

DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A LA ASIGNATURA INGLÉS IV DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN INGLÉS

Jetzelly Pastrana Sotto¹

Resumen

Esta investigación busca identificar estrategias y prácticas educativas que permitan desarrollar la autonomía de los estudiantes de Intermediate English (Inglés IV), mediante la implementación de actividades e instrumentos metacognitivos de planeación y reflexión sobre el trabajo autónomo. Los datos se recolectaron utilizando instrumentos como entrevistas, cuestionarios, encuestas, planes de acción semanales y diarios del estudiante para una investigación de tipo acción. Los resultados obtenidos a través del análisis de los instrumentos se analizaron utilizando métodos cuantitativos y cualitativos. Los resultados indicaron que la autonomía de los estudiantes se vio afectada por factores como la carga laboral, académica, falta de organización de tiempo y desinterés.

Palabras clave: Autonomía, aprendizaje autónomo, estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas.

Abstract

This research seeks to identify strategies and educational practices in order to develop autonomy of Intermediate English students (English IV). These strategies and educational practices implement activities and metacognitive instruments of planning and reflection on autonomous learning. Data were gathered using instruments such as interviews, questionnaires, surveys, weekly plans and student journal for an action research model. The results obtained were analyzed using quantitative and qualitative methods. These results indicated that the autonomy of students was affected by factors such as workload, academic, lack of organization and lack of time.

Key Words: Autonomy, autonomous learning, learning strategies, metacognitive strategies.

Recibido: 21/09/2016 **Aceptado:** 23/11/2016

¹ Programa de Licenciatura en Inglés, Semillero de investigación GAIA-Generando Aprendizaje Interactivo y Autónomo, Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. jetze18@hotmail.com

Introducción

Aprender una segunda lengua es una de las tareas más exigentes que el ser humano puede llevar a cabo, debido a los múltiples factores (socioculturales y cognitivos) relacionados con la enseñanza del lenguaje y el proceso de aprendizaje como:

- El contexto: los estudiantes de la universidad son aprendices de una lengua extranjera EFL, cuyas características son diferentes de los aprendices de inglés como segunda lengua ESL porque en la primera, se aprende un idioma justo en el salón de clases sin posibilidades de interactuar con hablantes nativos del inglés. Por otro lado los aprendices de una segunda lengua pueden vivenciar esta experiencia dentro y fuera del salón de clases porque sus habitantes son nativos de la lengua objeto.
- La edad: Según Krashen citado por Lebrón (2009, p. 2) y su hipótesis de Adquisición-Aprendizaje se puede afirmar que un niño puede adquirir un idioma más fácil y naturalmente debido a que este proceso ocurre de una forma inconsciente, en otras palabras es como los niños adquieren la lengua materna. Por el contrario, los adultos aprenden idiomas de manera consciente, lo que implica el uso de cognición y la implementación de estrategias y habilidades.

Además, de acuerdo a Lightbown and Spada (2006, p. 68) y su hipótesis del Periodo Crítico sugiere "...que existe un momento en el desarrollo del ser humano cuando el cerebro está predispuesto para el éxito en el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, se argumenta que cambios en el desarrollo del cerebro afectan la naturaleza en cuanto a la adquisición y aprendizaje de una lengua. Es decir, los aprendices mayores dependen de un aprendizaje basado en habilidades".

Por lo cual, investigadores en el campo psicológico, pedagógico y el aprendizaje de idiomas, han dedicado una gran cantidad de tiempo para comprender los procesos que conlleva la adquisición de un idioma extranjero. Como resultado de este esfuerzo, es claro que un factor fundamental identificado dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua es la autonomía.

Un estudio de investigación desarrollado por el programa de Licenciatura en inglés en la Universidad Surco-

lombiana por parte del semillero de investigación "ROKET" (2013) mostró que la mayoría de los estudiantes no son autónomos en el aprendizaje de la segunda lengua, a pesar de reconocer la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Basados en esta situación problemática experimentada en el programa, este estudio buscaba identificar estrategias de aprendizaje en una segunda lengua, que contribuyan al desarrollo de la autonomía de los estudiantes del curso Intermediate English de la Universidad Surcolombiana.

Principios teóricos

Autonomía

Según Holec (1981:3, citado en Benson y Voller, 1997:1), autonomía es "la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje". Es una capacidad multidimensional que toma diferentes formas para cada persona de acuerdo al contexto en el que se encuentren.

Según Benson y Voller (1997) hacerse cargo del propio aprendizaje es tener, y mantener, la responsabilidad de todas las decisiones pertinentes a todos los aspectos del aprendizaje; por ejemplo: determinación de objetivos, definición de los contenidos y progresos, selección de métodos y técnicas a ser usadas, seguimiento del procedimiento de adquisición propiamente dicha (ritmo, tiempo, lugar, etc). El aprendiz autónomo es capaz de tomar todas estas decisiones relacionadas con el aprendizaje en el que él desea involucrarse.

Hay seis métodos o prácticas asociadas con el desarrollo de la autonomía, que pueden ser clasificadas en seis grandes apartados:

1. Los enfoques basados en recursos enfatizan la interacción independiente con materiales de aprendizaje.
2. Los enfoques basados en tecnología enfatizan la interacción independiente con tecnologías educativas.
3. Los enfoques basados en el aprendiz hacen hincapié en la producción directa de los cambios conductuales y psicológicos en el alumno.
4. Los enfoques basados en la clase enfatizan el control del estudiante sobre la planificación y evaluación del aprendizaje en el aula.

5. Los enfoques basados en el currículo extienden la idea del control del alumno al plan de estudios en su conjunto.
6. Los enfoques basados en el Profesor, enfatiza en el papel del maestro en la práctica de fomentar la autonomía de los alumnos.

Aprendiz autónomo

El término autonomía ha sido ampliamente definido en varios contextos y por diferentes autores, su primer exponente Henry Holec es conocido como el "Padre" del término aprendiz autónomo (*learner autonomy*). Benson (1997) citado en Menezes (2005) afirma que la autonomía es un concepto complejo y multifacético (p. 29). Esta revisión literaria está enfocada en algunos conceptos claves dados por algunos teóricos en el campo del aprendizaje de una lengua.

De acuerdo a lo que se expone anteriormente, desde el temprano uso del término, Holec (1981:3, citado en Benson y Voller, 1997:1), explica que la autonomía del aprendiz es "la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje", donde él juega el papel principal al determinar sus propios objetivos, definir los contenidos para ser aprendidos, seleccionar métodos y técnicas para ser usadas, monitorear este procedimiento, y evaluar lo que él ha adquirido.

Por otra parte, se ha considerado que la autonomía del estudiante implica individualidad, lo que va en contra del concepto de Wang, J. (2010:22) "el aprendizaje autónomo es una moderna teoría del aprendizaje, basada en la teoría del constructivismo. Este es también un modelo enfocado en el aprendizaje del estudiante que enfatiza en el ambiente de aprendizaje y en el aprendizaje cooperativo". En este sentido, Little (1991) citado en Smith (2008), señala que la autonomía del aprendiz no es un método particular, ni necesita ser fusionado con individualismo.

Consecuentemente, no hay necesidad de decisiones institucionales como Crabbe (1993:443) lo señala: "el individuo tiene derecho de ser libre para ejercer sus propias decisiones como en otras áreas, y no convertirse en una víctima (incluso una involuntaria) de las decisiones tomadas por las instituciones sociales". En soporte, Fenner y Newby (2000) argumentan que donde el aprendizaje autónomo está presente, los estudiantes son libres para escoger los materiales que ellos usan

para su aprendizaje. En este sentido ellos son motivados "a acceder y usar recursos en sus contextos, para acurrar su aprendizaje y desarrollar estrategias para tomar una mayor responsabilidad por su aprendizaje" (White 2003, p. 34).

Littlewood (1996:428) argumenta:

"Podemos definir a una persona autónoma como una quien tiene una capacidad independiente para tomar y llevar a cabo las decisiones que gobiernan sus acciones. Esta capacidad depende de dos principales componentes: habilidad y disposición. Así, una persona puede tener la habilidad para tomar decisiones independientes pero no sentir disposición para hacerlo. Por el contrario, una persona puede estar dispuesta a ejercer decisiones independientes pero no tener la habilidad para hacerlo".

Esta última suposición es realmente importante para este estudio, porque como fue percibido en la primera encuesta, la mayoría de los estudiantes señalaron tener un concepto de lo que es autonomía. Sin embargo, ellos aparentemente no aplicaban los principios de la autonomía en su aprendizaje y no mostraron disposición para desarrollarlos.

Estrategias de aprendizaje

Brown (2001) define "estrategias" como métodos específicos para abordar un problema o tarea, modos de operación para alcanzar un fin particular, o diseños planeados para controlar y manipular cierta información. Por otro lado, Brown afirma que las estrategias varían ampliamente dentro de un individuo, mientras que los estilos son más constantes y predecibles (p.260).

Enfocando la definición de estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua, O'Malley y Chamot (1990) de la Universidad de Georgetown, proponen que las estrategias del aprendizaje son "los pensamientos especiales o comportamientos que los individuos utilizan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información" (p.1). Por lo tanto, los estudiantes que implementan las estrategias en el proceso de aprendizaje del inglés pueden ser más eficaces que aquellos que no tienen ninguna o por lo menos, se puede pensar que la elaboración de estrategias puede ayudar a los estudiantes no sólo a comprender sus propios estilos de aprendizaje, planear sus propias metas, mejorar su autoestima y disminuir su ansiedad,

sino también a reconocer la influencia de su lengua materna, asumir riesgos y usar diferentes tipos de inteligencias. Por consiguiente, no se deben ignorar los impactos positivos que pueden tener el uso de estrategias en el aprendizaje.

Mejorar la autonomía con el diseño del plan de estudios

El plan de estudios es una estrategia meta-cognitiva que permite al estudiante desarrollar la autonomía, además, esto hace al estudiante consciente de su proceso de aprendizaje a través de la planeación, desarrollo y reflexión de las actividades llevadas a cabo en cada asignatura, permitiéndole fortalecer sus debilidades y desarrollar la autonomía.

Ramírez Espinosa Alexander (2015:116) a través de una investigación desarrollada en la Universidad del Valle, cita los trabajos de Cotterall (1995, 2000) quien propone cinco etapas importantes para el diseño de cursos de idiomas:

1. El diálogo estudiante/profesor implica la comunicación constante entre ambos individuos. Dicha comunicación le permite al estudiante reflexionar e incrementar su confianza en el aprendizaje y monitorear este proceso.
2. Los contenidos de estudio involucran la concienciación de los estudiantes sobre las funciones de la lengua inglesa, cómo se aprende y la importancia de la autonomía en este proceso.
3. El diseño de tareas y materiales dentro del aula de clase consiste en el diseño de las actividades que los estudiantes pueden reproducir por su cuenta y como el monitoreo y la reflexión ayudan en su proceso de formación.
4. El diario de trabajo individual tiene como objetivo la reflexión para un seguimiento del propio proceso de aprendizaje. El estudiante resuelve dudas y discute ideas que puede intercambiar con el profesor en dialogo estudiante/ profesor.
5. Los centros de autoaprendizaje proveen al estudiante oportunidades de interactuar con materiales y actividades que ellos pueden elegir y acceder por su cuenta. Este tipo de comportamientos le brindan a los estudiantes el desarrollo de la autonomía durante el aprendizaje y la práctica de un idioma extranjero (p. 117).

Sin embargo, los trabajos de (Cotterall 1995, 2000) proponen el proceso anterior, como una idea para crear un plan de estudios o syllabus en idiomas. Por el contrario nosotros no pretendemos modificar el plan de estudios que ya está planteado por la universidad, sino que lo adaptamos más como un plan de estudios personal, donde el estudiante traza sus metas y organiza su tiempo para desarrollar, planear y reflexionar sus actividades de manera cíclica donde será posible observar su evolución en el aprendizaje.

Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje se podría definir como "un concepto compuesto, que engloba una serie de polos de diferencia individual (psicosocial, cognitivo, sensorial) para producir un perfil de preferencias de comportamiento y de interacción de los alumnos con respecto al aprendizaje de idiomas" (Tudor 1996: 126 citado en Mishan, F. 2005:29).

Aunque muchos investigadores han propuesto su propia clasificación de los estilos de aprendizaje, la propuesta de Oxford de la Encuesta de Análisis de Estilo, o Style Analysis Survey (SAS) en 1993 parece ser adecuada para esta investigación. El SAS presenta cinco tipos de estilos de aprendizaje:

1. Sentidos físicos:

Visual: aprende por medio de estímulos visuales, como la palabra escrita, películas, imágenes, etc.

Auditivo: prefiere escuchar el lenguaje, por medio de audios, actividades de habla, discursos, actuaciones, discusiones, conversaciones, etc.

Kinestésica o práctica: prefiere actividades que incluyan movimiento físico y juegos dinámicos.

2. Interacción con personas:

Extrovertido: está dispuesto a participar en actividades sociales, debates y actuaciones. Está dispuesto a tomar riesgos, tales como, participar en un ambiente donde tenga la oportunidad de usar la lengua.

Introvertido: tiene un enfoque más independiente y sistemático hacia el aprendizaje. Prefiere trabajar autónomamente o con un compañero que conoce muy bien.

3. Manejo de posibilidades:

Intuitiva: se enfoca hacia el futuro, es capaz de identificar los principios generales de un tema, valora las especulaciones sobre las posibilidades, disfruta el pensamiento abstracto y evita las instrucciones paso por paso.

Metódica: se enfoca en el presente, prefiere actividades donde se le indica paso por paso lo que hay que hacer y necesita ser direccionado.

4. Ejecución de actividades:

Psico-rígido: es organizado, le gusta planear y le gustan los plazos. Prefiere las cosas claras y estructuradas. Le gusta seguir instrucciones y reglas paso por paso.

Aprendiz abierto: prefiere aprender a través del descubrimiento y exploración. Tiene la habilidad de captar información, así ésta venga de una manera no estructurada. No le gustan los plazos, ni las reglas. Tolerancia a las situaciones confusas y ambiguas.

5. Manejo de ideas:

Aprendiz integral: está preparado para adivinar significados y predecir resultados. Es capaz de comunicarse con los demás (por medio de gestos o parafraseando), aún si no cuenta con vocabulario y conceptos relevantes. Es espontáneo. Así como un aprendiz extrovertido, el aprendiz integral también es arriesgado.

Aprendiz analítico: prefiere enfocarse en los detalles. Le gusta hacer un análisis lógico de la información. Trabaja a través de métodos sistemáticos. Su manera de trabajar es independiente. Le gustan los análisis contrastantes. Le gustan las reglas y analizar minuciosamente las palabras y oraciones. (Basado en Oxford 1993 y recurriendo a Skehan 1989: 100 - 18, Tudor 1996: 101 - 17 y Tomlinson 1998: 17 - 18).

Mishan (2005) afirma que los alumnos no necesariamente tienen por qué encajar en una sola categoría. Ella también menciona que algunos estilos de aprendizaje no son necesariamente mejores o peores que otros (p. 31). "Un estilo de aprendizaje en particular puede resultar en el aprendizaje de idiomas con éxito en una situación, pero no en otra". Mishan (2005, p. 31).

Oxford y Ehrman's (1993) como se cita en Mishan (2005) introdujeron el término 'zona de confort estilística' que significa que "la preferencia del alumno no es necesariamente fija, sino que puede ser influida a través del desarrollo de la autoconciencia del alumno" (ver Little y Singleton 1990: 14-16 como se cita en Mishan 2005).

De esta manera, los estudiantes pueden adaptar sus estilos de aprendizaje con el fin de hacer frente a las actividades que ellos necesitan desarrollar. Así como también los estilos de aprendizaje pueden cambiar "de acuerdo a lo que se está aprendiendo, el ambiente de aprendizaje, otros miembros del grupo y la motivación para el estudio de un idioma determinado" (Tomlinson, 1998: 17-18 como se cita en Mishan 2005).

Sub-habilidades para escucha, habla, lectura y escritura

Cada una de las habilidades que un aprendiz del inglés quiere desarrollar está compuesta por una variedad de subhabilidades. Aunque estas subhabilidades son ignoradas por muchos profesores, es importante tenerlas en cuenta dentro del proceso de aprendizaje del inglés ya que son una base para desarrollar actividades dentro y fuera de clase.

Los siguientes son algunos ejemplos de subhabilidades propuestas por Brown y utilizadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (2001) que fueron adaptadas por Teachscape (2012):

Escucha:

- Discrimina entre los sonidos característicos del inglés.
- Reconoce las formas abreviadas de las palabras.
- Procesa el discurso que contiene pausas, correcciones y otras variables del discurso.
- Reconoce las clases de palabras gramaticales (por ejemplo, sustantivos y verbos), sistemas (por ejemplo, oraciones, acuerdos y pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
- A partir de los eventos, ideas, etc. descritas, predice resultados, infiere enlaces y conexiones entre eventos, deduce causas y efectos, y detecta relaciones tales como ideas principales, idea argumentativa, nueva información, información reciclable, generalización y ejemplificación.
- Establece medios para retener información.

Habla:

- Produce los patrones de acento del inglés.
- Usa clases de palabras gramaticales (por ejemplo, sustantivos y verbos), sistemas (por ejemplo, oraciones, acuerdos y pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
- Logra apropiadamente las funciones comunicativas de acuerdo a las situaciones, participantes y objetivos.
- Expresa vínculos entre eventos y comunica relaciones tales como idea principal, detalles argumentativos, información nueva y reciclada, generalizaciones y ejemplificaciones.
- Usa el lenguaje facial y corporal junto con el lenguaje verbal para hacerse entender.

Lectura:

- Retiene partes del lenguaje de diferentes longitudes en la memoria a corto plazo.
- Procesa la escritura a un eficiente índice de velocidad para lograr el propósito.
- Infiere el contexto que no está explícito usando el conocimiento general.
- Distingue entre el significado literal e implícito.

Escritura:

- Produce un rango aceptable de palabras y usa los patrones de orden apropiados.
- Usa sistemas gramaticales aceptables.
- Usa elementos cohesivos del discurso escrito.
- Usa formas retóricas y convenciones del discurso escrito.
- Usa vínculos y conexiones entre eventos y comunica relaciones tales como la idea principal, detalles argumentativos, información nueva y reciclada, generalizaciones y ejemplificaciones.

Diseño metodológico

El presente estudio se desarrolla bajo el modelo de investigación - acción con el fin de identificar las estrategias y las prácticas educativas que fomenten o promuevan la autonomía del alumno en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Universidad Surcolombiana. Según Jiménez, Luna y Marín (1993) la investigación-acción tiene como objetivo "plantear y resolver problemas, cambiando e innovando los procesos de aula mediante la recopilación de información de una manera espiral" (p. 7). También afirman que "la

investigación- acción no termina con el proyecto de investigación. Es un proceso continuo en el que los maestros siguen su propio desarrollo a través de la revisión y la evaluación de su trabajo" (p. 7).

En este mismo sentido, Kemmis y Mc. Taggart (1985) citados por Jiménez, Luna y Marín (1993) exponen su concepto de investigación-acción al afirmar que:

"La unión de los términos "acción" e "investigación" pone en relieve la función esencial del método: probar ideas en la práctica como un medio de mejoras y como un medio de aumentar el conocimiento sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora en lo que sucederá en el aula y la escuela, y una mejor articulación y justificación de la razón de ser educativo para lo que sucede. La investigación-acción es una forma de trabajar que vincula la teoría y la práctica en el conjunto: las ideas en acción" (p. 7).

En consecuencia, Kemmis y Mc. Taggart (1985) citados por Jiménez, Luna y Marín (1993) proponen los siguientes cuatro pasos principales para la investigación-acción:

1. Desarrollar un plan de acción para mejorar lo que ya está sucediendo.
2. Actuar para poner en práctica un plan.
3. Observar los efectos de la acción en el contexto en que se produce.
4. Reflexionar sobre estos efectos, como base para la planificación, la acción posterior y así sucesivamente, a través de una sucesión de ciclos (p. 13).

Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes del curso Inglés Básico IV del programa de Licenciatura en Inglés (Intermediate English) de la Universidad Surcolombiana y el docente a cargo de la enseñanza de este curso. Los investigadores de este estudio decidieron trabajar con este curso debido a que tiene algunas características especiales.

Dichas características son que los estudiantes deben mostrar nivel de competencia B2 mediante los resultados de la prueba ILEUSCO Test la cual equivale al 50% de la nota final del curso, el otro 50% corresponde a las notas obtenidas en el curso de inglés. Por otro lado los

estudiantes de esta asignatura han alcanzado un buen nivel de madurez tanto personal como académica, lo cual supone que este estudio se pueda desarrollar de forma más sistemática y con mayor validez.

Instrumentos

Durante la investigación se llevaron a cabo tres etapas, la diagnóstica, de acción o implementación y evaluación. Para el desarrollo de la etapa diagnóstica, se aplicaron cuatro instrumentos de los cuales tres fueron dirigidos a los estudiantes; una encuesta, un cuestionario y una autoevaluación. Por otro lado, el cuarto instrumento fue una entrevista dirigida al maestro encargado del curso de inglés IV.

El análisis de los tres primeros instrumentos aplicados se realizó de manera individual. Como resultado de esto, se creó un perfil de acuerdo a las necesidades de cada estudiante y se procedió a planear las estrategias y actividades a utilizar en la etapa de acción. La entrevista realizada al docente, se utilizó para identificar las acciones que el maestro implementaba en el aula de clase en pro del desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Para el desarrollo de la etapa de acción o implementación se llevaron a cabo cinco intervenciones durante cinco semanas. Cada semana fue considerada como un ciclo; en cada ciclo se tuvo en cuenta cinco principios tomado de Cotterall (1995) citado por Ramírez (2015) con el fin de fomentar la autonomía en los estudiantes:

1. Diálogo entre estudiante y tutor
2. Tema de estudio
3. Tareas de clase y materiales
4. Plan de estudio del estudiante
5. Centro de Auto-Acceso (p. 116, 117).

Esto se hizo con el objetivo de promover la autonomía de los estudiantes quienes debían establecer unas metas de acuerdo a sus necesidades.

La etapa de evaluación se dio de forma constante al finalizar cada ciclo, los participantes del proyecto de investigación evaluaron su progreso personal hacia el desarrollo de la autonomía mediante un diario. Además, al finalizar el último ciclo se aplicó una última encuesta a los estudiantes y una entrevista al docente con el fin de

identificar la eficacia de las estrategias y actividades desarrolladas durante los ciclos.

Resultados

Una vez analizado el trabajo realizado por parte de los estudiantes durante el desarrollo de los cinco ciclos, se encontró que:

Habilidades

La mayoría de actividades seleccionadas por parte de los estudiantes durante el desarrollo de los cinco ciclos, fueron enfocadas a fortalecer la habilidad de escritura, esta habilidad fue trabajada en un total de 32 veces. Por otro lado, la habilidad de habla fue trabajada en un total de 17 veces.

Por otro lado, 13 fueron las veces trabajadas en la habilidad de escucha y tan solo en una ocasión fue trabajada la habilidad de lectura. Algunos estudiantes también decidieron desarrollar actividades enfocadas al desarrollo de dos o más habilidades al mismo tiempo durante su proceso de planeación como: habla y escucha, habla - escucha y escritura, escritura y escucha, escucha escritura y lectura.

Subhabilidades

Teniendo en cuenta las habilidades trabajadas en el desarrollo de los cinco ciclos, las siguientes fueron las subhabilidades en las cuales los estudiantes decidieron enfocarse para el fortalecer sus debilidades:

En la habilidad de escritura se evidencio que la subhabilidad mas trabajada fue la estructuración de párrafos y ensayos, con un total de 19 veces trabajadas. Por otro lado dos fueron las veces en las que los estudiantes desarrollaron actividades enfocadas al fortalecimiento de la subhabilidad gramática en la habilidad de escritura. La ortografía fue trabajada tan solo en una ocasión y la subhabilidad ortografía fue trabajada dos veces por parte de los estudiantes. Algunos estudiantes decidieron desarrollar actividades enfocadas al desarrollo de dos o más subhabilidades al mismo tiempo durante su proceso de planeación como estructuración de párrafos y ensayos y vocabulario, gramática y vocabulario, gramática y concentración, gramática y pronunciación, gramática- vocabulario y

ortografía, estructuración de párrafos y ensayos y gramática.

Durante el desarrollo de los cinco ciclos, los estudiantes decidieron planificar las siguientes subhabilidades enfocadas al fortalecimiento de la habilidad de habla. La subhabilidad de habla más trabajada durante los cinco ciclos fue fluidez, con un total trabajado de 12 veces, seguido por la subhabilidad pronunciación, en la cual los estudiantes decidieron llevar a cabo actividades relacionadas con esta en dos ocasiones. Por último, la subhabilidad de manejo de emociones solo se trabajó en una ocasión. Al igual que en las anteriores habilidades, algunos estudiantes decidieron trabajar de manera simultánea dos o más subhabilidades enfocadas a mejorar la habilidad de habla como: fluidez y manejo de emociones, fluidez y pronunciación y fluidez y gramática.

En cuanto a la habilidad de escucha el desarrollo de las subhabilidades de ésta, se consignó que; acentos fue la subhabilidad que los estudiantes más decidieron trabajar, dejando un total de ocho veces trabajada, la subhabilidad de concentración fue trabajada en tres ocasiones y finalmente los estudiantes decidieron realizar actividades al fortalecimiento de la subhabilidad de vocabulario en cinco ocasiones. Algunos estudiantes decidieron desarrollar de manera simultánea actividades enfocadas al desarrollo de dos o más subhabilidades durante su proceso de planeación como acentos-vocabulario y concentración y finalmente acentos-concentración y pronunciación.

A lo largo de los cinco ciclos se propusieron actividades para desarrollar diferentes subhabilidades enfocadas a mejorar la habilidad de lectura, de las cuales los estudiantes trabajaron de la siguiente forma: los estudiantes llevaron a cabo actividades enfocadas a la subhabilidad de manejo de lectura rápida e identificación de textos en una sola ocasión por otro lado se evidenció que ninguno de los estudiantes decidió realizar actividades enfocadas a la subhabilidad vocabulario y la subhabilidad concentración. Adicional a esto, varios estudiantes decidieron trabajar simultáneamente subhabilidades enfocadas a diferentes habilidades como: concentración y acentos, estructuración de párrafos y fluidez, gramática y fluidez, fluidez y acentos, otros no especificaron y finalmente se observó que en 26 ocasiones los estudiantes no realizaron ninguna actividad en el transcurso de los cinco ciclos.

Lugares de trabajo

Los estudiantes decidieron desarrollar las actividades extra curriculares en casa en 46 ocasiones, la universidad no fue un lugar único elegido por los estudiantes para desarrollar las actividades. Por otro lado algunos estudiantes eligieron tanto la universidad como la casa para desarrollar las actividades planeadas durante el desarrollo de los cinco ciclos en 14 ocasiones. Cuatro fueron las veces en las que algunos estudiantes eligieron trabajar en otro lugar diferente a la casa y universidad, su lugar de trabajo fue uno de dichos sitios. Por otro lado, durante el desarrollo de los cinco ciclos 15 fueron las veces en las que no se especificó un lugar de trabajo y en 26 ocasiones los estudiantes no realizaron ninguna actividad en el transcurso de los cinco ciclos.

Según la información anterior, podemos concluir que para el afianzamiento del aprendizaje autónomo de los estudiantes, la mayoría de ellos prefirió sus casas para realizar labores de tipo académico.

Forma de trabajo

Durante el desarrollo de los cinco ciclos, los estudiantes optaron por trabajar de manera individual 44 veces durante los cinco ciclos. Algunos de los estudiantes decidieron realizar las actividades planeadas de forma grupal en dos ocasiones. Doce fue el número de veces en las cuales los estudiantes expresaron haber realizado actividades planeadas tanto individual como grupalmente. Además, algunos de los estudiantes no especificaron de qué forma llevaron a cabo las actividades extra curriculares, en 21 ocasiones. Finalmente, en 26 ocasiones los estudiantes no realizaron ninguna actividad en el transcurso de los cinco ciclos.

Conclusiones

Con el fin de presentar de forma clara las conclusiones de esta investigación, se darán a conocer de acuerdo a las siguientes categorías de análisis:

En cuanto a planeación:

Al finalizar el proceso desarrollado con los participantes se notó que durante los cinco ciclos la habilidad de escritura fue la más trabajada por los estudiantes, con un total de 32 veces. En el segundo lugar se encuentra la habilidad de habla, elegida por los estudiantes 17 veces;

por lo tanto es importante mencionar que las habilidades de producción fueron priorizadas a la hora de planear. Por otro lado, la habilidad de lectura fue la menos elegida por lo cual se puede asumir que los estudiantes tienen pocos hábitos de lectura.

En cuanto a las subhabilidades trabajadas por los estudiantes, la estructuración de párrafos y ensayos fue la más desarrollada en la habilidad de escritura con un total de 19 veces a lo largo de los cinco ciclos. En la habilidad de habla, los estudiantes prefirieron enfocarse en la subhabilidad de fluidez la mayor cantidad de veces y a pesar de manifestar mediante los diarios y las entrevistas semanales que su mayor problema la hora de hablar en inglés eran los nervios, la subhabilidad del manejo de las emociones fue la menos trabajada. En la habilidad de escucha, la subhabilidad predominante fue reconocimiento de acentos y la única subhabilidad en lectura fue lectura rápida e identificación de textos.

En relación con el lugar preferido para trabajar, se encontró que la casa fue el lugar más concurrido (46 veces), sin embargo no fue el único, algunos estudiantes alternaron sus actividades entre la casa y la universidad. Además se pudo establecer que los estudiantes prefirieron trabajar de forma individual a pesar de que el 85% de los estudiantes manifestaron que el trabajo en equipo es importante para el desarrollo de la autonomía en la encuesta de percepciones. Por otro lado, en 26 ocasiones los planes de acción no fueron desarrollados debido a falta de tiempo, responsabilidades laborales o del hogar, carga académica o desinterés.

Finalmente, algunos estudiantes manifestaron a sus respectivos tutores que las actividades realizadas durante el desarrollo de la investigación influyeron de forma positiva en el resultado final del curso. Dicha información fue confirmada por el docente encargado del curso mediante una entrevista además de una encuesta aplicada a los estudiantes donde el 80% afirman que adquirieron cualidades propias de un aprendiz autónomo. Cabe resaltar que este no era el objeto de estudio de esta investigación.

En cuanto a reflexión:

La reflexión por parte de los participantes se dio semanalmente mediante los diarios, a partir de estos podemos decir que durante el desarrollo del primer ciclo la variedad de actividades desempeñadas influyeron

positivamente en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. No obstante, gran parte de los participantes estipularon en sus diarios la carencia de tiempo libre para el desarrollo de las actividades planteadas como consecuencia de la acentuada carga académica de otras asignaturas. Por otro lado, una mínima cifra de los participantes manifestó tener dificultades con alguno de los vínculos dispuestos en la página web suministrada.

A pesar de las dificultades expresadas por los estudiantes, los mismos se comprometieron a tener mayor constancia en el cumplimiento de las tareas propuestas y una eficiente distribución del tiempo. Asimismo, expresaron compromiso con el fortalecimiento de sus debilidades. Durante el segundo ciclo, los estudiantes expresaron que era difícil cumplir con lo que se habían propuesto hacer durante la semana, debido a su falta de voluntad.

En el tercer ciclo, debido a que la fecha del ILEUSCO Test se acercaba, los estudiantes se veían más comprometidos a realizar actividades que les permitieran fortalecer las diferentes habilidades que pueden tener en el área de inglés. En el cuarto ciclo, algunos estudiantes dejaron claro que las actividades propuestas por el grupo GAIA con el fin de mejorar sus habilidades en la lengua extranjera eran útiles. Algunos estudiantes comentaron en sus diarios que incluso las mismas actividades les servían para otras materias como, por ejemplo, Fonética.

No obstante, algunos otros reconocían que emprender la autonomía es muy difícil, como se consigna en uno de estos diarios. De igual forma, reconocen que deben esforzarse más, porque los resultados de los exámenes les arrojan falencias que deben mejorar. Una vez analizados los planes de acción y diarios en el quinto ciclo, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes no realizaron ninguna actividad. Por otro lado los estudiantes que llevaron a cabo las actividades propuestas por GAIA manifestaron que debido a sus cargas académicas, les fue imposible organizar su tiempo y realizar a cabo con plenitud las actividades planeadas previamente.

Finalmente, se puede asumir que el trabajo autónomo de los estudiantes incrementaba bajo la presión o la influencia de las notas académicas, pues los ciclos en los que más actividades realizaron fueron aquellos posteriores a los exámenes de inglés y cuando la nota no era favorable o antes del ILEUSCO Test. Además, fue

notorio el bajo desempeño del último ciclo debido a que ya no necesitaban presentar ningún parcial en inglés pero sí tenían carga académica en otras clases.

En cuanto a la prospectiva:

Una vez realizada esta investigación se espera que en el desarrollo de futuras investigaciones:

- Promuevan el aprendizaje autónomo desde la modificación del plan de estudios del programa tomándola desde dos ejes: el papel del docente como promotor de autonomía y el de la modificación del diseño del curso donde se implementen estrategias para el fortalecimiento de las subhabilidades.
- Los profesores ayuden a sus estudiantes en la planeación de acciones diarias para llevar a cabo un efectivo aprendizaje del inglés. Esto incluye enseñarles a analizar y a ser conscientes de las necesidades que poseen como estudiantes del inglés; planear objetivos a corto y largo plazo, hacer un plan de trabajo, seleccionar cuidadosamente el material a estudiar para cada actividad y planear los modos de trabajo (individual, en parejas, grupal o en equipos).
- Los profesores sean quienes ayuden a los estudiantes a evaluarse a sí mismos, promoviendo la autoevaluación de capacidades adquiridas y progreso en el aprendizaje. Sin embargo, además de promover la autoevaluación, se espera que se promueva la retroalimentación y evaluación entre compañeros de clase.
- Los estudiantes sean quienes con ayuda del profesor tomen la mayor parte de las decisiones sobre el contenido y actividades a desarrollar durante el curso, para que de esta manera los estudiantes tomen control en la planeación de habilidades a desarrollar y sobre aspectos cognitivos de su aprendizaje.

En cuanto al marco conceptual:

Durante el desarrollo de este proyecto fue posible evidenciar en la realidad la totalidad de los aspectos nombrados en el marco teórico. Algunas consideraciones fueron las siguientes:

Autonomía.

Desde la perspectiva de Benson y Voller (1997) se constató la noción de autonomía en cuanto se refiere al concepto emitido por Holec (1981:3) en el cual se explica que es “la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje”. El concepto implica para Benson y Voller (1997) tener y mantener la responsabilidad en todas las decisiones pertinentes a todos los aspectos del aprendizaje. Lo cual fue reflejado en el proceso a través de los planes de acción donde los estudiantes libremente debían plantearse objetivos, planear actividades y el tiempo a dedicarles, y a través del diario que fue un instrumento que les permitió reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Durante el desarrollo del proyecto se otorgó total libertad a los estudiantes en su autonomía en el aprendizaje. El proceso no fue planteado en términos de obligación para los estudiantes de Intermediate English, debido a que la autonomía fue considerada como una habilidad que fomenta el desarrollo de actividades de forma voluntaria y libre. En este sentido, Crabbe (1993:443) afirma que: “el individuo tiene derecho de ser libre para ejercer sus propias decisiones como en otras áreas, y no convertirse en una víctima (incluso una involuntaria) de las decisiones tomadas por las instituciones sociales”.

En soporte, Fenner y Newby (2000) argumentan que donde el aprendizaje autónomo está presente, los estudiantes son libres para escoger los materiales que ellos usan para su aprendizaje. En este sentido ellos son motivados “a acceder y usar recursos en sus contextos, para acarrear su aprendizaje y desarrollar estrategias para tomar una mayor responsabilidad por su aprendizaje” (White 2003, p. 34). Lo que permitió que los estudiantes buscaran actividades incluso por fuera de las que el semillero les ofreció. Con el fin de que se enfocaran directamente en sus propósitos.

Por otra parte, Little (1991) citado en Smith (2008), señala que la autonomía del aprendiz no es un método particular, ni necesita ser fusionado con individualismo. Esta usual tendencia fue claramente evidenciada cuando los estudiantes realizaban sus actividades: Aunque la mayoría decidía trabajar de forma individual y en su casa, muchos de ellos trabajaban también de forma grupal. De lo cual se podría inferir que por cuestiones de facilidad y posibilidad los estudiantes se inclinaron más por el trabajo individual, reconociendo

también la importancia del trabajo grupal. Y desmintiendo de esta forma la alejada y frecuente noción que relaciona a la autonomía con el individualismo.

Littlewood (1996:428) argumenta sobre la autonomía:

“Esta capacidad depende de dos principales componentes: habilidad y disposición. Así, una persona puede tener la habilidad para tomar decisiones independientes pero no sentir disposición para hacerlo. Por el contrario, una persona puede estar dispuesta a ejercer decisiones independientes pero no tener la habilidad para hacerlo”. Esta consideración fue analizada en los diarios que los estudiantes entregaban en cada ciclo. Muchos de ellos planeaban actividades pero no eran capaces de realizarlas por diversas razones. Al igual que algunos estaban dispuestos a realizar actividades pero se les dificultaba planearlas.

Estrategias de aprendizaje.

A partir del concepto de Brown (2001) de “Estrategia” se plantearon actividades en las que su desarrollo permitiría mejorar las habilidades de un aprendiz de inglés. Las cuales eran escogidas por los estudiantes de acuerdo a sus intereses, necesidades y debilidades.

Al realizar la encuesta final sobre la utilización de estrategias en el proceso de aprendizaje del inglés los estudiantes afirmaron mejoría en sus habilidades de acuerdo a su nivel de compromiso. Demostrando así, que el trabajo del semillero fue de gran beneficio en su proceso de aprendizaje, porque afirman haberse vuelto más autónomos en la medida que se responsabilizaban con su propio aprendizaje.

Con respecto al diseño de un curso de idiomas enfocado al desarrollo de la autonomía Cotterall (1995, 2000:117) citado en Ramírez Espinosa Alexander (2015:116) propone algunas consideraciones como el diálogo entre estudiante y profesor, una concienciación sobre cómo se aprende la lengua meta, el diseño de tareas y materiales dentro del aula de clase, el diario de trabajo individual, y los centros de autoaprendizaje. Estas sugerencias fueron tomadas en cuenta durante el proceso, sin embargo no pretendimos modificar el plan de estudios debido a que ya estaba predispuesto y solo puede ser modificado por las entidades académicas correspondientes.

Estilo de aprendizaje

En la investigación se creó un perfil para cada estudiante con el fin de analizar sus características individuales de aprendizaje, teniendo en cuenta el concepto de estilo de aprendizaje. Por lo cual se plantea que el estilo de aprendizaje es “un concepto compuesto, que engloba una serie de polos de diferencia individual (psicosocial, cognitivo, sensorial) para producir un perfil de preferencias de comportamiento y de interacción de los alumnos con respecto al aprendizaje de idiomas” (Tudor 1996: 126 citado en Mishan, F. 2005:29).

La propuesta de Oxford de la Encuesta de Análisis de Estilo, o Style Analysis Survey (SAS) en 1993 fue el instrumento escogido por el cual fue posible analizar a cada estudiante y crear su perfil personalizado. A partir de esto se logró que el estudiante identificara sus formas de aprender y así se enfocara en las estrategias que consideraba eran más ajustadas a su estilo.

De esta manera, los estudiantes pudieron adaptar sus estilos de aprendizaje con el fin de hacer frente a las actividades que ellos necesitaban desarrollar. Así como también los estilos de aprendizaje pueden cambiar “de acuerdo a lo que se está aprendiendo, el ambiente de aprendizaje, otros miembros del grupo y la motivación para el estudio de un idioma determinado” (Tomlinson, 1998: 17-18 como se cita en Mishan 2005).

Sub-habilidades para escucha, habla, lectura y escritura.

Las subhabilidades son subcategorías de las habilidades en el aprendizaje de un idioma. En este trabajo se consideraron algunas subhabilidades propuestas por Brown (2001) que fueron adaptadas por Teachscape (2012). Al utilizar las subhabilidades se permitió que los aprendices pudieran enfocarse en partes más pequeñas del lenguaje y que por lo tanto fuera mucho más fácil su asimilación y aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que en los diarios los estudiantes plasmaron su gratitud con el proyecto debido al gran impacto que tuvo en su aprendizaje. Algunos planteaban la propuesta de que el semillero siguiera ayudándoles en su proceso. Sin embargo, una mínima parte de ellos no parecen estar interesados en el desarrollo de su autonomía a pesar de los buenos resultados que perciben de sus compañeros que sí están comprometidos.

Bibliografía

BENSON, Phil y VOLLER, Peter. *Autonomy & Independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.

Benson, Phil. (Teaching and researching autonomy in language learning. Pearson Education Limited. , 2001. p 10, 47, 50. 111.

Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Addison-Wesley. Adaptation by Teachscape (2012)

CRABBE, D. *Fostering Autonomy from within the Classroom: the Teacher's Responsibility*. System, 21 (4), 1993. p 443-52.

DICKINSON, Leslie. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FENNER, Anne-Brit. y NEWBY, David. (Eds.). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy and Cultural Awareness*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Press, 2000.

HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe), 1981.

Jiménez, S. Luna, M. Marín, M. *Action Research Guide*. Cofe series. 1993

Lebrón, A. (2009). *Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua Extranjera*. TEMAS PARA LA EDUCACIÓN. Federación de Enseñanza de las CC.OO. de Andalucía.

Lightbown, Pasty and Spada Nina. (2006) *How Languages are Learned*. THIRD EDITION. OXFORD UNIVERSITY PRESS.

LITTLE, David. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems 1*. Dublin: Authentic, 1991.

LITTLEWOOD, William. "Autonomy": an Anatomy and a Framework. Great Britain, 1996. p 427- 435.

MENEZES, Vera. *Autonomy and complexity*. 2005. [En línea] <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>

Mishan, Freda. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect Books. 2005

O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Channot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca. *Style Analysis Survey*. 1993 [En línea] <http://gordonintensive201213.yolasite.com/resources/Oxford%20Style%20Analysis.pdf>

Ramírez Espinosa, A. (2015). *Fostering autonomy through syllabus design: A step-by-step guide for success*. HOW, 22(2), 114-134.

ROKET. *Identificación de fortalezas y debilidades sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en el Programa de Lengua Extranjera de la Universidad Surcolombiana*. Trabajo de grado. Neiva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. Programa de Lenguas Extranjeras. 2013.

SMITH, Richard. (2008). *Learner autonomy*. [En línea]: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/62/4/395.full#ref-7>

WANG, Jihui. *How to Develop College Students' Autonomous English Learning Skills* (Pdf file), 2010. 222 p.

WHITE, Cynthia. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.