de sus fortalezas y debilidades como aprendices para poder establecer acciones claves que les permita un mejoramiento continuo”. D (Taller 1: Eje N° 2. (Duque). - Que no se limiten en aprender. 18 (II). - En lo de autonomía siempre teníamos como la oportunidad de que de que usted preguntaba cuándo van a exponer y si nos tocaba digamos el día de hoy y si no pueden hoy listo entonteces dejémoslo para *balbuceos* dentro de ocho días o cuando ustedes pongan fechas entonces sí fue como la oportunidad de que nosotros mismo decidiéramos cuándo, cuándo lo iba, cuándo lo íbamos a hacer. 10 (II) - "Una de las cosas que resalto de este ejercicio fueron esos aportes de parte de los estudiantes sobre la necesidad que ellos
--	--

	identifican de aumentar su nivel de responsabilidad para que sus proyectos de vida puedan ser cristalizados. <i>Dijeron que es importante planear bien las actividades diarias y a mediano plazo y estar en un constante trabajo mental para no decaer en las metas trazadas</i>”. D (Taller 3: Eje N° 1 (Duque)) - O sea porque es que el proyecto me llevó a ser autónoma académicamente pero en si lo que yo hago por ejemplo pues lo del modelaje eso me llevó a que por estar tan metida en el proyecto académicamente y que en el colegio pues vieran lo que había investigado y cosas así entonces eso me llevó a que yo abandonara mucho ehhh lo del modelaje porque inclusive no, no he vuelto a la agencia por estar pendiente del colegio <i>pero también me, me ayudó a tomar la decisión que yo tenía que responder por dos cosas y no todo podía ser eso porque también eh Hubo un tiempo en que solamente me estaba concentrando en eso y dejaba eh de hacer tareas y dejaba de hacer el proyecto de autonomía por estar en eso</i> pero entonces me pareció que, que era más importante en estos momentos así no me sintiera bien cómoda con lo que estaba haciendo el colegio entonces también fue una desventaja porque en realidad no, no quería abandonar eso entonces sí pienso que eso sí hizo que yo me alejara de lo que en realidad quiero hacer. 4 (II). <i>-Que no se pongan límites. 18 (II).</i> <i>-El límite solo está en nuestra cabeza. 23 (II)</i> -En si en todas en todas las materias y en todas las cosas y también en nuestro proyecto de vida <i>tenemos que trazar nuestros objetivos y saber a dónde queremos llegar</i> porque es que cuando no tenemos algo planeado y cuando no tenemos algo que queremos alcanzar cualquier ruta nos sirve entonces podemos ir tomando por otros caminos es muy bueno trazar los objetivos porque siempre puede que a veces los olvidamos pero como ya los tenemos estipulado, entonces siempre decimos no tenemos que volver por este camino porque quiero llegar allá, <i>pero si en realidad no hay ningún objetivo ehhh, no vamos a tener como un rumbo a donde vamos a llegar</i> *gesticula* y
--	---

	entonces, luego nos vamos a desviar o sea que a la final no vamos a tener nada. (18). - <i>Siempre es bueno ponerse límites uno mismo, a un determinado tiempo, porque no es lo mismo poner un límite digamos, no hoy quiero aprender inglés profesional,</i> pero no he puesto cuándo lo quiero aprender, ni en ni en qué punto aprenderlo. Entonces, es siempre es bueno ponerlo a tiempo, definido y en el cronograma, pues no me parece importante escribir una fecha de hacer algo porque a veces uno tiene más ganas de hacer algo pero: ay! no voy hacer hoy. *DUQUE se ríe* porque es ya decide hacer otro día, entonces no me parece bueno poner una fecha. (27). -_Pues antes ahora estoy cambiando porque antes yo venía al colegio y cuando yo quería aprender lo que el profesor me enseñara pues ponía cuidado pero si no pues me daba igual en cambio <i>ahora pues yo me trazo de que yo quiero y puedo porque antes decía pues yo no puedo.</i> (35) -Este resultado me sirve para ver en qué estoy fallando y así poder mejorar, <i>por ejemplo, tengo que utilizar más estrategias de aprendizaje para mejorar mi nivel de inglés,</i> la verdad reconozco que el inglés no me gusta de a mucho pero intento dar mi mejor esfuerzo en cada clase y actividad. Taller 6: Eje 1: Michell Erazo - DUQUE: por ejemplo, <i>la semana pasada hicimos un cronograma de actividades en el que ustedes planteaban horas de reuniones, fechas</i> si tal vez, <i>no el objetivo como tal,</i> pero al trazar esas fechas, ustedes ya estaban hablando con el compañero, bueno el objetivo de la siguiente reunión es eh vamos a llegar a revisar bibliografía, la siguiente reunión vamos a dar la respuesta. <i>¿Hay que escribirlo o no hay que escribirlo?</i> NATALIA: noo DUQUE: <i>no hay que escribirlo</i> *VIVIAN y NATALIA Niegan con la cabeza.
--	---

	MARCELA: pues nosotros lo hicimos porque, pues para que usted tuviera una idea porque en realidad no (solapamiento) DUQUE: no hay que escribir los objetivos NATALIA: porque a veces, yo digo que uno ni retoma lo que escribió. 18. -Estoy de acuerdo con mi compañera que no es importante escribirlo cuando uno tiene ganas, uno lo hace. No cuando está escrito en un papel. 19. -DUQUE: ya... Recientemente habías establecido objetivos diferentes a los de la semana pasada conmigo? *mirando a NICOLE* NICOLE: Sí DUQUE: Escritos ¿o solamente idealizados? NICOLE: idealizados DUQUE: y ¿qué? y en tus objetivos ¿qué te planteabas? NICOLE: eh lo, pues era más en español y en inglés. DUQUE: ajá NICOLE: en español pues simplemente mejorar la ortografía DUQUE: ¿mejorar tu ortografía? NICOLE: *asiente con la cabeza* y la lectura de los libros DUQUE: ¿la lectura del libro que estamos haciendo ahorita? NICOLE: y de otros libros. 20
2.Reflexión y procesos metacognitivos	- Yo me metí al proyecto porque eh uno yo aprendí que uno que no todo en la vida es pues no todo en el colegio es por tener una nota y si uno quiere algo pues lo quiere por uno mismo y para uno así aprender y no todo debe tener algo así como que esto es nota y si usted no lo hace pues va a tener un uno y pues eso que no lo motive a uno es por uno, por uno, por uno mismo. 4 -Estoy de acuerdo con MARCELA porque antes nos decían: <i>“hay un trabajo y no les vamos a dar nota”</i> *MARCELA se pasa las manos por el cabello* entonces de por si nadie lo hacía. Pero también es más como eh, los grados que uno va tomando. 4 -Yo no era así. A mí me decían de que a que el trabajo no tiene nota y yo no lo hacía. Pero ahora sí ya estoy como más

	empapelada *gesticula con las manos* en el rol de la autonomía. 3 -Pues yo pienso que sí han sido *DUQUE hace gestos de estar prestando mucha atención* significativas porque nos han ayudado a mejorar y a cambiar <i>pues lo de antes de que no hacíamos porque no teníamos nota</i> y en las actividades hemos aprendido el inglés así repasándolo y todo. 10 (II) - Pues a mí me parece que fueron muy importantes <i>porque o sea fueron incentivos o sea no es que porque sea que fuéramos detrás de una nota sino que porque al fin las cosas que usted nos decía y era lo que a uno le gustaba</i> uno como que se preocupaba por exponer a sus compañeros lo que uno había aprendido. Era la satisfacción de que uno de mirar que al final del proyecto uno si sea todo valió la pena entonces era como esa satisfacción. 18 (II) -Pues ahora me considero una ah una estudiante autónoma y con disposición a aprender <i>porque antes solo lo hacía como que aprendo por por ganar una nota y ya solo lo que me enseñan eso aprendí y por por pasar el año</i> así porque lo pase en cambio ahora eeh me dispongo a aprender mucho más como para ser mejor ante los demás y para y para sea para tener un conocimiento de más de lo que los demás aprenden. -“De la jornada de capacitación de hoy resalto es el hecho de que durante la charla varios chicos <i>argumentaron que la edad es un aspecto importante para convertirse en autónomos.</i> Ellos recordaron la básica primaria y los primeros años de bachillerato, en general el juego les interesaba más y muchos se aburrían en clase de inglés si ésta no era dinámica”. D (Taller N° 2: Eje N° 1) <i>-Y también como los que uno va alcanzando cada vez *DUQUE asiente* que va pasando de año</i> y también porque al conocer el proyecto entonces ya uno sabe que uno conoció las bases de que eso le va a servir a uno para aprender y que no hay necesidad de esperar tanto a cambio. 4 - No yo creo que también es la situación <i>ver que ya estamos ya vamos creciendo y ya vamos ya vamos a salir</i> y entonces no
--	---

	pues tengo que mejorar porque si no no me graduó y ya cada año se va poniendo más difícil y pues uno no sabe... -Este cuestionario me sirvió porque pude aprender más de inglés. Me pareció interesante porque me enseñó a ser autónomo, aunque no lo aplico, fui autónomo a la fuerza, ser autónomo es bueno para nuestro progreso pero no me llama mucho la atención. (Taller 6: Eje 1: García) -Y por último solo queda decirle profe <i>que disculpe por todas las quejas que le ponen de nosotros</i>, que somos un grupo muy cansón, desobediente, etc. <i>Pero también gracias por todo lo que nos ha enseñado hasta ahora, por ser tan estricta con nosotros</i>, algunas veces si nos aburre tanta tarea, pero sé que usted nos está preparando para un futuro, y que todo lo que nos dice es por nuestro bien y en un futuro nos va a ayudar. Taller 6: Michell Erazo -Gracias por insistirnos tanto en que seamos autónomos y más en el inglés. Sé que usted lo hace para nuestro bien. Disculpe tantas decepciones que ha tenido que pasar por nuestro salón <i>pero como nosotros tenemos cosas buenas también malas que yo sé que vamos a mejorar como salón. Igualmente muchas gracias.</i> Taller 6: Delgado -Aunque la profesora mantenga encima de nosotros exigiéndonos, <i>yo sé que ella lo hace porque nos quiere y porque quiere que salgamos adelante.</i> Taller 6: Castañeda. -“<i>Los estudiantes demostraron interés por iniciar un camino hacia el autoconocimiento</i> de tal manera que éste les permita avanzar en el aprendizaje del inglés. Muchos de ellos hicieron énfasis en que en años pasados no fueron conscientes de actuar por su propia cuenta pues siempre esperaron a que los docentes llegaran a clase a plantear actividades de aprendizaje”. D (Taller N° 2: Eje N° 1. Duque). - Nosotros estamos acostumbrados de que así no aprendamos porque alguien se lo está diciendo como ustedes nuestros maestros ¿no? <i>Pero la realidad es que nosotros mismos podemos hacer muchas cosas así es como uno nos limitamos, el conocimiento está, solo es que tenemos que ir a buscarlo.</i> 1 (II)
--	--

	- No soy autónoma porque no busco por sí sola la manera de aprender. Sólo hago lo que el docente me asigne. Nunca hago de más porque la verdad el inglés es algo que no me gusta aunque sé que para la vida trae muchas oportunidades. <i>Es sólo falta de interés porque sé que si me propusiera aprender, tendría buen resultado.</i> Taller 1: Clavijo - Aunque a veces sea un poco cansón el tema de la autonomía o en muchos días nos da pereza, creo que cada charla en clase es bastante buena ya que hay veces todo lo que dice lo pone a <i>reflexionar</i> a uno y me ponen <i>a pensar que todo lo que hacemos para mejorar nos va a servir en nuestras vidas y nuestro futuro.</i> Taller 6: Díaz - <i>Claro, también uno ahí se pone en los zapatos de ustedes los profesores,</i> * Duque ríe* porque es que uno a veces no se los aguanta *Duque ríe* entonces ahí también, le ha ayudado a comprender muchas cosas. 16 (II) - Que ahora soy...*acerca el computador* ahora me defino quee por ejemplo antes yo definía que era una estudiante responsable solamente por cumplir con una obligación que era estudiar y responder con las tareas pero <i>ahora me defino que ya lo hago porque sé que me va a servir para la vida y finalmente eso es lo que me sirve para llegar a para llegar a para entrar a una universidad entonces ahora me defino que soy una persona una estudiante autónoma</i> que ya las cosas que... que hago las hago porque me interesan y porque porque en realidad me van a servir o sea ya todo ya no tomo las cosas como que, que pereza porque eso sino que hagámoslo puede servir. 17 (II) - Creo que en la orientación sobre dirección de grupo me ha ayudado a entender, ser más responsable <i>y reflexionar en que no me vaya a dejar llevar por lo que hacen los demás y ponerme a pensar en muchas cosas que la profesora ha dicho.</i> Taller 4: Kelly Ortiz
--	--

3.Desarrollo estrategias aprendizaje	de de - <i>A mí me ayudó en el ámbito de del, del académicamente y de la salud</i> porque yo tengo que tomar unos medicamentos *duque mueve el portátil y Jenny baja la mirada* y a mí me daba mucha pereza hacerlo eh entonces *Jhon le ayuda a la profesora sosteniendo una parte del portátil*pues ya no. *ríe*. 18 (II) Que ser autónomo le ayuda a la vida personal. <i>A crecer como persona.</i> 15 (II) -Pues las actividades que usted ha dejado en las clases de autonomía <i>no sólo han servido así como para aprender inglés.</i> Enfocarse en inglés. Sino también, como para eh, <i>expandir más el conocimiento</i> tanto como en el aprendizaje que es como el proyecto que hemos, que eso es, no solo eh o sea, conocer esa pregunta en inglés, sino también a la vez <i>conocer la respuesta que existe de esa pregunta que teníamos desde un principio que nunca la hemos buscado por falta de autonomía.</i> 4 - No es solo para aprender inglés <i>si no que estamos investigando y estamos conociendo más cosas</i> *gesticula* sobre el sobre...tal pregunta o sobre tal interrogante que es, o sea que muchas personas tendrán pero casi nunca se hacen a la tarea de investigar. 5 -Y claro la aplica y la aprende y la <i>avanza más y no tan solo en inglés también otras áreas.</i> 5 -Yo presento eh con un canal de Cali que se llama “<i>Canal Ocho</i>” y ellos me daban, yo siempre llegaba *gesticula* a grabar ellos siempre me daban la información, entonces ellos me decían esto es lo que tienes que decir, <i>pero a mi dos días antes ya me decían sobre que íbamos a hablar, pero desde que empecé yo con el proyecto yo empecé a buscar información a ver qué podía ir mirando,</i> entonces así también me volví más autónoma. -<i>Pues en mi caso no es tanto en la parte académica pues yo toco piano</i> y pues a veces me, pues no tomo clases tampoco porque nunca, no estoy tomando clases, sino, así en mi casa, pues yo buscaba en internet y hacía en mi piano y hasta que
---	--

	aprendí, y pues cada vez que quiero tocar algo busco en internet y lo toco ya. -Pues yo digo que esas actividades sí más que ayudarnos nos cambian las actitudes que no solo lo aplicamos en esa área, sino que también con el tiempo de tanto hacerle, que hay, que no que autonomía en inglés, que bueno lo vamos hacer y uno pues va como desarrollando esa esa capacidad y ya empieza a desarrollar en otras áreas. 5 (II) -Sí, la loción para enamorados * ella y MARCELA se ríen* eh sí porque por ejemplo con mi proyecto eh yo he tenido que buscar personas eh que son *gesticula con las manos* que saben-- eh que saben cómo *gesticula con las manos* se prepara una loción mmm como se, se hacen, se mezclan que le pueden que le pueden combinar entonces eso en sí eeh también me ha servido mucho porque yo he aprendido mucho sobre las lociones es más ya sé prepararla *se ríe* - Pues uno está en su casa y de pronto está en el internet está viendo cualquier cosa entonces me intereso investiga sobre eso y y inconscientemente aunque usted piensa que no está haciendo nada está aprendiendo y las ve en otra parte y ve lo importante que es comentárselo a los compañeros y todas esas cosas uno trasmite el conocimiento. -Independientemente del tema no tiene que ser académico sino que mira vi en internet que en Pakistán está sucediendo algo con las mujeres por ejemplo. 5 (II) -“Esto me permite concluir que son más los que cada día se sienten atraídos por demostrarse a sí mismos que son capaces de ser estratégicos en sus vidas, no solamente a nivel escolar sino en otras áreas de sus vidas”. D (Taller 2): Eje N° 2 -Pero ahora digamos que uno, uno, es autónomo con lo que quiere aprender y tiene que pararse desde los dos puntos desde el punto crítico y que es lo que es lo que me gusta hacer y cómo lo voy a hacer entonces pues eso le ayuda mucho o sea no es que como aprender cosas así al azar para que así que en un día al otro día se le olvida o sea que le entre por un oído y salga
--	---

	por el otro sino que analizar o sea a fondo que es lo que, que estoy haciendo. 19 (II). -Con una de las encuestas descubrí que soy una persona auditiva y kinestésica lo cual puedo usar para aprender mucho más ya que a veces <i>puede que intentemos estudiar y que nos interese pero no encontramos nuestra propia forma de hacerlo mejor.</i> (Taller 6: Eje 1: Rodríguez). <i>-El compañero David y su pareja de trabajo Santiago nos dijeron que si le podíamos ayudar</i> porque ellos casi no entendían inglés, entonces dijimos que fuéramos a la casa de Angie a terminarlo de hacer y fuimos y terminamos de hacer eso a las 8:00pm pero lo terminamos de hacer. Taller 6: Angulo -Ya que nos enseña que no todo tiene que ser instruido por un profesor o como usted lo dice un policía ya que podemos aprender nosotros mismos, <i>pero a veces me hacen falta sus dinámicas o su manera de explicar las cosas</i> para poderlo entender. Taller 6: Daniela López -Las últimas actividades que les socialicé para que desarrollaran su potencial autónomo se centraron en permitirles determinar a nivel grupal qué formas les eran más pertinentes para realizar los talleres. <i>Se evidenció colaboración mutua y real interés por trabajar en equipo y lograr los objetivos propuestos.</i> D (Taller 2): Eje N° 2 (Duque) -Si soy autónoma me irá mucho mejor aprendiendo inglés. Ya llevo casi 1 mes haciendo diferentes cosas para aprender inglés, sin que la profesora me diga o me dé un tema para estudiar, simplemente me acuerdo de temas vistos en años anteriores, también <i>me ayudo con un programa que descargué en mi teléfono llamado Duolingo, viendo videos, haciendo planas</i> y creo que me ha estado funcionando porque ahora cuando me pasan textos en inglés o veo información en inglés puedo reconocer más palabras y oraciones que antes. (Taller 6: Eje 1:Díaz) -Pues <i>*se coloca las gafas y vuelve y las retira*</i> por mi parte hubo un tiempo donde, pues a mí nunca me ha gustado la contabilidad nunca me ha llamado la atención y pues ya cuando
--	--

	el profesor empezó con otro tema nuevo pues me llamó un poquito la atención el tema, pero igual no entendía nada y pues él explicaba pero quedaba igual y no entendía y así y pues hubo un tiempo en donde empecé a buscar en internet sobre eso y pues ahí me llamó un poquito la atención porque en internet uno ve y entiende más, pero igual perdí el examen **balbuceo risas yo... Yo... (14). - También una de mis estrategias fue que eh empezar a buscar por internet cosas que no entendía porque muchas veces hay profesores que no explican algo de una manera y... (8) II. - Otra estrategia fue empezar a acercarme a las personas que, que les iba mejor en el salón. (8) II. -“Hoy la charla estuvo centrada en el aspecto de la negociación. En sus intervenciones se notó un gran deseo por encontrar docentes que les permita a estos chicos opinar sobre qué aprender. No dieron detalles sobre el cómo, más allá de la escucha de canciones, ya que es una estrategia que disfrutan. Cuando pregunté por más estrategias, siempre opinaron que lo importante era que en general, las clases fueran dinámicas. Esto permite pensar que los chicos no están todavía muy dispuestos a hacer mayores esfuerzos de aprendizaje del inglés como la lectura de historias, ejercicios de práctica de gramática, la producción escrita. A nivel oral se identifica una tendencia por querer aprender a hablar en inglés”. D (Taller 2: Eje N° 1 (Duque) -Busqué una persona que sabía inglés un conocido y él me *duque sostiene con ambas manos el computador cerca de marcela* ha estado ayudando por ejemplo en la parte de autonomía a, a preparar la exposición de inglés esa parte. (8) II. -Pues...yo busqué una persona pues que era conocida es todo el tiempo es de allá de Estados Unidos siempre ha vivido allá hace tres *gesticula* o cuatro años apenas se vino a vivir acá a Colombia y pues yo estoy asistiendo a unas clases que él me está dando para aprender inglés. (4).
--	---

	-Todo lo traducía con google y solo me basaba en eso y sabía porque yo sabía que google no es un buen traductor, entonces eh, <i>eso me ha llevado a que yo tome *gesticula* otras decisiones y que busque personas que sepan inglés o personas que hayan vivido en Estados Unidos y también buscar diccionarios.</i> Buscar otra forma de traducir los textos y no solamente quedarme con el traductor de google, pues era algo que, que estaba haciendo mal. (15). - Y entonces empiezan personas hablar en inglés y pues yo a veces me pongo es a ver el chat y me pongo a tratar de decir que están hablando y a veces, pues entiendo lo que están hablando y por otra parte, <i>también a veces me gusta es por el computador y pues conozco una canción en inglés pues no conozco bien la letra pero se el ritmo y más o menos las palabras que dice y pongo el karaoke.</i> (23) -Sino también, como estudiantes ehh, por medio de nosotros mismos que fuimos a nuestra casa, buscamos eh, otras cosas para aprender, eh también ehh, de manera autónoma <i>buscamos más información sobre el tema que vimos u otra manera de aprenderlo, si no lo entendimos.</i> (4). -Pues en trigo, en trigonometría yo no entendía casi <i>y por ver videos es que ahora entiendo mejor y puedo.</i> (10). - Pues a mí <i>*DUQUE</i> se quita las gafas* <i>*NATALIA</i> y <i>MARCELA</i> se ríen... Pues a mí si no me gusta yo trato de... <i>porque no me gusta mucho estar en el ambiente solo ahí en mi casa</i> no, trato de no hacerlo en ese ambiente sino de buscar otra persona y apoyarme socializarme socializar el tema que no me interesa y ya. (38). - Pues pienso que una de mis estrategias que yo tome fue también he cuando hicimos una actividad de, <i>de conocer de conocer cuál era mi forma de aprender.</i> -De mi parte al principio no demostré mucho interés por el trabajo de autonomía, pero luego me puse a pensar cuánto me va a ayudar esto en mi vida. <i>Sólo queda decir que todo se puede y que nada es imposible, es que a veces el orgullo de no querer hacer las cosas nos ciega creyendo que así ganamos y</i>
--	--

	<i>entonces no nos permite ver lo que en realidad somos capaces de hacer, no nos deja ver con claridad, ni poder decidir. (.....) Mis últimas palabras de ahora en adelante serán “yo puedo”, “me convenceré”, las pronunciaré tantas veces, todas las necesarias, para creerlas y hacerlas realidad, porque yo puedo, yo soy fuerte, porque quiero aprender. Taller 6: Gómez.</i> -- Porque no es el hecho de que no es que no estoy en el colegio y no aprendo porque es que allá me siento mejor, sino que aún incluso estando tirado en el piso un ejemplo uno puede aprender si se lo dispone. 22 (II) -Pues yo no busqué otros espacio pero dentro de mi casa sí hice un lugar para o sea tengo un lugar para donde leo hago las tareas donde duermo ahí también o sea es un, un, un yo acomodé unas cosas y es coloqué un mueble ahí en mi habitación en un rincón entonces tengo un poco de cosas ahí la mesa, al lado entonces pues ahí o sea no puedo hacer tareas en otro lugar que no sea ahí. 23 (II) - Y las que hacemos fuera de clase, en la casa. (4) -Claro que en el proyecto que yo hice *gestualiza con la mano* tanto en el comienzo como ahora que ya lo terminé hizo que todos los compañeros los que no hablaban empezaran a participar, se unieran, se hicieran en grupos, eh que trataran de luchar por el grupo que tenían. Obviamente iban a ganar algo pero de todas formas querían querían vencer al otro entonces me parecía * Nicol se ríe con las compañeras y Valeria gestualiza con las manos* que a nivel de compañerismo también. 14 (II).
4. Automonitoreo autoevaluación	y - Yo creo que me uní a este proyecto fue porque yo quería compartirles a mis compañeros la forma como yo aprendí inglés a ver si les servía si se motivaban si les llamaba la atención *ríe* eh hacerlo como yo lo hacía que es mucho más fácil que la forma que uno ve eh en internet que son un poco de palabras en inglés y apréndaselas. No, que sean autónomos si les interesó este tema en inglés investiguemos sobre esto intentémoslo hacer de esta manera esa fue la forma con la que yo me metí en este proyecto. 17 (II).

	-<i>A final de este año desearía volver a realizar las encuestas anteriores y poder compararlas,</i> así me daré cuenta si pude mejorar o aún me falta exigirme o esforzarme un poco más en aquello que esté fallando. (Taller 6: Eje 1: Díaz) -Pues yo creo que sí nos han llevado a tomar conciencia porque en la parte cuando usted por ejemplo nos pone hacer un trabajo en inglés que no tiene que ver de nota pues entonces lo hacemos y bueno, no tenemos nota, pero entonces <i>ya nos queda en la conciencia de que aprendimos algo de inglés y pues ya que poco a poco vamos avanzando más.</i> (3). -Pues yo pienso que los ambientes de aprendizaje son importantes porque pues mm <i>últimamente he empezado a, a, a leer mucho no sobre cosas de...</i> pues de conocimiento sino historias y cosas que pueden influir en mi vida, <i>entonces no es lo mismo leer un libro sentada en un salón encerrada a leer un libro en un espacio abierto donde eh, donde pueda estar pues más tranquila</i> y pues no es... pues sea suena como como extraño pero entonces uno estar en un lugar que pueda estar sonando como pajaritos y no sé qué y usted siente como armonía, como tranquilidad, entonces es importante porque no es lo mismo eh y a la vez también puede ser para una persona más, más, favorable leer en un salón encerrado, entonces es importante también para saber cómo en que, en que, lugar nos sentimos mejor para aprender. 18 (II). -Por ejemplo en mi caso, no estoy muy interesada en el idioma pero yo busqué de que mi manera, <i>mi mejor manera y método de aprender inglés era escuchando canciones, buscando la traducción y así también me iba familiarizando con con las palabras.</i> (9). - <i>Claro a mí a mí también me to, me tocó abandonar el deporte porque ya en, en realidad con lo de con las prácticas y el colegio y eh todo lo que conlleva a eso pues ya a uno pues ya no le queda tiempo</i> o sea uno piensa y que tiene que, que llegar a hacer trabajos, una investigación, una tarea pal otro día entonces uno ya tiene como claro uno, uno le duele porque las cosas que uno le gustan hacer <i>*duque asiente*</i> pero eso no significa que uno las vaya dejar de hacer para toda la vida <i>*duque asiente.</i> 15 (II).
--	--

	- Pero uno, <i>uno tiene que pues tomar prioridades.</i> 15 (II). -Pero ahora yo después del proyecto <i>pienso de que a la única persona que le debo mostrar cosas es a mí mismo</i> entonces eh por eso es que se hacen las cosas para uno porque al fin <i>al final del día nadie va aprender por uno</i> entonces, entonces pues sí. 17 (II) - No era así profe *niega*. De verdad. <i>Ahora que conozco la la palabra autonomía y esas cosas ya he ido cambiando.</i> (4) -<i>Al único que tiene que complacer es a uno mismo</i> entonces pues de que hacerlas cosas porque a uno le gustan y porque se siente bien haciéndolas y también pues quería decirle que, que no, que eh eh gracia a ese proyecto pues a uno le sirve mucho en la vida y en todos los aspectos de la vida. 24 (II). -Para ser autónomo debemos tener en cuenta que debemos siempre buscar nuevas soluciones para algo, <i>tener ese don investigativo para todo, ir más allá de lo que nos piden.</i> Una persona autónoma es aquella que puede obrar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros. Taller 6 (Cortés). - Yo creo que básicamente <i>se basa en zonas de confort donde usted se sienta más a gusto,</i> donde quiera aprender, es decir, eh estamos leyendo un libro en el salón, no profe es que no me siento bien aquí ¿puedo hacerme abajo? Puedo encontrar un rincón ahí es donde usted aprende más que todo ahí. 22 (II). -Las charlas que nos da la profesora en clase son buenas ya que nos da a entender que el ser humano es capaz de desarrollar, de solucionar cualquier adversidad que se presente en la vida de alguien. <i>Esas charlas son motivadoras ya que nos ayudan a creer en nosotros mismos, en avanzar cada día para ser mejores estudiantes, para ser mejores en nuestro trabajo y sobre todo para ser mejores personas.</i> Taller 6: Cortés -Un proyecto como este es el que todo estudiante necesita, esto nos hace ser mejores personas, <i>y a dejar de esperar la ayuda de los demás y a empezar a actuar por nosotros mismos.</i> Taller 6: Palacios
--	---

	-Sé que uno debe ser autónomo con su trabajo y que eso nos va ayudar mucho pero la verdad con el poco tiempo que tenemos es casi imposible pero se puede lograr. <i>Yo me comprometo a mejorar, a ser más comprometido con mi trabajo.</i> Taller 6: Lucano
5. Selección y diseño de materiales y actividades de aprendizaje	Hoy al hacer efectivo el trabajo con las fichas, el cual es pre-materiales didácticos, me di cuenta una vez más que la competencia les favorece el descubrir sus potenciales. <i>Resalto a continuación algunas opiniones que escribieron al final de la actividad:</i> D: Duque: 1. “Me pareció muy chévere la actividad desde el día que nos pusieron el trabajo porque <i>podíamos poner en juego dos factores: el conocimiento y el trabajo o creatividad.</i> Pienso que el trabajo fue elaborado en grupo con empeño y creatividad. <i>Todos aportamos ideas y todos nos apersonamos de ello, colaborando con el escrito y con la decoración de los afiches</i> aunque reconozco que a las carreras, utilicé cartulina”. Rodríguez. 2. “<i>El primer día que nos reunimos fue a mirar el párrafo que nos tocó y a saber qué palabras nos sabíamos del párrafo.</i> Cada una, después de saber el significado de todo, cada una decidió aprenderse por su misma cuenta, <i>después nos reunimos a hacer las fichas con cada palabra.</i> Me gusta mi grupo. Somos unidas cuando toca esta actividad. Me gustó ya que aprendimos palabras que existían pero para nosotras son nuevas. <i>Mis fichas no son ni tan lindas ni tan feas. Son de nuestro gusto sencillas.</i> Aprendí palabras que no sabía aunque al principio me equivoqué al pronunciar, después puse de mí misma y me aprendí bien todo. Mis fichas fueron en cartulina de colores”. Ledesma. 3. “<i>Nos reunimos el día miércoles hacer las fichas, quedamos en que las elaborábamos juntos y repasábamos cada uno por su lado.</i> Fue muy satisfactorio para mi poder responder todo bien ya que mi estudio que tuve referente a las fichas dio un buen resultado, fue bueno para mi ya que pude aprender

	nuevas palabras y formar texto por mi sola. Tuvimos un buen trabajo en equipo”. López. -Porque, yo lo pensé, <i>yo pensé hacer un juego que tuviera un desafío y armar no sé qué pero entonces al tener que salirnos del salón quizás había algunos que no estarían interesados</i> y se iban a otra parte y ohh empezaban a esparcirse entonces no...12 (II) -Ya con el proyecto o sea lo inicie y ya en un momento que ya me dio pereza y pensé en abandonarlo pero pues usted insistiéndonos y recordándonos pues al final ya cuando ya estaba a punto de terminarlo y que ya no encontraba el momen... <i>no que en esta clase voy a exponer y no podía y la otra tampoco ya daba como impotencia porque o sea pues sea que mi esfuerzo sea tenía que valer para algo y al final la recompensa fue que me sentí bien con mi mismo</i> con que si yo me propongo hacer algo lo termino y... se siente bien. 13 (II). - Claro y de todas maneras eh ellos hacen parte, <i>bueno de que me interesa entonces pues por, por ejemplo con mi juego entonces yo quiero salir ya,*</i> Duque asiente* <i>quiero salir ya</i> cuando me toca, cuando me toca, entonces era muy divertido y a la vez pues... 16 (II). -<i>Para mí creo que las actividades que hemos hecho hasta el momento han sido muy significativas, pues en realidad pues todas,</i> porque también por una parte, la primera actividad que hicimos de realizar el calendario, <i>fue algo que nos ayudó para llevar el control de nuestra autonomía y también para ser más creativos, para esforzarnos</i> *gesticula* de que es algo para nosotros, algo que que vamos a tener y que siempre lo vamos a ver, entonces siempre queremos de nosotros dar lo mejor. 5. .En español eh, <i>de qué manera has sido autónomo recientemente?</i> DAVID: <i>Leyendo un poco más del libro</i> que nos dejaron para leer. 5 -Mmm *aprieta los labios y gesticula con las manos* inglés, español, <i>o sea otras cosas que uno traiga, una canción, que</i>
--	---

	<i>salga al frente cualquiercosas, así que sean como más dinámicas</i> que no sea lo mismo. 8 -DUQUE: <i>pero a veces falta colocar límites, digámoslo así, tiempos, fechas y decirles que es una actividad que espero que todos la hagan</i> para poder que se animen o que se vean motivados a hacerlo. ¿Digámoslo así?. MARCELA: <i>a veces es necesario</i>. 9 -DUQUE: hablando de actividades, <i>recuerdo ahorita la actividad que hicimos de los cognados</i>, ¿se acuerdan? *asienten* <i>¿creen que ese tipo de actividades son buenas?</i> <i>*Afirman con la cabeza y dicen: sí! *</i> DUQUE: <i>el proyecto de interculturalidad que hicimos, ¿creen que ese tipo de actividades son buenas para desarrollar conciencia</i> y que la gente se anime a a tener comportamientos autónomos? VIVIAN: <i>Sí. la verdad son buenos porque son actividades como muy dinámicas y cambian el tipo de enseñanza</i>. No siempre lo mismo que el profesor se para a escribir y que haga esta actividad sino que... por ejemplo, lo que hicimos de los cognados, aprendimos sobre los ¿cognados falsos? DUQUE: ajá VIVIAN: y por ejemplo no fue que, no, estos son los cognados en el tablero, <i>sino que fue que hicimos un juego</i>. Ya era más dinámico entonces que co, recogíamos puntos y se volvía algo más dinámico también por, por el proyecto del, ter de interculturalidad, también nos ayudó, eso fue lo que me ayudó a tomar decisiones a buscar personas.
--	---

	DUQUE: <i>la próxima actividad que viene de tener que presentar una cartelera con todo el discurso en inglés, combinar ese, ese vocabulario y toda la gramática y exponer a a los compañeros</i>, si se puede en inglés, sino en español, esta siguiente eh, etapa que viene, <i>¿creen que va a ser un reto</i> o que son totalmente capaces de a, asumir una exposición de ese tipo?. MARCELA: <i>un reto</i>. 16 -DUQUE: <i>sobre el anuncio publicitario que nos ha tomado mucho tiempo y que de pronto por eso es que hemos dejado un poquito aparte el inglés y las actividades dinámicas de inglés porque nos hemos concentrado en eso</i>, en ese proyecto de español, ustedes creen que haciendo ese proyecto hemos aplicado autonomía o yo he les he presentado opciones para que ustedes sigan desarrollando la autonomía?*asienten* porque si MARCELA? -<i>Si es una actividad que que no me llame mucho la atención</i> pues no pues no me motiva tanto y <i>como que lo hago ahí por hacerlo</i> pero cuando es algo que me gusta pues ya le pongo más empeño ya trato de hacerlo bien. 49 - Después del análisis de esta fase de “materiales didácticos” me atrevo a concluir que los 12 aprendices que intervinieron de manera voluntaria en ella, disfrutaron de realizar ese tipo de actividades debido a que todas ellas tenían un denominador común: El “juego”. Sabían que sus compañeros disfrutarían de las competencias y de la idea de recibir el regalo si su grupo ganaba. Los <i>profes-estudiantes</i> demostraron una vez más ese deseo de ser partícipes activos de la clase, tomando el control, apoyándose en la docente sólo si es necesario, teniendo siempre como referencia el aprendizaje colaborativo y enviando el mensaje de que aprender es más fácil cuando se hace de manera dinámica y teniendo objetivos claros. (D: Eje 3: materiales didácticos).
--	--

	- MARCELA: <i>profe por ejemplo pues yo le presenté varios proyectos</i> usted no es que creo que eso le guste a la a la rectora o a instructora del Sena, entonces nosotros siempre vamos, no pero que le gustará siempre nos basamos como en buscar algo que si le llamara la atención a todo el mundo y no esperar que usted nos dé una idea o algo porque usted siempre quiere colaborar con nosotros, en cambio los otros no, <i>usted nos rechazaba pero a la media hora volvíamos con otra idea pues mejor y así . 33</i>
--	--

Categoría	Enunciado
6 EMERGENTE; Re-definición de roles de aprendiz autónomo y del concepto de autonomía	- El 47% de los estudiantes opinaron que “<i>la pereza</i>” es el factor que les impide aprender. De igual manera, definieron su nivel de autonomía así: 26% bajo. 57% Medio. 17% Sobresaliente. D (Taller 5 : Eje N° 1) -Necesita una persona con disciplina. 6 -Disposición. 6 -Disposición. 2 (II) -Responsabilidad / 7 – la responsabilidad. 2 (II) -La actitud que uno muestra hacia ella. 7 - El esfuerzo. 2 (II) - Además no soy muy bueno en el inglés y casi no pongo de mi parte para mejorar en ella, creo que para mejorar y ser más autónomo necesito confiar más en mí mismo y en los demás. 2 (II)

	-Que los estudiantes propongan cómo quisieran aprender. 4 (II) -Trabajar por uno mismo. 2 (II) – Hacer las cosas sin que nadie se lo diga. 4 (II) - Porque aprendimos a, a que a hacer las cosas por nuestra propia cuenta no porque alguien nos mande sino porque nosotros queremos. 17 -Es una base principal del aprendizaje. 35 -Entonces a veces eh un estudiante autónomo puede *empieza a gesticular con las manos* que sea una persona que tome la iniciativa pero mucha veces también sería bueno que el maestro también lo haga para así motivarnos a nosotros. 35 - _Estar interesado en el aprendizaje del estudiante y no siempre estar que solo de que hay que bueno muchachos de que copien esto y ya, y después ven y realice esta actividad y si no entienden pues yo les explico pero el estudiante va allá y le explica y no entendió y pues ya, por pena no se vuelve a parar y ya, en cambio pues en su caso uno le pregunta y y eh se levanta y explica a todo el mundo lo que esa persona preguntó, porque puede haber más de un callado por ahí que dice no no entiendo eso pero no mejor yoo espero y si alguien entiende pues le pregunto y pues ahí entonces. 38 -_Entonces eso también es como que sean tan, que nos enseñen *DUQUE asiente* tanto dentro del salón de clases como por fuera. 50 -La motivación que usted muestra. 50 -Creo que es importante porque en si a veces uno busca ayuda de un profesor entonces se sientan a dialogar y y a veces el profesor también le pregunta a uno *gesticula* no que te pasa porque estás así y entonces *DUQUE asiente* uno *JENNY cambia de posición* empieza a comentarle las
--	--

	situaciones y uno finalmente recibe un consejo porque ya son personas mayores. 8 (II) - Eehh es importante el diálogo entre un profesor y un estudiante porque así ambos se conocerían *gesticula* usted conoce el estudiante, el estudiante sabe cómo es usted en realidad fuera del aula. - Es bueno conocer al maestro *VIVIAN se peina con las manos* con el que uno trata y el estudiante con el que está *balbucea* - <i>Yo creo que eh el profesor debe meterle mucha motivación</i> a las clases porque hay profesores que llegan *gestualiza con la cabeza y las mano* como muy relajados y que por cuestiones de la vida personal, llegan así como tristes y no es así. Uno no puede confundir la vida personal con el trabajo que uno tiene, debe meterles motivaciones para que así eh los estudiantes así se pues aprendan. -Me faltaba que era pues la definición mía pues como ya la dije era hacer algo sin depender de los demás entonces ya sé que ahora se aplica más como en el estudio y <i>hacer algo sin necesidad de que me estén mandando hacerlo.</i> 6 - <i>Que no dependan de los demás.</i> 19 (II) - Que sea autónomo y que hagan las cosas porque ellos quieren <i>y no porque le los manden.</i> 19 (II) -Es el complemento de ser <i>independiente.</i> 2 (II) -Pero ya cuando usted ya dio la definición me di cuenta que yo muchas veces fui autónoma y ni siquiera sabía que lo era. 6 (II) - O sea uno se refiere como como a hacer autónomo y que se lo enseñen en casa pues ahora lo decimos así de esa manera, autonomía <i>pero antes lo llamábamos como ser independiente.</i> 7 (II)
--	--

	-La palabra autonomía <i>se refiere a que no depende de nadie para hacer cosas</i> -Tres estudiantes dijeron “no” reconocer qué elementos conforman la autonomía (Michell, Lucano y Zambrano). Se destacan 16 respuestas, que conforman 3 categorías a saber, Amor propio, <i>independencia</i> y confianza en sí mismo. D (Taller 1. Eje N° 1)
--	---

Anexo 11: Respuestas de los 28 ítems de Entrada y Salida

Anexo 12: Tabla estadística de Entrada y Salida de cuatro Evidencias

COMPORTAMIENTOS DE ENTRADA ESCALA LIKERT (28 estudiantes)

Behavior	N°	ALWAYS	OCASSIONALLY	RARELY	NEVER
At school, you are able to determine your level of English proficiency.	1	1 (3%)	8 (29%)	14 (50%)	5 (18%)
You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.	3	1 (3%)	7 (25%)	14 (50%)	6 (22%)
At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.	4	1 (3%)	8 (29%)	10 (36%)	9 (32%)
You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.	5	0 (0%)	2 (7%)	17 (61%)	9 (32%)
You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.	6	0 (0%)	1 (3%)	2 (7%)	25 (90%)
You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, internet, software, music, literature, television, etc.)	8	1 (3%)	8 (29%)	15 (54%)	4 (14%)
You devote time to study and practice English while you are not being monitored by your teacher.	9	0 (0%)	8 (29%)	11 (39%)	9 (32%)
You take on extra assignments or academic	10	0 (0%)	2 (7%)	5 (19%)	20

activities to learn English, even if this does not represent a course grade.					(74%)
You look for opportunities to learn and practice English outside of school.	11	0 (0%)	0 (0%)	10 (36%)	18 (64%)
You have organized an English study group outside of the class.	12	0 (0%)	1 (3%)	3 (11%)	24 (86%)
You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning process.	13	0 (0%)	0 (0%)	14 (50%)	14 (50%)
You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.	14	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	28 (100%)
You reflect objectively on your performance as language learner.	16	2 (7%)	8 (29%)	13 (45%)	5 (19%)
You make proposals to change the way class issues are carried out.	17	0 (0%)	0 (0%)	9 (32%)	19 (68%)
You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.	18	0 (0%)	3 (11%)	9 (32%)	16 (57%)
You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.	19	0 (0%)	3 (11%)	5 (19%)	20 (70%)
You participate, with your teacher and classmate, in making	20	0 (0%)	1 (3%)	1 (3%)	26 (94%)

decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.					
You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.	22	2 (7%)	2 (7%)	1 (3%)	23 (83%)
You identify your mistakes in English and correct them on your own.	24	3 (11%)	4 (14%)	13 (46%)	8(29%)
You cooperate informally in the learning process of your classmates.	25	1 (3%)	9 (32%)	14 (50%)	4 (15%)
You propose materials for the English class.	26	0 (0%)	0 (0%)	4 (15%)	24 (85%)
You use the technology to learn and practice English.	27	1 (3%)	15 (54%)	10 (36%)	2(7%)
You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.	28	0 (0%)	3 (11%)	11 (39%)	14 (50%)

COMPORTAMIENTOS DE SALIDA ESCALA LIKERT (26 estudiantes)

	Behavior N°	ALWAYS	OCASSIONALLY	RARELY	NEVER
At school, you are able to determine your level of English proficiency.	1	2 (8)	17 (65%)	6 (23%)	1 (4%)
You have discovered and explored your favorite ways of relating to the language.	3	9 (35%)	14 (54%)	3 (11%)	0 (0%)
At school, you have discovered your particular learning style and strategies to learn English effectively.	4	7 (27%)	12 (46%)	5 (19%)	2 (8%)
You use your knowledge, preferences, habits and strategies to select and plan activities to learn English on your own.	5	6 (23%)	10 (38%)	9 (35%)	1 (4%)
You use diaries or language portfolios to monitor your progress in learning English.	6	0 (0%)	3 (12%)	4 (15%)	19 (73%)

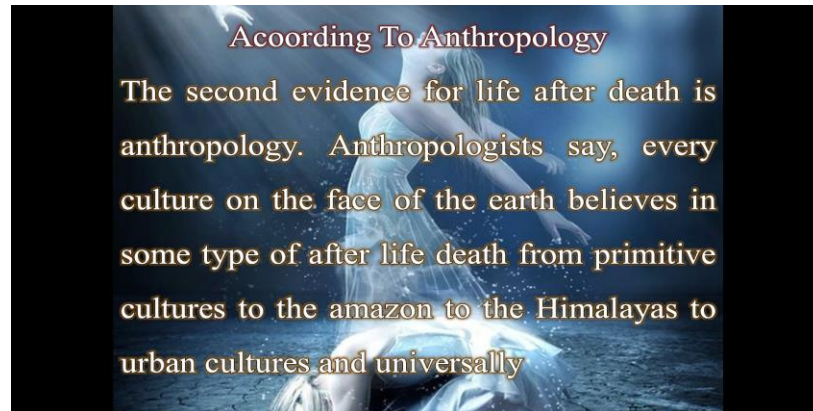
You use all resources available to study and practice English on your own (libraries, internet, software, music, literature, television, etc.)	8	1 (4%)	13 (50%)	11 (42%)	1 (4%)
You devote time to study and practice English while you are not being monitored by your teacher.	9	1 (4%)	8 (30%)	15 (58%)	2 (8%)
You take on extra assignments or academic activities to learn English, even if this does not represent a course grade.	10	1 (4%)	13 (50%)	6 (23%)	6 (23%)
You look for opportunities to learn and practice English outside of school.	11	2 (8%)	10 (38%)	10 (38%)	4 (16%)
You have organized an English study group outside of the class.	12	2 (8%)	4 (15%)	6 (23%)	14 (54%)
You make use of your teacher's tutorial schedule to consult, seek advice and answer questions about your learning process.	13	0 (0%)	4 (15%)	12 (47%)	10(38%)

You seek and attend courses, seminars, conferences, or conversation clubs to practice English outside of school.	14	0 (0%)	3 (12%)	4 (15%)	19 (73%)
You reflect objectively on your performance as language learner.	16	4 (15%)	5 (19%)	14 (54%)	3 (12%)
You make proposals to change the way class issues are carried out.	17	5 (19%)	11 (42%)	8 (31%)	2 (8%)
You contribute with your ideas to improve the dynamics, activities, and materials of English class.	18	1 (4%)	2 (8%)	10 (38%)	13 (50%)
You select and critically analyze materials and books for your personal use in learning.	19	3 (12%)	11 (42%)	10 (38%)	2 (8%)
You participate, with your teacher and classmate, in making decisions about program design, contents, and evaluation of the English class.	20	1 (4%)	12 (46%)	11 (42%)	2 (8%)

You make use of the teacher's feedback on assessment, workshops and / or test to study on your own and reinforce a topic.	22	9 (34%)	14 (54%)	2 (8%)	1 (4%)
You identify your mistakes in English and correct them on your own.	24	6 (23%)	13 (50%)	6 (23%)	1 (4%)
You cooperate informally in the learning process of your classmates.	25	5 (19%)	15 (58%)	5 (19%)	1 (4%)
You propose materials for the English class.	26	7 (27%)	9 (35%)	6 (23%)	4 (15%)
You use the technology to learn and practice English.	27	5 (20%)	16 (64%)	3 (12%)	1 (4%)
You discover materials that best suit your learning process and looked for a way to access these materials.	28	4 (15%)	14 (54%)	6 (23%)	2 (8%)

Anexo 13: Diapositivas usadas durante las exposiciones durante el Proyecto ABP.

¿Hay vida después de la muerte?



¿Cuáles son las consecuencias que trae el consumo de sustancias psicoactivas?

HOW DOES DRUG ADDICTION AFFECT THE FUNCTIONING OF THE BRAIN?

Drug addiction, also referred to as drug dependence, is a disorder of the brain caused by the use of psychoactive drugs. A drug-dependent person may experience cravings for the drug and difficulty in controlling its consumption, suffer from withdrawal symptoms when use of the drug is reduced or discontinued, and need increasing doses of the drug to feel its effects (tolerance). The person may come to neglect other pleasures or interests, spend more and more time getting or using the drug or recovering from it, and persist in using the drug despite clear evidence that it is causing harm.

¿Por qué la humanidad no está de acuerdo con la homosexualidad?

Christianity and homosexuality

THE HOMOSEXUAL DOES NOT BORN

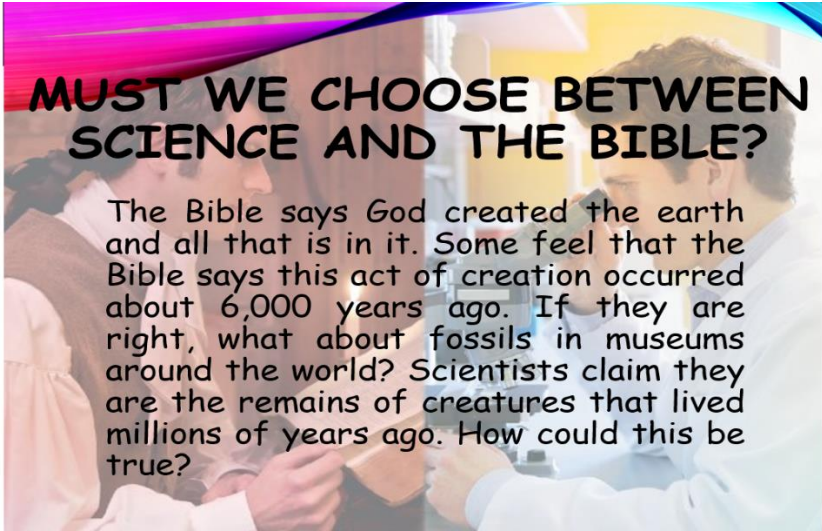
The homosexual doesn't born, the homosexual makes himself, and it is because of sequels of something that happened to him or of something that happens continuously in his life.



¿Quién tiene la razón, la biblia o la ciencia?

MUST WE CHOOSE BETWEEN SCIENCE AND THE BIBLE?

The Bible says God created the earth and all that is in it. Some feel that the Bible says this act of creation occurred about 6,000 years ago. If they are right, what about fossils in museums around the world? Scientists claim they are the remains of creatures that lived millions of years ago. How could this be true?





Proyección de un video por parte de una estudiante quien preparó una lección de inglés. Usó varios materiales didácticos.



El grupo usó un esqueleto humano creado en cartón paja y fichas en alto relieve para enseñar el tema del Sistema Óseo. También compartieron un texto en inglés para practicar dicho vocabulario e hicieron competir a los subgrupos al pegar las fichas a ciegas.



Regalo que preparó un grupo para recompensar al subgrupo ganador de las actividades realizadas durante la realización de la lección con materiales didácticos.

Anexo 15: Estadística avances individuales

Estudiante	FRECUENCIA							
	ALWAYS		NEVER		OCCASIONALLY		RARELY	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
1.	27%	36%	32%	7%	27%	43%	14%	14%
2.	0%	25%	75%	11%	11%	39%	14%	25%
3.	3%	0%	29%	14%	11%	39%	57%	47%
4.	0%	14%	50%	7%	7%	50%	43%	29%
5.	0%	14%	36%	7%	18%	68%	46%	11%
6.	0%	25%	64%	7%	11%	68%	25%	0%
7.	4%	7%	46%	18%	18%	46%	32%	29%
8.	0%	0%	61%	32%	14%	14%	25%	54%
9.	0%	0%	55%	25%	15%	21%	30%	54%
10.	0%	57%	71%	0%	0%	36%	29%	7%
11.	0%	21%	71%	18%	4%	32%	25%	29%
12.	3%	0%	61%	11%	7%	39%	29%	50%
13.	7%	14%	18%	18%	36%	61%	39%	7%
14.	7%	0%	32%	14%	14%	29%	47%	57%
15.	3%	11%	36%	11%	25%	64%	36%	14%
16.	0%	4%	64%	39%	4%	25%	32%	32%
17.	4%	18%	64%	18%	11%	39%	21%	25%
18.	0%	11%	61%	7%	11%	64%	28%	18%
19.	3%	7%	61%	7%	11%	57%	25%	29%
20.	4%	29%	21%	7%	43%	53%	32%	11%
21.	0%	18%	39%	18%	7%	21%	54%	43%
22.	0%	0%	78%	82%	4%	4%	18%	14%
23.	0%	28%	75%	11%	4%	36%	21%	25%

La tabla anterior tiene información resaltada. La de color anaranjado (las dos primeras columnas) indica el inicio de diez participantes con el menor porcentaje de comportamientos autónomos en la frecuencia “siempre” (0%). Al final del curso, todos estos estudiantes ya solían comportarse de manera autónoma. Así lo indica el análisis de las diversas frecuencias (amarillo). Se destaca el estudiante de mayor mejoramiento en este aspecto, pasando del 0% al 57% en la frecuencia “siempre” y el de menos avance, pasando del 0% al 4%. En el caso de tres estudiantes (color verde), quienes tuvieron un porcentaje inicial de 0% en la opción “siempre”, terminaron con este mismo valor, mostrando solamente una leve mejoría en las demás opciones de respuesta.

Lo anterior solamente demuestra que aunque el contexto, la justificación y la población del proyecto fueron las bases para el establecimiento de los objetivos de investigación y la ejecución de las diversas fases (ejes), fueron las circunstancias y decisiones individuales de los participantes lo que hizo que para la mayoría de ellos, esta investigación se hubiera convertido en una oportunidad para decidirse a actuar de manera independiente y a creer en ellos mismos. De igual manera, para otros pocos estudiantes el proyecto no generó en ellos cambios significativos a nivel del desarrollo de la autonomía.