



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA  
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Creencias de los profesores de inglés de la ENALLT sobre el aprendizaje autónomo  
en el aula: un estudio exploratorio

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:  
ROXANA HERNÁNDEZ NARVÁEZ

TUTORA  
DRA. NOËLLE ANNIE GROULT BOIS  
ENALLT

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX.

DICIEMBRE 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“One’s personal predispositions are not only relevant but, in fact, stand at the core of becoming a teacher.” Dan Lortie*

A mis padres

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme permitido realizar los estudios de Maestría en Lingüística Aplicada y cerrar este ciclo en mi vida profesional.

A la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción por, una vez más, darme la oportunidad de continuar formándome como docente y por ser mi segunda casa por más de 20 años.

A la Dra. Carmen Contijoch Escontria y a la Dra. Claudia García Llampallas por su invaluable apoyo para poder finalizar este trabajo.

De manera muy especial, a la **Dra. Noëlle Groult Bois**, mi tutora de tesis pero también mi acompañante en todos estos años, de quien he aprendido grandes lecciones, tanto en el ámbito profesional como personal. Le agradezco profundamente todo su apoyo, y sobre todo, su paciencia. Gracias por alentarme a seguir, y enseñarme la perseverancia y determinación. Gracias también por las charlas fuera de las asesorías y por su confianza en mí.

A los lectores de este trabajo: Dra. Beatrice Blin, Dra. Eréndira Camarena, Mtro. Leonardo Herrera y Mtra. Adelia Peña por sus comentarios, explicaciones y aclaraciones. Gracias por la oportunidad de seguir aprendiendo del tema y compartir su gran experiencia.

A Pablo, por su orientación y apoyo en la organización y manejo de los datos. Gracias por tu actitud siempre tan positiva y alegrarte de mis logros. Gracias por interesarte en mi proceso y preguntarme sobre mi avance cada vez que coincidimos en la ENALLT. Habíamos hablado de compartir este logro juntos. Desafortunada y sorpresivamente, no fue posible. Sin embargo, en este trabajo dejas tu huella y yo mi profundo agradecimiento.

Al Mtro. Joaquín Martínez, coordinador del Departamento de Inglés en la administración anterior, quien muy amablemente facilitó las condiciones para que se diera inicio a esta investigación.

A la Lic. Sussy Rodríguez, actual coordinadora del Departamento de Inglés, por su apoyo para poder concluir el presente trabajo, así como sus porras e interés en mi avance.

A la Mtra. Catherine Loustou, coordinadora de Formación Docente en la administración anterior, por brindarme su apoyo cuando necesité ausentarme y poder finalizar este trabajo.

A los 30 profesores del Departamento de Inglés, que aceptaron participar en la presente investigación. Les agradezco profundamente su disposición, su tiempo y su confianza. Gracias por sus anécdotas, su experiencia y su apertura. Gracias a ellos este trabajo pudo llevarse a cabo y fue posible también conocer un poco más, de manera representativa, a la población de la cual he sido parte por más de 20 años.

A Irma y Osman, por su colaboración en el manejo de los datos. Sin su ayuda, el camino habría sido más espinoso.

A Claudia y Gaby, por haber sido (y seguir siendo) mis compañeras de viaje en esta experiencia.

A Roberto, por tu gran paciencia, apoyo y comprensión en todo este tiempo. Gracias por acompañarme y permitirme apoyarme en ti, pues bien sabías lo que este trabajo significa para mí.

A Mariano, por ser un gran ejemplo de perseverancia, constancia y compromiso. A pesar de la distancia, he aprendido mucho de ti.

A mis hermanas, porque sé que este logro las llena de alegría.

A todos, todos mis amigos y colegas que estuvieron pendientes de mí durante la elaboración de este trabajo, me alentaban y me preguntaban “¿cómo vas?, ¿ya?”. Les agradezco su cariño, aprecio, porras y buenos deseos. Gracias por permitirme compartir con ellos este gran logro.

## ÍNDICE

SINOPSIS .....	I
ABSTRACT .....	II
LISTA DE TABLAS .....	III
LISTA DE FIGURAS .....	III
LISTA DE CUADROS .....	IV
INTRODUCCIÓN.....	1
I. ANTECEDENTES.....	2
II. JUSTIFICACIÓN.....	5
III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	7
IV. OBJETIVO PRINCIPAL DEL ESTUDIO.....	8
V. OBJETIVOS SECUNDARIOS DEL ESTUDIO.....	8
VI. HIPÓTESIS.....	8
VII. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	9
1. MARCO TEÓRICO.....	13
1.1 AUTONOMÍA.....	13
1.1.1 ORIGEN.....	13
1.1.2 CONCEPTO.....	16
1.2 OTROS CONCEPTOS RELEVANTES.....	22
1.2.1 “BUEN ALUMNO” .....	22
1.2.2 “BUEN PROFESOR” .....	27
1.2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	32
1.2.4 MOTIVACIÓN.....	37
1.3 CREENCIAS.....	39
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	56

2.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	56
2.2 INSTRUMENTOS.....	60
2.2.1 DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE.....	60
2.2.2 MAPA ASOCIATIVO.....	64
2.2.3 CUESTIONARIO.....	68
2.2.4 ENTREVISTA.....	73
2.3 PILOTAJE.....	81
3. ANÁLISIS DE DATOS.....	88
3.1 DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE.....	88
3.1.1 PRIMER GRUPO: FASES DE UNA CLASE.....	88
3.1.2 SEGUNDO GRUPO: PRÁCTICAS AUTÓNOMAS.....	93
3.2 MAPA ASOCIATIVO.....	94
3.2.1 DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	95
3.2.2 DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS PRINCIPALES.....	104
3.3 CUESTIONARIO.....	109
3.3.1 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LA FIGURA DEL PROFESOR.....	110
3.3.2 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LA FIGURA DEL ALUMNO.....	112
3.3.3 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON EL DESEMPEÑO Y LOS RESULTADOS .....	117
3.4 ENTREVISTA.....	121
3.4.1 POR PREGUNTA.....	122
3.4.2 POR GRUPOS DE PREGUNTAS.....	135
4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	146
5. CONCLUSIONES GENERALES, PROPUESTAS Y REFLEXIONES PERSONALES.....	153
5.1 CONCLUSIONES GENERALES.....	153
5.2 PROPUESTAS.....	161
5.3 REFLEXIONES PERSONALES.....	163

BIBLIOGRAFÍA.....	166
ANEXOS.....	177

- A.A MUESTRA VACIADO DESCRIPCIÓN
- A.1 MUESTRA VACIADO DESCRIPCIONES
- A.2 PRIMER FILTRO DESCRIPCIONES
- A.3 SEGUNDO FILTRO DESCRIPCIONES
- B.1 MAPA ASOCIATIVO
- B.2 MUESTRA VACIADO MAPA ASOCIATIVO
- B.3 PRIMER FILTRO MAPA ASOCIATIVO
- C.1 CUESTIONARIO
- D.1 ENTREVISTA
- D.2 MUESTRA VACIADO ENTREVISTA
- D.3 SEGUNDO FILTRO ENTREVISTA



## SINOPSIS

El presente trabajo de investigación muestra algunas creencias sobre el aprendizaje autónomo en el aula de 30 profesores de inglés de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El propósito fue explorar dichas creencias, saber qué es lo que entendían los profesores como autonomía en el aprendizaje de lenguas dentro del salón de clase, qué tan factible consideraban que este tipo de aprendizaje pudiera llevarse a cabo y/o si ellos se veían como profesores que lo promovieran en sus clases.

Se explica la importancia de conocer las creencias de los profesores y el impacto que éstas pueden llegar a tener en la práctica docente. Asimismo, se describen conceptos claves para este estudio, como el de autonomía en el aprendizaje de lenguas, creencias, “buen alumno” y “buen profesor” de lenguas, con la finalidad de establecer parámetros sobre los cuales basar nuestro estudio.

Se utilizaron cuatro instrumentos: una descripción por escrito de una clase típica de los participantes, un ejercicio de asociación libre cuyo concepto central era “aprendizaje autónomo en el aula”, un cuestionario de tipo cerrado en el cual se presentaron diversas creencias acerca del aprendizaje y enseñanza de lenguas y una entrevista basada en 12 preguntas, con las cuales se buscaba tener un mayor acercamiento a las creencias de los profesores participantes. Se describen cada uno de los instrumentos, la razón de haberlos incluido en esta investigación, la etapa del pilotaje y cómo se realizó la recolección y el vaciado de los datos en cada caso.

De igual manera, se presenta el análisis de los datos en cada uno de los instrumentos así como un cruce en donde se relacionan los resultados de los cuatro instrumentos. A partir de esto, se muestran las conclusiones generales y algunas propuestas.

**PALABRAS CLAVE:** *creencias, autonomía, aprendizaje autónomo, profesores de lengua, creencias de los profesores.*

## *ABSTRACT*

The study presents some beliefs about autonomous learning in the classroom of 30 English teachers of the National School of Languages, Linguistics and Translation (ENALLT) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The purpose was to explore these beliefs, to know what teachers understood as autonomy in language learning within the classroom, how feasible they considered that this type of learning could be carried out and / or if they saw themselves as teachers to promote it in their classes.

It is explained the importance of knowing teachers' beliefs and the impact they can have on the teaching practice. Similarly, key concepts for this study are described, such as autonomy in language learning, beliefs, "good" language learner and "good" language teacher, with the purpose of establishing parameters on which to base our study.

Four instruments were used: a written description of a typical class of the subjects, a free association exercise whose central concept was "autonomous learning in the classroom", a closed-type questionnaire in which various beliefs about language learning and language teaching were presented and an interview based on 12 questions, which sought to have a closer approach to the subjects' beliefs. It is described each one of the instruments, the reason for having included them in this research, the piloting stage, as well as how the data was collected and filtered.

Similarly, the analysis of the data in each of the instruments is presented, as well as the several connections within the information from the four instruments. From this, the general conclusions and some proposals are shown.

**KEY WORDS:** *beliefs, autonomy, autonomous learning, language teachers, teachers' beliefs.*

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características de la población participante .....	57
Tabla 2. Muestra vaciado del mapa asociativo .....	65
Tabla 3. Muestra vaciado de las categorías principales del mapa asociativo .....	67

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje.....	33
Figura 2. Edad de los sujetos .....	58
Figura 3. Grado académico de los sujetos .....	59
Figura 4. Manejo de datos en la descripción de una clase .....	61
Figura 5. Código para el manejo de los datos .....	63
Figura 6. Forma de trabajar la gramática en clase .....	90
Figura 7. Enunciado 1 .....	110
Figura 8. Enunciado 7 .....	110
Figura 9. Enunciado 10 .....	110
Figura 10. Enunciado 8 .....	110
Figura 11. Enunciado 2 .....	111
Figura 12. Enunciado 5 .....	113
Figura 13. Enunciado 3 .....	114
Figura 14. Enunciado 4 .....	114
Figura 15. Enunciado 6 .....	114
Figura 16. Enunciado 9 .....	114
Figura 17. Enunciado 10 .....	117
Figura 18. Enunciado 3 .....	117

Figura 19. Enunciado 1 .....	117
Figura 20. Enunciado 4 .....	117

#### LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Vaciado de la información del sujeto 1 .....	61
Cuadro 2. Filtro 1 de la información del sujeto 1 .....	62
Cuadro 3. Filtro 2 de la información del sujeto 1 .....	62
Cuadro 4. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 21 .....	76
Cuadro 5. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 9 .....	77
Cuadro 6. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 18 .....	77
Cuadro 7. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 21 .....	78
Cuadro 8. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 9 .....	78
Cuadro 9. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 18 .....	79

## INTRODUCCIÓN

Ciertamente, la autonomía en el aprendizaje de lenguas ha sido un tema ampliamente estudiado y que con los años se ha ido consolidando dentro del área educativa. Cada vez más, el aprendizaje a distancia, en línea o semipresencial tienen una mayor presencia en la gama de cursos ofrecidos por diversas instituciones. Nadie cuestiona que para lograr el aprendizaje en este tipo de modalidades es necesario que el alumno desarrolle ciertas habilidades, pues el trabajo que tendrá que hacer por su cuenta lo obliga a desenvolverse de una manera independiente y responsable.

Por otra parte, la llegada de la tecnología y su creciente uso nos ha conducido a considerarla un elemento valioso para el aprendizaje, no sólo fuera del aula sino también dentro de ella. Paulatinamente, los materiales utilizados para el aprendizaje de lenguas han incorporado algún tipo de herramienta digital que le permita al alumno trabajar por su cuenta, ya sea para resolver sus propias dudas, confirmar lo que aprendió, practicar alguna habilidad en particular, además de la gramática o el vocabulario, o simplemente fortalecer su aprendizaje del tema en cuestión. Así, además del libro de texto, el alumno cuenta con apoyo en línea, ya sea por medio de ligas o direcciones electrónicas que lo lleven a sitios especializados, diccionarios en línea, CD-ROMS, entre otros.

Este escenario podría crear, tanto en los profesores como en los estudiantes, una falsa idea de que estamos trabajando con un aprendizaje autónomo, de que nuestros alumnos tienen los recursos necesarios y que sólo es cuestión de seleccionar cuáles les son adecuados. Por nuestra parte, es fácil creer que, por utilizar este tipo de materiales y herramientas en el salón de clase, estamos fomentando la autonomía entre nuestros estudiantes. Sin embargo, en nuestra práctica docente, en el día a día, es común compartir con nuestros colegas nuestro desánimo al ver que nuestros estudiantes siguen mostrándose muy dependientes de la figura del profesor, que en diversas ocasiones esperan que se les dé la respuesta a sus dudas sin que ellos hayan intentado encontrarla. Así, los profesores de lengua cada vez más nos convencemos de que el aprendizaje autónomo no existe, al menos no en el aula. Sólo

unos pocos se muestran optimistas e incluso convencidos de que promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas es posible.

Es necesario conocer lo que los profesores piensan al respecto, pues sus creencias son las que realmente tendrán un impacto en su práctica docente y, por consiguiente, en el aprendizaje de sus alumnos.

## I. ANTECEDENTES

La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, antes CELE) ha sido una institución sólida y reconocida en las áreas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En ella se imparten clases de 16 lenguas extranjeras, así como una nacional. De la misma forma, su planta docente destaca por incluir profesores de alta calidad, muchos de ellos con estudios especializados en el área. Desde su creación, el entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras se ha mostrado interesado en proponer a los estudiantes universitarios una oferta educativa de calidad.

Con los años se vio la necesidad de incorporar a los cursos regulares, cursos de tipo semipresencial, además de cursos en línea o a distancia tanto para profesores (por ejemplo, ALAD) como para alumnos (tales como los Cursos de comprensión de lectura en francés e inglés). Era evidente que las necesidades de los alumnos no eran precisamente las mismas de aquellos de hace 15 o 20 años. A pesar de que los cursos presenciales se han mantenido como la principal modalidad en el aprendizaje de lenguas u otros contenidos para la formación y actualización docente, otras modalidades han llegado a cubrir diferentes necesidades, originadas por diversas razones: resulta más accesible cuando se trata de cursos impartidos en otra ciudad o país, los costos en muchas ocasiones se reducen al estudiar en línea, se tiene acceso a la información prácticamente de manera inmediata, entre otros beneficios. Cada vez es más fácil aprender o formarse por medio de plataformas diseñadas para este propósito. En otras palabras, la tecnología, desde las herramientas digitales hasta el celular mismo, se ha convertido indiscutiblemente en un recurso primordial para alumnos y profesores.

Esta constante y creciente presencia de la tecnología en el campo educativo parecería llevarnos a la idea de que el estudio y aprendizaje a través de este tipo de modalidades es lo común, pero sobre todo, que es autónomo. Es decir, fácilmente es posible creer que este uso progresivo de la tecnología nos ayuda a ser autónomos en el aprendizaje como si en el término “tecnología” estuviera implícita la autonomía en el usuario. Por lo mismo, se corre el riesgo de asumir que no es necesario prepararse para iniciar estudios que impliquen el uso de algún tipo de herramienta digital, que el alumno aprenderá sin haber desarrollado estrategias para ello o que el profesor tampoco las necesitará para lograr el aprendizaje autónomo en sus alumnos:

Como la mayoría de los profesores de idioma, el que está en una clase en donde se promueve la autonomía, cree que su trabajo consiste en desarrollar la competencia de sus alumnos en el idioma meta. Pero a diferencia de la mayoría de los maestros, cree que puede hacer esto con tan sólo involucrar desde el principio a sus alumnos con el idioma de manera espontánea y auténtica: [...] Esta es otra forma de decir que el maestro en este tipo de clase cree que, desde el principio, la acción de sus alumnos debería canalizarse a través del idioma meta, que el idioma meta es en sí la herramienta cognitiva clave que apoya el aprendizaje exitoso. (Little, D. 1998:5)<sup>1</sup>

Es decir, existe una creencia muy generalizada de que el alumno será capaz de desenvolverse de manera autónoma naturalmente. Por otra parte, también nos enfrentamos a una fuerte tendencia de pensamiento acerca del lugar que tiene la

---

<sup>1</sup> *“Like most language teachers around the world, the teacher in an autonomy classroom believes that it is her job to develop her learners’ proficiency in the target language. But unlike the majority of teachers, she believes that she can do this only by involving her learner from the very beginning in target language use that is spontaneous and authentic: [...] This is another way of saying that the teacher in an autonomy classroom believes that from the first her learners’ agency should be channelled through the target language, that the target language itself is the key cognitive tool that supports successful learning.”*

Para favorecer la lectura, en el presente trabajo de investigación se ofrecen las traducciones al español elaboradas por la autora. Las citas en el idioma original se presentan en cursivas y como notas a pie de página.

autonomía en el aprendizaje de lenguas. Frecuentemente ésta se asocia con el aprendizaje auto dirigido o a escenarios anteriormente planteados, en los que el alumno estudia por su cuenta o con actividades en clase basadas en el uso de la tecnología. Así, difícilmente podrá concebirse un aprendizaje autónomo dentro del aula, en la que se cuenta con la presencia de un profesor y compañeros de clase con los que se estará conviviendo y colaborando durante el curso.

Desde esta perspectiva, los profesores pueden creer que su presencia en el aula nulifica la posibilidad de que sus alumnos experimenten un aprendizaje autónomo, o que los propios profesores tengan el espacio y el momento para fomentarlo. Este tipo de creencias pueden llegar a influir en sus acciones y decisiones en su práctica docente al grado de tener un impacto poco favorecedor en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Si su creencia es que la autonomía es un componente exclusivo de centros de auto acceso, de otros espacios fuera de salón de clase o del uso de los diversos recursos electrónicos, pensarán que los alumnos que acuden a un salón de clase no tendrán oportunidad de ejercerla. Incluso, creerán también que los alumnos que aprenden fuera del aula son personas con niveles de responsabilidad, madurez y organización mayores que los de los alumnos que deciden tomar la modalidad presencial. Incluso, el uso de la tecnología dentro del salón de clase tampoco garantiza el desarrollo de un aprendizaje independiente o autónomo:

*Muchos docentes han asumido el reto de utilizar las TIC en sus aulas; sin embargo, los usos que llevan a cabo en muchos casos replican prácticas o desarrollan concepciones basadas en el modelo tradicional. Hallazgos de varias investigaciones muestran que los docentes, a pesar de declarar concepciones constructivistas del aprendizaje, se mantienen como figuras de autoridad transmisiva. [...] Las TIC se usaron en este caso para llevar a cabo aprendizajes que se pueden hacer sin ellas y la fuente de autoridad en el conocimiento fue compartida entre la profesora y el computador. (Jaramillo Marín, 2010: 83)*



De esta forma, la autonomía en el aprendizaje de lenguas se convierte en un escenario utópico, imposible de alcanzar o experimentar. Al mismo tiempo, se mantiene como una meta deseable por los profesores, alimentada por la frecuente actitud pasiva de los alumnos o su poca motivación para aprender. En un estudio (Borg & Al-Busaidi, 2012) similar a la presente investigación, en el cual se exploraron las creencias de profesores de inglés en la Universidad de Sultán Qaboos, Omán, acerca de la autonomía, una de las conclusiones a las que llegaron los autores fue la siguiente:

Nuevamente, aquí se observan coincidencias en los hallazgos de Reinders y Lázaro (2011), donde los maestros sintieron que los alumnos no entendían la importancia de desarrollar una autonomía, carecían de las habilidades para aprender de forma independiente y no estaban acostumbrados a que se les pidiera que asumieran la responsabilidad de su aprendizaje.<sup>2</sup>

Los profesores llegamos al salón de clase con una necesidad de lograr un aprendizaje más autónomo en nuestros alumnos, pero sin saber exactamente cómo alcanzarlo. La autonomía en el aprendizaje dentro del salón de clases se vuelve poco factible y, a su vez, los estudiantes desean aprender una lengua extranjera sin dejar su dependencia hacia el profesor.

## II. JUSTIFICACIÓN

El contexto anteriormente descrito puede resultar incongruente: tanto profesores como alumnos anhelan trabajar en un ambiente que propicie el aprendizaje autónomo, pero ninguna de las dos partes lo experimenta de manera real o concreta. Con el paso del tiempo,

---

<sup>2</sup> *"Again, there are parallels here with the findings of Reinders & Lazaro (2011), where teachers felt that learners did not understand the importance of developing autonomy, lacked the skills to learn independently, and were not accustomed to being asked to take responsibility for their learning."*

los estudiantes completan sus cursos de lengua repitiendo hábitos de aprendizaje tradicionales en los que el profesor es el transmisor del conocimiento. Por su parte, los profesores observan cómo aquéllos ingresan a niveles más avanzados sin realmente haber experimentado una nueva forma de aprendizaje y frecuentemente no ven cómo fomentar una mayor independencia en el estudiante sin romper el esquema de la clase en el aula.

Dicha incongruencia constituye el contexto dentro del cual se origina este estudio. Creemos que es necesario ahondar en esta situación porque se trata de una realidad frecuentemente presente en nuestras aulas. Es importante comenzar por conocer las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje autónomo dentro del salón de clase, ya que dichas creencias tendrán un impacto importante en su planeación de clase y práctica docente. No podemos tomar acción sin antes explorar las ideas que subyacen en los comportamientos y actitudes que se manifiestan en la situación o circunstancias que se pretende cambiar. Además, recordemos que el aprendizaje autónomo no es exclusivo del área de lenguas. La autonomía toca otras áreas del alumno, como un ser social que se vería beneficiado en su vida en general.

Por otra parte, cabe señalar que a esta problemática había que añadir un segundo factor: desde hacía varios años, los profesores del Departamento de inglés de la ENALLT habían estado trabajando con un programa en el que se había eliminado el uso del libro de texto. El panorama resultaba innovador, pues se intentaba independizarse del libro de texto y elaborar contenidos acordes con las necesidades de nuestra población estudiantil. Con el tiempo, y sin la herramienta tradicionalmente utilizada en los cursos de lengua, se vio la necesidad de que tanto los profesores como los alumnos trabajaran de manera más independiente. La planeación de las clases basada en los contenidos planteados sin el apoyo de un libro representaba una oportunidad de diseñar los cursos de una manera más libre. Asimismo, se requería que los alumnos se desarrollaran más autónomamente. Tendrían que, ya sea a petición del profesor o por necesidad, hacerse de recursos para lograr el aprendizaje de la lengua, desde una mayor organización en el manejo del material provisto por el profesor, hasta la iniciativa de conocer otros recursos que pudieran necesitar para lograr el aprendizaje del inglés.

De acuerdo con la experiencia de la investigadora, la libertad que ahora tenía el profesor con respecto a la forma de trabajar los contenidos y cubrir los objetivos del curso, significaba una oportunidad de experimentar una metodología de enseñanza más flexible en la cual pudieran darse momentos para fomentar el aprendizaje autónomo en el propio salón de clase: ya sea por medio de actividades que requirieran un pensamiento más crítico por parte de los alumnos, tareas que implicaran desarrollar estrategias meta cognitivas, entre otros.

Con el tiempo, la investigadora comenzó a observar que muchos de sus alumnos continuaban siendo dependientes de la figura del profesor, esperaban “recibir” el conocimiento por parte de ella y, sobretodo, carecían de la conciencia de saber cuáles eran exactamente sus necesidades de aprendizaje y cómo tendrían que abordarlas. A partir de las circunstancias ya descritas, surgieron las siguientes inquietudes: ¿cómo es que en un contexto más independiente no puede verse a los alumnos con un mayor grado de autonomía con respecto a su aprendizaje? ¿Cuál es el sentir de los profesores acerca de la todavía presente dependencia de los alumnos hacia la figura del profesor? Es por ello que se consideró necesario acercarnos a los profesores y ahondar en su experiencia con respecto al aprendizaje autónomo en el aula, conocer cuáles eran sus creencias sobre este concepto y cómo, desde sus ojos, lo llevaban a cabo, si ese era el caso. Así, se partió de las siguientes preguntas de investigación:

### III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- 1.- ¿Cuáles son las creencias de los profesores del Departamento de inglés de la ENALLT acerca del aprendizaje autónomo del inglés?
- 2.- ¿Creen posible que el aprendizaje autónomo pueda darse en el aula?
- 3.- ¿Se consideran profesores que fomentan la autonomía dentro del salón de clases?
- 4.- ¿Creen que sus alumnos son autónomos como estudiantes del inglés?
- 5.- ¿Existe alguna relación entre su experiencia docente con el tipo de creencias que tienen?

6.- ¿Existe alguna relación entre su formación académica con el tipo de creencias que tienen?

7.- ¿Cómo se ven reflejadas las creencias de los profesores en su práctica docente, según su opinión?

#### IV. OBJETIVO PRINCIPAL DEL ESTUDIO

Conocer cuáles son las creencias de los profesores de inglés de la ENALLT sobre el aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

#### V. OBJETIVOS SECUNDARIOS DEL ESTUDIO

1.- Conocer hasta dónde y de qué forma los profesores consideran que fomentan el aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

2.- Conocer si los profesores consideran realmente viable o posible entrenar a los alumnos para aprender a aprender.

3.- Conocer qué tan autónomos creen los profesores que son sus alumnos.

4.- Conocer si hay alguna relación entre la formación académica y/o profesional con el tipo de creencias que tienen los profesores.

#### VI. HIPÓTESIS

1.- Los profesores no ven factible trabajar con o fomentar el aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

2.- Los profesores no han sido suficientemente preparados o formados para fomentar la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

3.- Los profesores tienen una serie de conceptos inadecuados acerca del aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

4.- La relación entre lo que ellos consideran (conscientemente) como autónomo y lo que realmente hacen en el salón de clases no es clara.

5.- La experiencia académica y/o profesional del profesor no es un factor primordialmente incidente en el fomento del aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

6.- Las creencias no necesariamente reflejan la conducta del profesor: puede haber autonomía sin saberlo.

## VII. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

En el primer capítulo se abordan los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación. En un primer apartado, se describe el origen del concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas y cómo es que éste ha evolucionado con el tiempo. De igual manera, se muestran algunos conceptos de autonomía desde la perspectiva de autores que han dejado huella en el campo de la investigación del aprendizaje autónomo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En el segundo apartado del mismo capítulo, se describen los conceptos de un “buen alumno” y “buen profesor” de lenguas con el fin de establecer los parámetros sobre los cuales se partió para el análisis de los datos. También se explica el concepto de estrategias de aprendizaje, ya que está muy relacionado con lo que constituiría a un buen alumno y con lo que, para este estudio, estaría también vinculado con el aprendizaje autónomo dentro del aula.

En el tercer apartado se define el concepto del término “creencias” y particularmente el de “creencias de los profesores”, el cual se ha convertido en uno de los temas de estudio con mayor presencia en el área de enseñanza de lenguas y al que comúnmente se le conoce como “teachers’ cognition” o “teachers’ thinking”. También se enfatiza en la existencia de creencias conscientes y sobretodo inconscientes, las cuales tienen un fuerte impacto en la conducta del individuo. Igualmente, se resalta la importancia de conocerlas y trabajarlas de manera consciente, así como de comprender el fuerte impacto en la práctica docente.

En el segundo capítulo se describe la metodología utilizada en este estudio, así como la población participante. Se trata de un estudio realizado en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM y en el cual colaboraron 30 profesores de inglés. También se explican las características del contexto en el que surgió el interés por esta investigación, así como en el que ésta se dio.

En cuanto a los instrumentos empleados para recabar la información se utilizaron cuatro:

- *Descripción de una clase.* Instrumento de tipo cualitativo, el cual consistió en pedir a los participantes, por escrito, que detallaran una clase que consideraran representativa de su enseñanza.
- *Mapa asociativo.* Instrumento de tipo cualitativo. Conformado por cuatro casillas principales, de las cuales se derivaron dos casillas más por cada una de ellas y cuyo concepto central era la frase “aprendizaje autónomo en el aula”.
- *Cuestionario.* Instrumento de tipo predominantemente cuantitativo. Representó el instrumento en el que se mostraban algunas creencias de manera explícita, formuladas en forma de enunciados, y a partir de las cuales los participantes debieron seleccionar, dentro de una escala de Likert, la opción que mejor representara su opinión al respecto. También se incluyó una pequeña sección de tipo cualitativo, en la que los participantes podían expresar cualquier inquietud, comentario o aclaración con respecto a las creencias enunciadas.
- *Entrevistas semiestructuradas.* Instrumento de tipo cualitativo, conformado por 12 preguntas de tipo abierto. A pesar de tener contemplada una secuencia en las preguntas, en el momento de realizar la entrevista se consideró la posibilidad de seguir una secuencia distinta, según se fuera dando la conversación con el profesor.

En el tercer capítulo se analizan los datos arrojados. Se presentan por separado, de acuerdo con cada uno de los instrumentos. Debido a su naturaleza de tipo cualitativo en su mayor parte, la información fue organizada y estudiada en grupos de categorías. Así, se logró obtener lo siguiente:

En el caso de las descripciones, se presentan dos grupos:

- a) fases de una clase. Se observa un patrón general en las fases de la clase, así como de su secuencia. En la mayoría de los casos, se comienza con un *warm-up*, introducción, desarrollo y práctica. En algunos casos se revisa alguna tarea asignada.
- b) prácticas autónomas. En este grupo se concentraron las acciones por parte del profesor que se consideraron daban una pauta a que el alumno trabajara de manera más independiente o autónoma.

En el segundo caso, (mapa asociativo), se presentan los siguientes grupos:

- a) categorías y subcategorías. Se presentan lo que los participantes contestaron en las casillas principales, así como en las casillas derivadas de éstas. Se observan conceptos comunes y/o que se asocian unos con otros.
- b) categorías principales. Se presentan las palabras o frases que los sujetos colocaron solamente en las casillas principales. A partir de ahí, se organizan en grupos más grandes. Nuevamente, se identifican conceptos que destacan y que abarcan otros más.

En el caso del cuestionario, presentamos tres grupos:

- a) enunciados relacionados con la figura del profesor. Se incluyeron las creencias que abordaran la figura del profesor en términos del tipo de perspectiva que tenía sobre él mismo.
- b) enunciados relacionados con la figura del alumno. Este tipo de creencias hacen referencia a la figura del alumno en términos del papel que tiene dentro del proceso de su aprendizaje.
- c) enunciados relacionados con el desempeño y los resultados. Estas creencias hacen alusión al sentimiento de satisfacción por parte del profesor con respecto a lo que él considera que se ha logrado en el curso.

Por último, la información obtenida en las entrevistas se analiza en dos grandes bloques:

- a) por pregunta. En esta sección se describen las tendencias de las respuestas las cuales, a su vez, se organizaron por categorías o grupos de significados similares.
- b) por grupos de pregunta. Se logró establecer diversas asociaciones entre las preguntas. En este apartado, se analizan dichas relaciones y nuevamente se intenta encontrar ideas comunes.

En el cuarto capítulo se presenta la interpretación de los datos. Considerando la información analizada en los cuatro instrumentos, se hace el cruce de ideas con el objetivo de encontrar hallazgos pertinentes y relevantes para los fines del presente estudio. Se retoman conceptos que estuvieron presentes en gran parte del análisis como, por ejemplo: el trabajo colaborativo, la motivación y la responsabilidad del alumno. Las asociaciones entre los datos nos permitieron integrar los cuatro instrumentos y ver cómo éstos se apoyan unos con otros.

Finalmente, en el quinto capítulo se muestran las conclusiones generales y propuestas. Como parte de los comentarios finales, se puede decir que el aprendizaje autónomo en el aula está fuertemente relacionado con el uso de la tecnología. También, este tipo de aprendizaje está asociado con la idea de trabajar solo, por lo que una parte de la población no considera que esto sea factible en un salón de clase. El trabajo colaborativo fue de los elementos con mayor presencia al momento de definir el aprendizaje autónomo en el aula. Con respecto a los alumnos, los profesores participantes no se mostraron del todo seguros de que aquellos sean autónomos o tengan las herramientas para serlo.

La tesis concluye con una serie de propuestas para trabajar en torno las creencias de los profesores acerca del aprendizaje autónomo en el aula.



## 1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, abordaremos los temas y conceptos que respaldan esta investigación. Comenzaremos por describir brevemente los orígenes de la autonomía dentro del contexto del aprendizaje y enseñanza de lenguas, así como la forma en que ha evolucionado y la importancia de conocerla y trabajar con ella. También definiremos algunos conceptos que sustentan los parámetros que se tomaron en cuenta para este estudio. De igual forma, se explicará el concepto de creencias y su importancia dentro de nuestra práctica docente.

### 1.1. AUTONOMÍA

#### 1.1.1 ORIGEN

Basta revisar la literatura sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas para darse cuenta de que no se trata de un tema nuevo y que, por el contrario, con el tiempo aumentan las referencias. En relación a su origen, Benson (2001) explica: *“The concept of autonomy first entered the field of language teaching through the Council of Europe’s Modern Languages Project, established in 1971”*. (Benson, 2001: 8) Uno de los frutos de dicho Proyecto fue El CRAPEL, el Centro de Investigaciones y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas, en la Universidad de Nancy, Francia. Su fundador, Yves Chalon, es considerado por muchos el padre de la autonomía en el campo del aprendizaje de lenguas. Después de su fallecimiento, Henri Holec toma la batuta en el año de 1972. En 1981 elabora un reporte sobre el Proyecto al Consejo de Europa; dicho documento se convirtió en una pieza fundamental sobre el tema.

De acuerdo con Gremmo y Riley (1995), el interés por el concepto de la autonomía dentro del campo de la educación fue una respuesta a los ideales y expectativas provocadas por el caos político en la Europa de los años 60. En el reporte anteriormente mencionado, Holec describe el contexto social e ideológico dentro del cual emerge el concepto de la autonomía:

A finales de la década de los 60s, en todos los llamados países occidentales industrialmente avanzados, se produjo el desarrollo de una tendencia sociopolítica caracterizada por una definición de progreso social, ya no en términos de aumentar el bienestar material (...) sino en términos de una mejora en la 'calidad de vida' (...) basada en el desarrollo de un respeto por el individuo en la sociedad. (Benson, 2001:7-8)<sup>3</sup>

El Proyecto en Lenguas Modernas del Consejo de Europa inicialmente se dedicó a proveer a los adultos de oportunidades para un aprendizaje duradero, para toda la vida y no sólo temporal o para el momento. Es por eso que el enfoque desarrollado en El CRAPEL estaba permeado por ideas relacionadas al aprendizaje auto dirigido en adultos, el cual insistía en la necesidad de desarrollar la libertad del individuo mediante el trabajo con las habilidades que le permitan actuar de manera más responsable en las decisiones sobre los asuntos relacionados con la sociedad en la que vive.<sup>4</sup>

Entre las innovaciones del enfoque del CRAPEL para brindar precisamente oportunidades de desarrollar este tipo de aprendizaje, surgió el centro de auto acceso y la idea de un entrenamiento del aprendiente (*learner training*), así como un interés en proveer al aprendiente de materiales auténticos en la lengua meta para que así pudiera experimentar un aprendizaje auto dirigido. Si bien es cierto que lo anterior podría estar relacionado con la idea de individualización, es fundamental mencionar que, con los años, los centros de auto acceso han tenido cambios en sus funciones originales. Al respecto, Benson (2001:9) subraya lo siguiente:

---

<sup>3</sup> *"The end of the 1960s saw the development in all so-called industrially advanced Western countries of a socio-political tendency characterized by a definition of social progress, no longer in terms of increasing material well-being [...] but in terms of an improvement in the 'quality of life' [...] based on the development of a respect for the individual in society."*

<sup>4</sup> *"on the need to develop the individual's freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives "*.

En el CRAPEL, el auto-acceso fue visto como un medio para facilitar el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, en los últimos años, los centros de aprendizaje de idiomas de auto-acceso han aumentado hasta el punto en que el 'aprendizaje de idiomas de auto-acceso' a menudo se considera **un sinónimo de aprendizaje autodirigido o autónomo.**<sup>5</sup>

Lo anterior parece de suma importancia pues trata una de las creencias claves en la presente investigación: el aprendizaje autónomo y el aprendizaje auto dirigido son conceptos intercambiables. A lo largo de este estudio, veremos cómo es que los sujetos visualizan el aprendizaje autónomo, dentro y fuera del aula; por lo que retomaremos esta información en su momento. Por lo pronto, lo que sí podemos recordar ahora es que esta asociación entre ambos tipos de aprendizaje no es nueva, con los años se han relacionado fuertemente, hasta el punto de ya no extrañarnos por el hecho de que en algunas instituciones se consideren lo mismo. En este sentido, cabe considerar lo que Benson dice al respecto: En muchas instituciones, los centros de auto-acceso se han establecido sin ningún fundamento pedagógico sólido y a menudo se asume, sin ninguna justificación convincente, que el trabajo de auto-acceso automáticamente conducirá a la autonomía.<sup>6</sup>

Aunque el objetivo de la presente tesis no es el estudio de los centros de auto acceso, saber esta información resulta crucial para entender lo que estaría detrás de lo que el profesor de lengua piense sobre el aprendizaje auto dirigido y, sobre todo, el aprendizaje autónomo. Ambas creencias están interconectadas y en el análisis de los datos veremos con mayor claridad dicha relación. Más adelante explicaremos el impacto que las creencias tienen en nuestro comportamiento y, en el caso de profesores, las creencias que ellos tengan sobre

---

<sup>5</sup> "At CRAPEL, self-access was seen as a means of facilitating self-directed learning. In recent years, however, self-access language learning centres have proliferated to the point where 'self-access language learning' is often treated as a **synonym for self-directed or autonomous learning.**" (Las negritas son mías).

<sup>6</sup> "In many institutions, self-access centres have been established without any strong pedagogical rationale and it is often assumed, without any strong justification for the assumption, that self-access work will automatically lead to autonomy."

el aprendizaje –de cualquier tipo– inevitablemente influirán su práctica docente. En este caso, lo que el profesor crea sobre lo que significa el aprendizaje autónomo –lo cual sí es el tema de esta tesis– develará lo que crea del aprendizaje auto dirigido y de otras cuestiones relacionadas. Por ahora, explicaremos algunos conceptos relevantes al tema de autonomía, como lo que consideramos un “buen alumno” y “buen profesor” de lenguas.

### 1.1.2 CONCEPTO

Debido a la similitud entre las características del aprendizaje auto dirigido y del aprendizaje autónomo, así como a la fácil intercambiabilidad que ha existido entre ellos, es pertinente explicar lo que es la autonomía, el aprendizaje autónomo, así como otros conceptos que sustentan el presente trabajo de investigación.

En el transcurso de su evolución, el concepto de autonomía se ha convertido en una parte fundamental dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por lo mismo, es un concepto que se ha definido constantemente y, como consecuencia, es común encontrar distintos tipos de definiciones. A continuación, presentaremos algunos de los conceptos sobre la autonomía, sobre todo aquellos que provienen de investigadores que han figurado de manera prominente y cuyas contribuciones al área de la autonomía han marcado de alguna forma el estudio de la misma.

En su texto “Autonomy and Good Language Learners”, Coterall (en Griffiths, 2008: 110-120) compara tres definiciones que han dejado huella en el campo de la investigación sobre el tema de la autonomía. Primeramente, nos muestra cómo la define Holec (1981): “*the ability to take charge of one’s own learning*”. Asimismo, explica que dicha habilidad implica una toma de decisiones importantes por parte del aprendiente: determinar los objetivos de aprendizaje, definir los contenidos y los avances en el aprendizaje, seleccionar los métodos

y técnicas a utilizar, monitorear el procedimiento de adquisición y evaluar lo que se ha adquirido.<sup>7</sup>

Coterall (2008) subraya dos puntos interesantes. En primer lugar, al definir la autonomía de esta forma, Holec la considera como una capacidad POTENCIAL que necesita ser desarrollada en los aprendientes. En segundo, las cinco decisiones que Holec enlista en su definición reflejan mucho de lo que se trabaja en los programas de los centros de auto acceso. Recordemos que cuando Holec dio a conocer esta definición, la autonomía estaba más dirigida a lo que se realizaba en estos centros.

Por su parte, Little (1991) afirma que en esencia, la autonomía es una capacidad –para el desapego, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. Presupone, pero también implica, que el alumno desarrollará un tipo particular de relación psicológica con el proceso y el contenido de su aprendizaje.<sup>8</sup>

De acuerdo con Little (1991), la habilidad para aprender de manera autónoma se muestra tanto en el aprendizaje como en la manera en que dicho aprendizaje se aplica en otras situaciones. En este sentido, Coterall explica que, aunque ambos autores conciben la autonomía como una capacidad, Little le otorga una dimensión psicológica, mientras que Holec describe una competencia asociada más a la parte técnica.

Aunado a los aspectos metodológicos y psicológicos, Benson (2001) afirma *“that the content of learning should be freely determined by learners”*. Lo anterior implica que los aprendientes no sólo deciden cómo y cuándo aprender, sino también **qué** y **dónde** aprender. Con esto, la definición de autonomía adquiere una dimensión política y social.

---

<sup>7</sup> *“determining learning objectives, defining the contents and progressions of learning, selecting methods and techniques to be used, monitoring the procedure of acquisition, and evaluating what has been acquired.”*

<sup>8</sup> *“essentially, autonomy is a capacity –for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.”*

Coterall (2008) ilustra estas tres dimensiones con un ejemplo de una situación que ella misma experimentó:

Los alumnos eran altamente competentes, graduados de diversas disciplinas que asistían al curso antes de inscribirse en programas de maestría o doctorado. Muchos de ellos mostraban la competencia de aprendizaje de tipo técnico que describe Holec. También se puede considerar que ya habían asumido el control psicológico de su aprendizaje, como lo demuestran sus frecuentes comentarios e inquietudes sobre la relación entre las actividades del curso y las situaciones de aprendizaje para las que se estaban preparando.<sup>9</sup>

La dimensión de la autonomía señalada por Benson fue evidente alrededor de la quinta semana del curso, cuando un pequeño grupo de estos alumnos le propusieron dejar de ir al curso a cambio de que ellos seleccionaran partes del programa que personalmente considerasen adecuadas para sus propósitos. Para complementar su participación en clase, propusieron elaborar programas de estudio individuales basados en una valoración de sus prioridades y necesidades personales.

Así entonces, la autonomía puede definirse como una capacidad tridimensional. Para Benson (2001), los tres niveles interactúan entre sí. Cada uno es interdependiente de los otros. Sin embargo, los especialistas generalmente se enfocan en un aspecto, más que en los otros dos. (p. 50)

Por último, Dam (1994) integra al concepto de autonomía un cuarto elemento: “*willingness*”, es decir, la voluntad o disposición de aprender por parte del alumno (Van

---

<sup>9</sup> “*The learners were highly proficient post graduates from a range of discipline areas who were attending the course prior to enrolling for master’s or doctoral programs. Many of the learners displayed the type of technical learning competence that Holec describes. They could also be considered to have assumed psychological control of their learning, as evidenced by their frequent comments and queries on the relationship between the course activities and the target learning situations for which they were preparing.*”

Esch & Oliver, K., 2003: 16). En otras palabras, la autonomía en el aprendizaje conlleva la cooperación entre el alumno y el profesor, así como también entre los alumnos mismos. Lo anterior resulta de gran importancia para nuestro estudio, ya que más adelante veremos que la motivación (disposición o voluntad) en el alumno resalta entre los elementos claves para los profesores participantes al momento de definir a un buen alumno de lengua.

Indudablemente, pensar que nuestros alumnos, incluso los de posgrado, pudieran mostrarse como los del ejemplo anterior, resultaría utópico. Imaginar que nuestros alumnos fueran capaces de hacer este tipo de propuestas implicaría una profunda conciencia de su parte sobre lo que están haciendo y una clara idea de a dónde quieren llegar. Y es quizá este tipo de escenario lo que nos hace creer que el aprendizaje autónomo dentro del salón de clase es imposible. Recordemos que el concepto de autonomía nació dentro de un contexto que no era exactamente para el aula, sino para centros de auto acceso o para situaciones en las que las personas (aprendientes) pudieran desarrollar habilidades para aprender una lengua con sus propias herramientas. Esta actitud “extremadamente autónoma” por parte de los alumnos, podría parecer una irrealidad, pero al mismo tiempo una situación con la que muchos profesores hemos soñado vivir con nuestros alumnos. Por una parte, quisiéramos que fueran suficientemente autónomos; por otra, nos damos cuenta que en el contexto real de nuestras clases, pocas veces lo vemos, y otros no han tenido esa suerte.

No es extraño que el tema de la autonomía, especialmente la que se desarrolla dentro del salón de clases, resulte controversial. En nuestro contexto existen profesores que se inclinan por la idea de que definitivamente no es posible, otros sí lo creen posible y otros no lo saben a ciencia cierta (podremos ver esto más adelante, en el análisis de los datos). Además, la sola idea de pensar que los alumnos se muestren autónomos, podría asustar a muchos profesores. ¿Entonces, cuál sería mi papel como profesor(a) en el salón de clases? ¿Mi labor dejaría de ser necesaria? ¿No es incluso contradictorio hablar de un aprendizaje autónomo en un salón de clases?

Si queremos encontrar respuestas a estas interrogantes, es necesario que comprendamos que la autonomía, y sobre todo después de haber analizado algunos de sus aspectos, no es un concepto absoluto, que simplemente se dé o no. Por el contrario, para concebir la autonomía dentro del salón de clases, debemos redefinirla, tomar en cuenta su complejidad y riqueza, sus diferentes aspectos y el grado adecuado para trabajarla en el aula.

Para este punto, podemos enlistar algunas características de lo que NO es autonomía en el aprendizaje. Si bien este concepto se ha extendido ampliamente, también es cierto que lo que se sabe sobre la autonomía, ha sido en parte gracias a las diversas definiciones sobre lo que NO ES. Por ejemplo, Van Esch (1998: 37) afirma que la autonomía:

- No se trata de una auto instrucción o un aprendizaje que se lleve a cabo sin la presencia del profesor.
- No significa que la intervención o iniciativa del profesor esté prohibida.
- No es algo que los profesores desarrollen o implementen para los alumnos, por ejemplo, una nueva metodología.
- No es una conducta que pueda identificarse fácilmente.
- No es un estado estable que los alumnos alcanzan de manera definitiva.

Por otra parte, también podemos hablar de un cierto consenso sobre lo que SÍ implica la autonomía, a partir de lo que se ha investigado al respecto. Sinclair (2000:5), por ejemplo, describe 13 características que parecen haber sido reconocidas y aceptadas dentro del área de enseñanza de lenguas:

- La autonomía es un constructo de capacidad.
- La autonomía implica la voluntad por parte de los aprendientes de responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Dicha capacidad y voluntad no son necesariamente innatas .



- La autonomía absoluta es una meta idealista.
- Existen grados de autonomía.
- Dichos grados son inestables y variables.
- La autonomía no es una cuestión de tan sólo colocar a los alumnos en situaciones en las que estos deban desenvolverse de manera independiente.
- El desarrollo de la autonomía requiere una consciencia del proceso de aprendizaje, por ejemplo: una reflexión y toma de decisiones consciente.
- El fomento de la autonomía no es una mera cuestión de enseñar estrategias.
- La autonomía puede tener lugar tanto dentro como fuera del aula.
- La autonomía puede tener una dimensión tanto social como individual.
- El fomento de la autonomía tiene una dimensión política, así como también una psicológica.
- La autonomía es entendida de manera distinta por culturas diferentes.

Se consideró pertinente presentar este grupo de características porque en su mayoría refleja y explica de manera clara el concepto de autonomía que se consideró como referencia para llevar a cabo la presente investigación. Primeramente, coincidimos con la idea de que la autonomía es una capacidad, es un proceso, no un producto. Por lo mismo, puede hablarse de grados de autonomía, pues no es algo que se enseña en una sola ocasión y de una sola forma. Creemos que la autonomía total y completa es definitivamente irreal. Precisamente debido a que puede hablarse de niveles, también puede pensarse que éstos pueden variar. Así mismo, la autonomía puede darse tanto dentro como fuera del salón de clase, tiene una dimensión social e individual a la vez, por lo que es posible pensar que la autonomía puede desarrollarse en situaciones en las que los alumnos estén trabajando de manera tanto individual como grupal. Es decir, la autonomía no funciona como sinónimo de

individualismo, sino como una capacidad que los alumnos pueden desarrollar y trabajar en ambos contextos. En otras palabras, la autonomía en el aprendizaje no es un factor externo (un contexto individual o grupal), sino más bien interno, ya que tiene que ver con lo que el aprendiente hace en cada uno de dichos contextos. Por esta razón, es posible que un alumno trabaje de manera individual pero no de manera autónoma. Un estudiante dependiente lo será en cualquier contexto, ya que carece de las herramientas que le permitan tomar decisiones adecuadas en beneficio de su propio aprendizaje. Por otra parte, un alumno autónomo tiene no sólo la capacidad sino también la voluntad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. Coincidimos en que ambos factores no son necesariamente innatos. Por el contrario, creemos que es necesario trabajar con ellos y desarrollarlos de manera consciente. Desde esta perspectiva, consideramos que la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, es fundamental para que la autonomía pueda darse. El hecho de que un alumno se encuentre motivado porque le gusta el idioma (motivación intrínseca) o porque lo necesita para acreditar algún requisito (motivación extrínseca), es igualmente valioso para lograr la meta propuesta. La motivación intrínseca no es “mejor” que la extrínseca. Las dos hablan de una voluntad real, por parte del aprendiente, de tomar las decisiones necesarias para lograr un aprendizaje.

## 1.2 OTROS CONCEPTOS RELEVANTES

### 1.2.1 “BUEN ALUMNO”

Creemos que para este punto, tenemos los elementos necesarios para definir lo que es un buen alumno. Ése encajaría muy bien en la definición de un alumno autónomo, de acuerdo con las características que ya hemos mencionado acerca de lo que implica la autonomía en el aprendizaje de una lengua. Además, para los fines de este estudio, resulta necesario partir de ciertas directrices y compararlas con lo que los sujetos reporten al respecto. Con esto, no se pretende imponer ningún concepto o estándar. Por el contrario, sabemos que ha sido más que vasto lo que se ha dicho, escrito e investigado sobre el tema. Sin embargo, creemos que, dada la naturaleza del presente estudio, resulta pertinente mencionar las

características que frecuentemente se asocian a un buen alumno, aquellas que han coincidido en distintas descripciones. A continuación se muestra lo que para Wenden (1990: 174) constituiría un buen alumno:

- Encuentra un estilo de aprendizaje que le convenga.
- Se involucra activamente con el proceso de aprendizaje de la lengua.
- Intenta descubrir cómo funciona la lengua.
- Sabe que la lengua es para comunicarse.
- Se asemeja a un buen detective.
- Aprende a pensar en la lengua meta.
- Está consciente de que el aprendizaje de una lengua no es fácil.
- También es un buen aprendiente de la cultura, consciente de la cercana relación entre lengua y cultura.
- Tiene un compromiso a largo plazo con respecto al aprendizaje de la lengua. Es realista en cuanto a que sabe que dicho aprendizaje conlleva tiempo y práctica.

Para Wenden, ser un buen alumno significa mostrar una actitud activa y proactiva, ser independiente, realizar búsquedas, estar comprometido con lo que hace, estar consciente de que aprender un idioma no es una tarea que pueda minimizarse.

Otros autores también subrayan este tipo de actitudes o acciones por parte del alumno. Para Rubin y Thompson (1983), un buen alumno de lenguas posee algunas de las siguientes características:

- Encuentra su propio camino.
- Organiza la información de/sobre la lengua.

- Es creativo y experimenta con la lengua.
- Busca sus propias oportunidades y encuentra las estrategias para practicar la lengua tanto dentro como fuera del aula.
- Aprende a vivir con la incertidumbre y desarrolla estrategias para encontrar el sentido en la lengua meta sin tratar de comprender cada palabra.
- Utiliza mnemotecnia (rimas, asociaciones de palabras etc., para recordar lo que ha sido aprendido).
- Aprende de los errores.
- Utiliza el conocimiento lingüístico, incluyendo el de su propia lengua, para poder alcanzar el dominio en una segunda lengua.
- Permite que el contexto (el conocimiento extralingüístico y del mundo) le ayude a la comprensión.
- Aprende a hacer suposiciones inteligentes.
- Aprende fragmentos de la lengua como totalidades, así como también rutinas formalizadas para ayudarse a desempeñarse “más allá de su competencia”.
- Aprende técnicas de producción (por ejemplo: técnicas para mantener una conversación).
- Aprende diferentes estilos de discurso y escritura, y descubre cómo variar el uso de la lengua meta de acuerdo con la formalidad de la situación.

Rubin y Thompson también creen que un buen alumno de lenguas toma riesgos, tiene y/o desarrolla estrategias, se muestra independiente y sabe manejar las situaciones de aprendizaje según el contexto, es creativo con la lengua meta. En ambas descripciones, un

buen alumno de lengua es alguien motivado, que quiere o busca aprender de distintas maneras o en la forma que más le beneficie.

Lightbown y Spada (1997) coinciden con la descripción anterior, pero piensan que un buen alumno también debe tener un alto nivel de inteligencia, buenas habilidades académicas y disfrutar el proceso de aprender –nuevamente, la motivación figura como un elemento importante.

- Hace suposiciones de manera acertada e inmediata.
- Está dispuesto a cometer errores.
- Trata de comunicarse incluso sin el uso de la lengua.
- Realiza una búsqueda de patrones.
- Practica en cada oportunidad que se le presenta.
- Analiza su propio discurso.
- Presta atención a sus propios estándares.
- Disfruta de la gramática.
- Comienza a aprender en su infancia.
- Tiene un CI más alto del promedio.
- Posee habilidades académicas adecuadas.
- Tiene una buena imagen de sí mismo, así como un buen nivel de auto confianza.<sup>10</sup>

Se decidió presentar estas tres listas por tratarse de descripciones que han sido de gran importancia dentro del área de aprendizaje de lenguas y por las coincidencias entre ellas.

---

<sup>10</sup> Sandee, T. (2005). *The 'Good Language Learner'*, University of Birmingham. Adaptado de: Lightbown, Patsy M. and Spada, Nina (1997), *How Languages are Learned* (Séptima impresión), Oxford, OUP, p. 34.

Con esto no queremos decir que sean las únicas, o que otros expertos no hayan contribuido de igual manera. Tan sólo se trata de una muestra de lo mucho que se ha escrito al respecto. Asimismo, dichas descripciones nos ayudan a construir el concepto de un buen alumno que se tuvo en mente al momento de hacer la presente investigación. Estamos convencidos de que un buen estudiante de lengua es aquel capaz de tomar decisiones propias, que muestra una cierta independencia, es capaz de hacerse de herramientas y recursos para lograr aprender la lengua. Indudablemente, son alumnos que muestran una actitud crítica, proactiva y curiosa ante el aprendizaje. Coincidimos con el hecho de que la motivación es un factor fundamental, y pensamos que cualquier motivación, ya sea extrínseca o intrínseca, es igualmente válida. Precisamente la motivación los lleva a buscar oportunidades para practicar la lengua, lo cual a su vez podría implicar que están dispuestos a cometer errores, es decir, para ellos, los errores no reducen su confianza en sus capacidades ni los detiene en su proceso de aprendizaje.

Al revisar de nuevo muchas de las características incluidas en los tres listados, veremos que hay un énfasis en lo que el alumno *hace* para lograr su meta de aprender. Podemos decir que un estudiante que tenga varios de estos rasgos es un alumno independiente –hasta cierto punto– activo y capaz de responsabilizarse de su aprendizaje. En este sentido, este tipo de alumno coincidiría muy bien con la figura de un aprendiente autónomo. Si recordamos nuestra descripción de autonomía (p. 8), veremos que un alumno que ha desarrollado la *capacidad* de responsabilidad con respecto a su aprendizaje, es alguien que puede tomar las decisiones adecuadas para lograr su objetivo de aprender. Un alumno motivado, responsable, con un cierto manejo de estrategias y con el conocimiento de que aprender un idioma depende en gran parte de lo que él haga o deje de hacer, nos habla de un estudiante autónomo o más bien preparado para serlo. En este sentido, podríamos concluir que un buen alumno y un alumno autónomo se refieren a la misma figura. Por el contrario, un alumno que NO es autónomo, que carece de esta conciencia, difícilmente podría llegar a ser un buen alumno, ya que recordemos que un buen alumno no se refiere a obtener “buenas calificaciones”. Es posible aprobar un curso o un examen con una buena calificación sin necesariamente ser un buen estudiante.

Es cierto que con este estudio se buscaba conocer las creencias de algunos de los profesores de inglés con respecto a ciertos conceptos referentes al aprendizaje autónomo. Al dar a conocer el nuestro, no es más que un intento por tener una referencia sobre la cual comentar los resultados. En ningún momento se pretende insinuar que las opiniones de los sujetos son correctas o erróneas por el hecho de acercarse o alejarse a lo que aquí se comente. Pensamos que es válido y, hasta cierto punto, necesario que se muestre lo que se tenía en mente incluso desde antes de iniciar esta investigación y que forma parte de lo que dio pie a su realización.

### 1.2.2 “BUEN PROFESOR”

Al igual que con la definición del “buen alumno”, se necesita establecer ciertos parámetros a partir de los cuales pueda compararse lo que los sujetos reporten, encontrar coincidencias y/o diferencias. Podríamos pensar en varias características que tal vez se asocien de manera casi automática al concepto de lo que es un “buen profesor de lenguas”, como por ejemplo: dominar la lengua que imparte, tener una formación adecuada, mantenerse actualizado o utilizar diversos tipos de materiales. Otras características se relacionan más con su personalidad: paciente, amable, respetuoso, puntual, ameno, que le guste dar clases, que se muestre interesado por los alumnos, entre otras. Es posible encontrar diferentes criterios, distintos estándares. Incluso el concepto puede variar si lo define el profesor mismo o el alumno. No resultaría extraño que lo que para los docentes es lo más importante, para los alumnos no lo sea, o no se encuentre en el mismo nivel u orden de importancia.

Por otro lado, es conocido el constante interés que muchos profesores de lengua han mostrado en ser “mejores” en el área. Basta con voltear hacia distintas partes del mundo, incluyendo nuestro país, en donde constantemente se realizan congresos, talleres, conferencias, entre otros eventos, con el fin de que los docentes se actualicen, se informen, aprendan, en otras palabras, se formen o sigan formándose como educadores. De la misma forma, es mucho lo que se ha escrito sobre lo que constituye a un buen profesor de

lenguas.<sup>11</sup> Por lo mismo, es difícil partir de una sola definición. Cada descripción implica una visión en particular. Además, también hay que considerar el grado académico en el que el profesor trabaja, ya que no es lo mismo un “buen” profesor de lenguas en primaria, que en la universidad. Todavía no hay un consenso sobre los factores determinantes; por lo tanto, un buen profesor de inglés se define desde numerosas perspectivas y considerando diversos elementos, como los factores afectivos, el manejo del aula y el conocimiento del área.<sup>12</sup> Dincer et al. (2013) proponen un perfil de un buen profesor de lengua a partir de la revisión de diversas fuentes sobre el tema. Para ello, los autores basan su descripción en cuatro principales áreas: habilidades socio-afectivas, conocimiento pedagógico, conocimiento de la materia y características de la personalidad.

*Habilidades socio-afectivas:* su importancia radica en que son una herramienta necesaria para facilitar la interacción, convivencia y en general la comunicación entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre dichas habilidades se encuentran la pericia para motivar a los alumnos, tomarse un tiempo para resolver dudas o cuando necesiten ayuda, sentir entusiasmo por impartir su materia (inglés, en este caso), ofrecer un ambiente relajado, responder a las necesidades de los alumnos, tener un buen entendimiento (*rapport*) con ellos, así como ser perceptivo a la ansiedad o miedo que el alumno pueda estar experimentando en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, para ser efectivos, los maestros deben combinar sus acciones tanto con su mente como con sus emociones.<sup>13</sup>

*Conocimiento pedagógico:* es necesario saber *cómo* se lleva a cabo el trabajo en cuestión, en este caso la enseñanza, cuáles son los procedimientos a seguir y las estrategias a utilizar durante el proceso. Sin este conocimiento pedagógico, el profesor no podría transmitir lo que sabe sobre la materia que imparte. Dentro de este rubro, se incluye características

---

<sup>11</sup> Algunos ejemplos son: San Martín, R. (1999) y Dincer, A, (et.al) (2013). En ambos casos se compilan diversos estudios sobre las características de un buen profesor de lengua.

<sup>12</sup> “*There is still no consensus on the determinants; therefore, an effective English language teacher has numerous definitions and determinants in terms of different perspectives such as affective factors, classroom management and field knowledge.*”

<sup>13</sup> “*in order to be effective, teachers should combine their behavior with both their minds and emotions*”.



como saber guiar a los alumnos, organizar, explicar y clarificar, así como poder mantener el interés de los alumnos, proveerlos de un reforzamiento positivo, enseñar con los materiales adecuados, como el uso de la tecnología. Además, es necesario que los profesores tengan un buen manejo de clase, ya que esto ayudaría a mantener un adecuado ambiente de enseñanza-aprendizaje para ambas partes.

*Conocimiento de la materia:* aunque su importancia parece más que evidente, no se reduce solamente a “saber contenidos”. También se considera el uso adecuado de dichos contenidos en las diferentes etapas del proceso educativo, como por ejemplo, el uso en clase de la lengua meta de manera efectiva, preparar las clases tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, así como lograr una planeación efectiva que le permita ver logros en el proceso de aprendizaje de los aprendientes. Además, saber la lengua que se enseña no sólo significa saber las reglas o estructuras que la conforman, la pronunciación, el vocabulario, o ser fluido en ella, sino también implica tener un conocimiento sobre la cultura meta. Por otra parte, saber lo que se enseña permite al profesor aprovechar mejor los materiales, ayudar a los alumnos a trabajar con estrategias de aprendizaje, enseñar los temas según sea el nivel de dominio que éstos tengan, así como proveer de una eficiente retroalimentación a sus alumnos sobre su proceso.

*Características de la personalidad:* Malikow (2006) enlista las características más comúnmente reportadas en estudios sobre cuáles rasgos de personalidad tienen los “buenos” profesores de lengua: “ser desafiante y tener expectativas razonablemente altas, tener sentido del humor, ser entusiasta y creativo. A esta lista, y gracias a otros estudios, se han agregado otras características como: ser tolerante, paciente, amable, sensible y de mente abierta, flexible, optimista, entusiasta, tener actitudes positivas hacia nuevas ideas e interesarse por los estudiantes.”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> “being challenging and having reasonably high expectations, having sense of humor, being enthusiastic and creative. To this list, other studies have added being tolerant, patient, kind, sensible and open-minded, flexible, optimistic, enthusiastic, having positive attitudes toward new ideas and caring for students”.

Lo anterior nos lleva a pensar en un perfil del buen profesor de lengua más completo, con habilidades que, en muchos casos, no tienen que ver con “saber mucho inglés”, sino que nos habla de una persona capaz de manejarse en distintos ámbitos, desde el académico, hasta el emocional. Nos muestra a un profesional en la enseñanza, más que alguien experto en la lengua. Esto nos lleva a preguntarnos cuántos profesores de lengua incluirían esta diversidad de elementos en su concepto de un buen profesor y, sobre todo, cuántos se verían bajo este perfil.

Por otra parte, ¿es posible que un profesor que tenga gran parte de estas características pueda definirse como un profesor autónomo? Anteriormente, vimos una clara correspondencia entre las figuras de un buen alumno y un alumno autónomo. ¿Podría darse lo mismo con la figura del profesor? Parece que sí, pero la relación no es de sinonimia. Más bien, para que esto pueda darse, es necesario que el profesor sepa y tenga las herramientas necesarias para PROMOVER la autonomía en sus alumnos. En otras palabras, implicaría que el profesor sabe trabajar como individuo autónomo. Para ello, tendría que ser un profesor dispuesto a cambiar de rol dentro de un sistema educativo que, de fondo, sigue conservando diversos rasgos tradicionalistas. Es precisamente por esto que en muchas ocasiones, el aprendizaje autónomo en el aula se piensa inexistente e imposible de llevarse a cabo. Es por eso que un profesor que promueve una reflexión en los alumnos es capaz de tenerla consigo mismo:

En todos los contextos educativos, los maestros son la interfaz humana entre los alumnos y los recursos. Sólo pueden ayudar a sus alumnos a desarrollar una capacidad de reflexión crítica si ellos mismos tienen ya dicha capacidad. En el área de la enseñanza-aprendizaje de segunda lengua y lengua extranjera, se cree que la autonomía del alumno depende de la autonomía de la autonomía del maestro. (Horváthová:124)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “Teachers in all educational contexts are the human interface between learners and resources. They can only help their learners to develop a capacity for critical reflection if they have this capacity themselves. It is

Renunciar a la posición de control que siempre se ha asociado con el profesor y gradualmente convertirse en alguien que ayuda a sus alumnos a ser críticos y reflexivos, representa un gran reto para el profesor. Incluso puede llegar a ser amenazante, pues los profesores también hemos aprendido a tener el control y un cierto poder sobre los alumnos, la clase, el curso, etc. Resulta natural que dudemos de la factibilidad de un aprendizaje autónomo dentro del aula, pues siempre nos hemos desenvuelto en ella desde esta posición de control. Por su parte, es común que los alumnos lleguen al salón de clase con la idea de que el profesor *debe* saber todo y es el encargado de “transmitir” el conocimiento. Para ambas partes, el cambio resulta atemorizante. A esto se le suma la complejidad del concepto de autonomía, pues implica la presencia de varios factores. Más que pensar en una autonomía de manera completa, en un 100%, tendríamos que ubicar al profesor autónomo dentro de un *continuum*, en el cual encontramos diversos niveles de autonomía. En un extremo, el control está en manos del profesor pero conforme avanza, el aprendizaje está en manos de ambas partes. En el otro extremo, vemos una situación en la que el control está en manos del aprendiente. El *continuum* nos ayuda a visualizar diferentes contextos, incluso distintos momentos dentro de algunos de los contextos.

Con todos estos aspectos en mente y a pesar de su complejidad, creemos que es necesario y resulta muy valioso enfocar nuestro esfuerzo en abordar el aprendizaje autónomo en el aula. Van Esch (2003: 17-18) muestra tres argumentos a favor del trabajo de la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje:

1. no es posible proveer a los alumnos de todo lo que necesitan, por lo que es fundamental enseñarles cómo pueden beneficiarse ellos mismos. Además, el aprendizaje es un proceso de vida, por lo que promover la autonomía significa darle al alumno las herramientas necesarias para desenvolverse en más de un contexto y momento.

---

*strongly argued in the field of second/foreign language education that learner autonomy is dependent on teacher autonomy.”*

2. Cada vez es mayor el *input* en lenguas extranjeras que se obtiene en distintos contextos debido a la creciente disponibilidad y acceso de materiales auténticos gracias a la Internet, la cual ofrece innumerables oportunidades de estar en contacto con la lengua extranjera en cuestión. Actualmente, el maestro no es el único proveedor de la lengua meta, ni tampoco representa la única oportunidad de practicarla.
3. Ya que el aprendizaje es un proceso individual, el cual se logra siempre y cuando el individuo quiera y esté dispuesto a aprender, el profesor no puede tomar la decisión final con respecto al aprendizaje de sus alumnos. Si bien es cierto que el profesor puede crear un ambiente con las condiciones adecuadas para que el alumno se sienta motivado para aprender, la decisión de aprender está finalmente a cargo del aprendiente.

### 1.2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al hablar del aprendizaje autónomo, resulta inevitable referirnos al tema de las estrategias de aprendizaje. Ya hemos hecho mención de los elementos que constituirían a un “buen alumno” de lenguas, así como aquellos que formarían parte del concepto de un “buen profesor” de lenguas. En el primer caso, hemos visto que un buen alumno se podría definir también como un alumno autónomo. No como alguien que trabaje solo, sino como alguien capaz de tomar las decisiones oportunas y adecuadas con respecto a sus necesidades e intereses de aprendizaje de la lengua meta. En el caso de un buen profesor de lengua, estaríamos hablando de un profesor con el conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje pero, sobre todo, con la preparación para trabajarlas en clase.

En esta investigación, y como ya se ha mencionado con anterioridad, el concepto de aprendizaje autónomo del cual partimos, contempla el uso de las estrategias de aprendizaje por parte del alumno, para lo cual se necesitaría a su vez de una gran labor por parte del profesor.

Como estrategias de aprendizaje, se entiende lo que el alumno hace para su propio beneficio. Se trata de acciones dirigidas hacia ciertas metas, **conscientemente empleadas por el alumno** y con el propósito de cumplir objetivos y/o de superar barreras de aprendizaje (Oxford, 2012).

Cabe subrayar lo que la autora señala: los profesores necesitan comprender la diferencia entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Esto podría parecer obvio a los ojos de los docentes. Sin embargo, creemos que no siempre resulta de esta forma. Como ejemplo, la autora menciona los siguientes enfoques de enseñanza: 1) *Communicative Language Teaching* (CLT), en el cual los profesores enseñan a los alumnos a comunicarse en las cuatro habilidades y 2) *Task-Oriented Language Teaching*, que es una forma de CLT y que se enfoca en el cumplimiento de ciertas tareas en la lengua meta. No resulta inusual que al basar su enseñanza en estos enfoques, los profesores asuman que los alumnos desarrollarán las estrategias pertinentes para lograr el aprendizaje deseado. Sin embargo, dicho aprendizaje frecuentemente no se logra, o no al grado esperado. Para ello, será necesario que el profesor no sólo implemente una metodología adecuada sino que también prepare a los alumnos para ella. Para lograrlo, es crucial que los docentes conozcamos las tres dimensiones que conforman a las estrategias de aprendizaje:

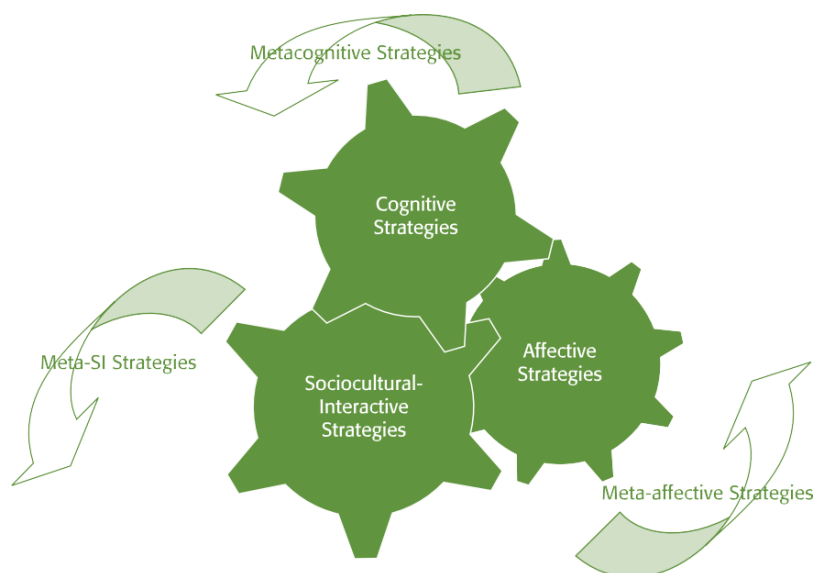


Figura 1. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2011).

*Dimensión Cognitiva.* Relacionada con la memoria y el procesamiento de la lengua. Algunos ejemplos son: activar el conocimiento, razonar, conceptualizar de manera específica (analizar y *scanning*), conceptualizar de manera global (sintetizar y *skimming*)

*Dimensión Afectiva.* Relacionada con emociones, actitudes y motivación. Algunos ejemplos son: activar emociones, creencias y actitudes que faciliten el aprendizaje, generar y mantener la motivación.

*Dimensión Sociocultural-Interactiva.* Relacionada con aspectos sociales, culturales y de identidad. Algunos ejemplos son: interactuar para aprender y comunicarse, aprender a pesar de las lagunas en el conocimiento, desenvolverse en contextos socioculturales.

Sabemos que estas estrategias son conocidas dentro del área de la enseñanza de lenguas. No son pocos los profesores que podrían enunciar los diferentes grupos de estrategias de aprendizaje. De hecho, este tema ya resulta conocido desde hace ya varios años. Sin embargo, parece que aún no se ha logrado que su implementación se haya concretado de manera más sólida en el salón de clase. Es decir, el conocimiento que los profesores tienen sobre las estrategias de aprendizaje no ha garantizado el aprendizaje de éstas por parte de los alumnos. Creemos que son pocos los que realmente conocen este tipo de estrategias **de manera consciente** y se benefician de ellas.

Nuestra postura apoya el planteamiento de que el aprendizaje autónomo está directamente ligado al uso de las estrategias de aprendizaje. Al tratarse de un aprendizaje fuera del aula, principalmente dentro de un centro de auto acceso, se asume que este tipo de estrategias tendrán un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno. También se entenderá que la motivación y la responsabilidad serán elementos indispensables en el estudiante. Por el contrario, al hablar de un aprendizaje autónomo dentro del salón de clase, se asume que el alumno ya está preparado o, por lo menos, debería estarlo, para aprender. Parecería que lo que se trabaja en clase es garantía de que el aprendizaje se llevará a cabo. Tristemente, es común encontrar alumnos, sin importar su nivel de lengua, insatisfechos con lo que han aprendido. Muchos de ellos sienten que, a pesar del tiempo que llevan tomando clases de lengua, han dejado de avanzar, se han

estancado en un punto en el que los contenidos, principalmente las estructuras gramaticales, son temas que ya han visto en ocasiones previas.

Por supuesto que nuestra intención no es presentar las estrategias de aprendizaje como la única solución a los diversos problemas con los que se topa el alumno durante su proceso de aprendizaje, pero sí creemos que definitivamente solucionarían muchos de ellos o, por lo menos, le ayudarían a sentir que puede tener logros por sí solo. Curiosamente, para que el estudiante sea capaz de comenzar un aprendizaje más independiente del profesor, necesitaría la guía y orientación del docente mismo.

En este sentido, y siguiendo los planteamientos de Oxford (2012), es necesario que el maestro conozca las “metaestrategias”, las cuales sirven de guía para todas las demás estrategias. La autora habla de 8 metaestrategias: 1) poner atención, 2) planear, 3) obtener y utilizar recursos, 4) organizar, 5) implementar planes, 6) orquestar el uso de estrategias, 7) monitorear y 8) evaluar. Como ya se ha explicado, un aprendizaje autónomo difícilmente se logrará sin la consciencia de lo que se está haciendo. Hace falta que el alumno esté capacitado para aprender a aprender, a saber cómo está aprendiendo, es decir, deberá desarrollar una metacognición.

Un entrenamiento en el uso de las estrategias de aprendizaje permitiría al alumno lograr la consciencia (metacognición) sobre éstas y su consecuente aplicación. García Salinas (2000) considera que dicho entrenamiento contempla los siguientes objetivos:

- Incrementar el aprendizaje, puesto que se considera que sin las estrategias, el aprendizaje consciente no puede llevarse a cabo.
- Llevar a cabo tareas específicas, ya que la selección de la estrategia depende de la tarea a realizar.
- Resolver problemas específicos relacionados con el aprendizaje y entendimiento de la lengua.
- Ayudar a que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable. El uso de estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes desarrollar mayor conocimiento acerca de

ellos mismos y de la lengua meta. Es esta auto consciencia la que permite que el aprendizaje sea más satisfactorio y enriquecedor pues las tareas realizadas son más exitosas. Es entonces cuando la instrucción que incluye estrategias de aprendizaje de idiomas es verdaderamente más fácil, rápida y satisfactoria.

Sin embargo, no debemos olvidar que para que pueda implementarse el uso de las estrategias de aprendizaje en el salón de clases, tanto el profesor como el alumno tendrían que asumir el cambio en el papel que tradicionalmente han tenido e incluso transformar la nueva figura que ha estado surgiendo con respecto al docente. Nos referimos a que no se trata simplemente de dejar de ser un mero transmisor de información, pues esto, en muchos casos, ya se da. Es posible tener clases en donde el alumno tiene una mayor participación en su proceso de aprendizaje. Más bien, se trata de que el profesor profundice en el proceso de aprendizaje de sus aprendientes, por medio de una metodología sustentada en un trabajo estratégico, para lo cual necesitaría prepararse con anterioridad. Por su parte, el alumno tendría que estar dispuesto a ir más allá de la pasividad comúnmente vista, incluso más allá de participar en clase si se trata de un alumno involucrado más en su propio aprendizaje. Estamos hablando de un estudiante suficientemente motivado para aprender y comenzar a desarrollar las estrategias, de manera consciente y organizada, en beneficio propio.

Creemos que un alto grado de motivación sustenta al aprendizaje autónomo. De igual forma, la falta de un aliciente por el aprendizaje puede ser un indicador de una falta de autonomía o falta de conocimiento con respecto a ella. Es decir, es probable que lo que esté detrás de la desmotivación sea una falta de preparación para que el alumno pueda desempeñarse de forma más autónoma, no sólo dentro sino fuera del aula. Sabemos que la autonomía es un componente que forma parte de la naturaleza humana, es decir, para hablar de la autonomía en el aprendizaje de una lengua dentro del aula, es necesario comprender que también hablamos de la autonomía en el ser humano y del aprendizaje no sólo de una lengua (ni tampoco exclusivamente dentro del salón de clase). Estamos hablando de una capacidad o habilidad para descubrir y reunir los recursos necesarios para



lograr dicho aprendizaje. En ocasiones, el aprendizaje radica en el descubrimiento mismo de dichas habilidades.

#### 1.2.4. MOTIVACIÓN

Como hemos visto, la motivación es un componente determinante al hablar de un alumno que aprende de manera más responsable, que le interesa aprender el idioma y hace lo necesario para cumplir sus propósitos. La motivación representa el motor que lo mueve a tomar decisiones o acciones en su beneficio. Es decir, la motivación le da cierta dirección al aprendizaje. Sin ella, parece imposible que un aprendiente pueda salir exitoso en la ardua tarea de aprender una lengua extranjera. Por ello, la motivación resulta un componente fundamental al hablar del aprendizaje autónomo.

Existen diversas definiciones del término. A continuación, se muestran algunas de ellas que nos parecen convenientes para el presente trabajo de investigación:

De acuerdo con Elliot y Covington (1991), la motivación explica las acciones, deseos y necesidades de las personas. Pardee (1990) afirma que tener un motivo o propósito es lo que alienta al individuo a actuar de cierta forma o a desarrollar una tendencia a un comportamiento en particular. De acuerdo con Gardner (1985), la motivación es el resultado de la combinación de esforzarse por y desear aprender una lengua, además de desarrollar actitudes favorables hacia el aprendizaje ésta. En otras palabras, la motivación de aprender una segunda lengua se refiere al grado en que el alumno intenta aprender una lengua porque quiere hacerlo y la satisfacción experimentada en dicha tarea. El esfuerzo por sí solo no es un indicador de la presencia de motivación: alguien que se siente motivado se esfuerza en lograr su objetivo, pero alguien que se esfuerza no necesariamente se trata de una persona motivada (Gardner, 1985). Oxford y Shearin (1994) definen el término como un deseo de cumplir con un objetivo, además del empeño en trabajar para su cumplimiento. Otros autores definen la motivación como la razón (o razones) detrás del comportamiento (Narayanan, 2006; Guay et.al., 2010) o como el atributo que nos impulsa a hacer o no hacer algo en particular (Broussard y Garrison, 2004). Dörnyei (2001), uno de los autores más

prominentes en el campo de la investigación sobre la motivación, asegura que la complejidad del término impide que pueda explicarse desde un solo enfoque. La dificultad radica no en la falta de teorías para explicar la motivación, sino precisamente en la gran cantidad de teorías y modelos que existen alrededor de ella (Dörnyei, 1996).

El autor (1998) habla de dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La primera se refiere a la motivación de participar en alguna actividad porque la actividad misma resulta agradable para el individuo. Ushioda (citado en Griffiths, 2008: 21) aclara que la motivación intrínseca no se trata simplemente de “aprender por aprender”, tampoco significa aprender por diversión y disfrute. Más bien, implica un interés profundo de aprender de manera eficiente, que le resulte satisfactoria al alumno y que le dé un sentido de desafío apropiado a su nivel de habilidad y competencia. Por otra parte, la motivación extrínseca se trata de las acciones realizadas con un interés de conseguir algún beneficio, como por ejemplo: obtener una recompensa, o evitar algún castigo.

Además de estos tipos de motivación, se habla de 2 más: instrumental, la cual se refiere al deseo de aprender una lengua con objetivos prácticos, como avanzar en el área profesional, tener acceso a materiales de tipo técnico, etc. La motivación integrativa: contempla a aquellos alumnos que quieren aprender la lengua con fines de integración cultural con la comunidad meta (Dörnyei, 1998).

Dentro del área de investigación sobre la autonomía del aprendiente, ha existido la tendencia de combinar ambas dicotomías: intrínseca-extrínseca e integrativa-instrumental, ya que tanto la intrínseca como la integrativa se basan en intereses personales, actitudes y sentimientos fuertemente enraizados (Dickinson, 1995; Noels, 2001). La motivación extrínseca e instrumental se asemejan en que ambas refieren un deseo de aprender una lengua por motivos externos, del ambiente social, para satisfacer necesidades o expectativas prácticas, o para obtener algún beneficio externo. Sin embargo, dichas asociaciones entre los términos no son del todo precisas: tener un propósito de aprendizaje, ya sea con fines de integración u otros más prácticos, podría indicarnos una cierta forma de motivación extrínseca, ya que la lengua no es el fin si no el medio para lograr tal propósito

(Gardner, 1985). Incluso, un alumno podría tener una fuerte motivación integrativa y experimentar poco placer intrínseco en el proceso de aprendizaje (Schmidt & Savage, 1994). Al respecto, Ushioda (citado en Griffiths, 2008) afirma que lo anterior permite reconsiderar el valor de la motivación extrínseca, ya que es posible obtener buenos resultados en el proceso de aprendizaje con una férrea motivación, ya sea con propósitos integrativos o instrumentales. Aunque la motivación intrínseca podría considerarse como la manera óptima de interés por aprender, no podemos dar por hecho que la motivación extrínseca es inherentemente menos efectiva y deseable. Para la autora, lo relevante no es de qué tipo sea la motivación, sino si se trata de un deseo personal o impuesto externamente y regulado por otros (profesores, padres, sistema educativo, etc).

A partir de esto, Alizadeh (2016) concluye que no hay una forma única de aprender una lengua. En ciertos contextos, algunos alumnos tendrán mayores logros si están motivados integrativamente y otros si lo están de manera instrumental. Lo anterior resulta relevante para nuestra investigación: tratándose del aprendizaje autónomo, es imposible dejar de pensar en la motivación. Puede pensarse que lo ideal es que el alumno muestre una motivación de tipo intrínseco (incluso integrativo. Sin embargo, ya hemos visto que un estudiante con motivación extrínseca e instrumental también podría verse muy beneficiado durante su proceso de aprendizaje. Es decir, podríamos considerar la posibilidad de que el aprendizaje autónomo se derive de propósitos prácticos, como terminar la licenciatura, estudiar un posgrado, entender textos académicos o técnicos, entre otros. Por ello, para los fines del presente estudio, consideramos que cualquier tipo de motivación es igualmente valiosa para aprender una lengua, siempre y cuando constituya un deseo genuino y sólido y que le permita transitar el camino de lo que significa aprender una lengua.

### 1.3 CREENCIAS

Nos abocaremos ahora a describir el término “creencia”, el cual ha estado cada vez más presente en el área de enseñanza de lenguas. Su concepto encierra cierta complejidad, pues

aún no existe una definición consensuada. Sin embargo, Borg, M. (2001: 186) lo define a partir de los rasgos comunes en varios estudios.

- Una *creencia* es un estado mental que tiene como contenido una proposición aceptada como verdadera por el individuo que la posee.
- Esta es una diferencia fundamental entre *creencia* y *conocimiento*, ya que el conocimiento debe ser verdadero en cierto sentido externo.
- La mayoría de las definiciones del término proponen que las creencias disponen o guían el pensamiento y la acción de las personas.
- Diversas definiciones del término reconocen un aspecto evaluativo del concepto.

Tomando en cuenta lo anterior, el autor propone la siguiente definición: En resumen, una creencia es una proposición ya sea consciente o inconsciente, evaluativa porque es aceptada como verdadera por el individuo y, por lo tanto, está impregnada de un compromiso emotivo; además, sirve de guía para el pensamiento y el comportamiento.<sup>16</sup>

Es de suma importancia tomar en cuenta la existencia de creencias tanto conscientes como inconscientes, ya que ambas tienen un impacto importante en la práctica docente. En otras palabras, aunque el profesor “conozca” algunas de sus creencias, probablemente habrá otras que aún no le resultan tan claras. Sin embargo, cualquier creencia que éste tenga, en este caso, relacionada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se manifestará de alguna u otra forma en su práctica. Las creencias tienen un valor fundamental para el individuo, pues se trata de una “verdad” de la cual está convencido, difícil de cuestionar. Le dan forma a sus juicios y permean en su perspectiva sobre una situación o hecho en particular. Es por ello que trabajar con las creencias resulta delicado y complejo a la vez. Se trata de trabajar con información que el profesor ha considerado cierta y que seguramente lo ha acompañado

---

<sup>16</sup> “To sum up, a belief is a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behavior.”

por un periodo de tiempo importante. Por otra parte, también resulta arriesgado, ya que el individuo, el profesor en este caso, no tan fácilmente permitirá un acercamiento a lo que para él ha sido su manera de ver las cosas. Al respecto, Rokeach (1968) comenta lo siguiente: Comprender las creencias requiere hacer inferencias sobre los estados subyacentes de las personas, inferencias llenas de dificultades porque las personas a menudo no pueden o no quieren, por muchas razones, manifestar sus creencias con precisión.<sup>17</sup>

Esto explica la complejidad al intentar estudiar las creencias, sin tomar en cuenta el hecho de que, en muchas ocasiones, se trata de conocer las creencias que no son conscientes para el profesor mismo. Es por esto, de acuerdo con Pajares (1992) que las creencias no pueden observarse o medirse directamente, sino sólo inferirse a partir de lo que los sujetos dicen, entienden y hacen. Es decir, las creencias que los profesores manifiestan de manera explícita, no representan un indicador confiable de lo que en realidad éstos hacen en clase. Es necesario recordar un hecho sumamente obvio pero constantemente olvidado: los profesores son seres humanos. Como tales, tienen creencias de todo tipo, no sólo con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino también sobre el mundo, la religión, la familia, la vida, la muerte, etc. Poseen todo un sistema de creencias sobre diversos conceptos, hechos o situaciones. Junto con las creencias, tienen valores y juicios, de ahí la parte evaluativa de la creencia de la que habla Borg (2001) en su definición. Al estudiar las creencias de los profesores, el investigador también se acerca a un terreno que sólo conoce el participante y, como ya se ha mencionado, a veces ni él mismo lo conoce.

Aún con toda su complejidad, el estudio de las creencias de los profesores ha sido un tema de investigación fundamental, el cual se originó en los años 80, aunque fue hasta la mitad de los 90 que realmente se estableció como un área importante dentro del área educativa

---

<sup>17</sup> *"Understanding beliefs requires making inferences about individuals' underlying states, inferences fraught with difficulty because individuals are often unable or unwilling, for many reasons, to accurately represent their beliefs."*

(Borg, 2009). Han surgido términos como “*teachers’ thinking*” o “*teachers’ cognition*” para definir lo que los maestros piensan, creen y/o saben, y se han utilizado a manera de sinónimos del término “*teachers’ beliefs*”.

Borg (2001) considera que las creencias tienen una función fundamental al tratar de comprender la metodología que utilizan los profesores, así como las decisiones que toman en el salón de clase. Incluso, también pueden tener un impacto importante en las creencias de los alumnos: las creencias de los maestros tienen un impacto profundo en los principios que rigen sus clases. [...] Afectan lo que logran en su aula, en sus actitudes y en las creencias de sus alumnos<sup>18</sup>

Desde esta perspectiva, la enseñanza deja de considerarse meramente una lista de comportamientos o acciones que el profesor realiza en el salón de clase. Por el contrario, se ve como una serie de acciones basadas en pensamientos. Los profesores ya no son sólo ejecutores de dinámicas o actividades, sino agentes que toman decisiones las cuales son, a su vez, resultado de procesos cognitivos. De ahí su importancia de considerarlas un objeto de estudio: conocerlas nos permite tener acceso a información muy útil si queremos mejorar y entender más claramente el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Algunos ejemplos de autores que también han apoyado el estudio de las creencias, en particular, las creencias de los profesores son:

Zheng (2009), que afirma que las creencias de los profesores son fundamentales al momento de intentar comprender sus procesos de pensamiento, métodos de enseñanza y su aprendizaje en la enseñanza. Representan un tema fundamental dentro del área educativa que ayuda a los profesores a desarrollar su pensamiento y principios de enseñanza. Li (2012) asegura que las creencias son de suma importancia dentro del campo de la enseñanza de lenguas. Ayudan a las personas a darle un sentido al mundo, impactan en la manera como la nueva información es comprendida, y también si ésta es aceptada o

---

<sup>18</sup> “*Teachers’ beliefs have a deep impact on their classroom principles. [...] They affect what they accomplish in their classroom, their attitudes and their learners’ beliefs.*”

rechazada. Harste y Burke (1977), así como Kuzborska (2011) coinciden en que las decisiones que toman los profesores en el salón de clase, están basadas en sus creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Subrayan que dichas creencias tienen un gran impacto en sus objetivos, procedimientos y en sus estudiantes. Por su parte, Richards y Rodgers (2001) mencionan que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje de lenguas a su vez les ayudan a tener un acercamiento particular a la enseñanza de lenguas. Harvey (1986) define las creencias como representaciones individuales de la realidad que tienen una validez, verdad y credibilidad suficientes para guiar el pensamiento y el comportamiento.

Regresando al término *"teachers' cognition"*, Borg (2003) lo relaciona con tres temas de investigación importantes:

1) *"cognition and prior language learning experience"*: uno de los medios que le permiten al profesor aprender sobre la enseñanza es su experiencia previa como alumno de lengua. Es muy probable que lo que hagan los profesores en el salón de clases, lo hayan visto cuando eran aprendientes. Incluso, la decisión de NO hacer ciertas cosas, posiblemente esté asociada con lo que no les funcionó a ellos como estudiantes. Al respecto, Borg (2003: 88) concluye:

Entonces, el panorama general que surgirá aquí es que las experiencias previas del aprendizaje de una lengua por parte de los maestros, establecen conocimientos sobre el aprendizaje y el aprendizaje de lenguas que forman la base de sus primeras conceptualizaciones de la enseñanza de L2 durante la formación del profesorado, y que pueden seguir siendo influyentes a lo largo de su vida profesional.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> *"The general picture to emerge here then is that teachers' prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualizations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives."*

2) *"cognition and teacher education"*: algunos estudios realizados muestran que los profesores principiantes o aquellos que están iniciando en su formación docente, probablemente tengan algunas ideas inadecuadas con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. La formación del profesor es un elemento que muy posiblemente impacte en sus creencias y que, con el tiempo, le permita ir (re) construyendo nuevas ideas en beneficio propio y de sus alumnos. Sin embargo, hasta ahora no ha sido posible medir la magnitud de dicho cambio, ya que se ha visto que los profesores modifican sus creencias en distintos grados. Unos experimentan cambios más significativos que otros. Tampoco ha sido posible establecer hasta dónde estos cambios cognitivos impactan su práctica docente en el salón de clase. En algunos casos, se ha observado un cambio en su comportamiento; en otros, su práctica docente permanece intacta. Sendan y Roberts (1998) concluyeron, a partir de los resultados de su estudio, que la formación docente y el desarrollo profesional ayudan a los profesores a integrar nuevos conocimientos y reorganizarlos con los que permanecen. Sin embargo, no se trata de un mero proceso de acumulación de información, en el cual se agregan y suman ideas; tampoco se trata de un proceso lineal. Por el contrario, es un proceso complejo en el cual el sistema de creencias se va reacomodando de distintas maneras y niveles de profundidad, en momentos diferentes y que en ocasiones no es posible visualizar en la práctica docente claramente.

3) *"cognition and classroom practice"*: según lo que han arrojado diversos estudios, las creencias parecen influir de manera importante en lo que el profesor hace en el salón de clase. Sin embargo, la cognición de los maestros emerge de manera consistente como una poderosa influencia en sus prácticas, aunque, como comento más adelante, ésta no siempre refleja las creencias, teorías personales y principios pedagógicos de los maestros.<sup>20</sup>

Hay varios tipos de decisiones por parte de los profesores que muy probablemente estén influidas por la clase de creencias o principios que éstos tengan, por ejemplo, sobre la planeación de clase, el manejo de clase, cómo motivar a los alumnos, entre otros. Sin

---

<sup>20</sup> *"Teachers' cognitions, though, emerge consistently as a powerful influence on their practices, though, as I discuss later these do not ultimately always reflect teachers' stated beliefs, personal theories, and pedagogical principles."*



embargo, existe también la probabilidad de que –debido a factores como el programa, la institución, la duración del curso, por ejemplo– el docente termine tomando decisiones que no precisamente reflejen sus creencias. Es muy común ver que en ocasiones los profesores de lengua nos veamos orillados a prestar más atención a los contenidos del programa o del libro de texto que a otros elementos importantes, como lo sería una mejor comunicación o empatía con nuestros alumnos. También nos resulta familiar el profesor que desea que sus alumnos desarrollen una actitud más crítica e independiente con respecto a su propio aprendizaje, pero acaben tomando el control del curso porque así pueden “terminar el programa más rápido”. De hecho, los años de experiencia docente podrían resultar un impedimento para el cambio: con los años, es común que los profesores automaticemos nuestras prácticas, lo que hacemos en clase, nuestra metodología, etcétera.

No resulta fácil determinar el punto en donde la experiencia docente, el contexto y la experiencia personal del profesor rebasan un límite adecuado. ¿Hasta dónde los años de práctica docente pueden beneficiar o limitar al profesor en tomar conciencia de cómo ha ido trabajando? ¿En qué momento se pierde la fresca característica de los profesores principiantes? Es cierto que se han hecho varios trabajos cuyo objeto de estudio es la figura del profesor. Se han realizado investigaciones (Suárez, F. S. & Basto, B. E., 2017; Borg, S., 2011; Chatouphonexay, A. & Intaraprasert, C., 2014) sobre el contraste de profesores novatos con profesores más experimentados. Se ha visto que con el tiempo, los profesores experimentan un cambio en su forma de ver la enseñanza. Sin embargo, no ha resultado tan claro cómo y hasta dónde sus creencias se han ido transformando.

Aunado a esta complejidad en el estudio de las creencias, debemos considerar si lo que se observa en los resultados se basa en lo que el sujeto cree, sabe o cree saber. Al respecto, Woods (1996: 194-195) explica: en muchos casos, no se puede determinar claramente si las interpretaciones de los eventos se basan en lo que el profesor sabe / cree o cree que sabe.

[...] En cierto sentido, los términos 'conocimiento', 'suposiciones' y 'creencias' no se refieren a conceptos distintos sino a puntos en un espectro de significados.<sup>21</sup>

Es por ello que el autor propone el término *BAK (Beliefs, Assumptions, Knowledge)*, el cual funciona como una red que se activa ante ciertas ideas o premisas y que, a su vez, unas ideas incluyen a otras más. Para Woods, este concepto resultó de gran utilidad para su estudio, ya que le permitió comprender la información proporcionada por los sujetos. Las verbalizaciones reflejaban no sólo ejemplos de temas en particular sino también relaciones entre varios temas. La creación de este término, el cual en un inicio fue para manejar y explicar los datos de un estudio de mejor manera, terminó por quedarse en la literatura del área de investigación y conformarse como una unidad que integraba varios conceptos, reduciendo así las diferencias que se habían establecido anteriormente. Esto no quiere decir que los esfuerzos por definir a cada uno de dichos conceptos hayan sido en vano; es sólo que, por la complejidad ya antes mencionada que implica el estudio de las creencias, el término *BAK* podría ayudar mucho a manejar y comprender la información arrojada en las investigaciones. Por ejemplo, si un profesor reporta que el trabajo grupal es importante para el aprendizaje, podría tomarse como una creencia, como parte de su experiencia como persona (como alumno) o como parte del conocimiento al cual ha accedido a lo largo de su formación profesional.

Precisamente con respecto a la importancia del estudio de las creencias en el campo de la investigación, según el tipo de datos arrojados en distintos estudios, Borg (2003: 98) concluye:

- Dentro del área de las creencias de los profesores (*teacher cognition*), la toma de decisiones es el aspecto sobre el cual más se ha investigado. Sin embargo, se requiere profundizar más en los factores menos inmediatos o evidentes que podrían estar en este tipo de decisiones.

---

<sup>21</sup> "In many cases, it cannot be clearly determined whether the interpretations of the events are based on what the teacher knows/believes or believes she knows. [...] There is a sense in which the terms 'knowledge', 'assumptions' and 'beliefs' do not refer to distinct concepts, but rather to points on a spectrum of meaning."

- En diversos estudios se hace poca referencia a factores relacionados con el contexto del profesor que podrían haber influido en la toma de decisiones, tales como el tipo de material que el profesor utiliza, el sílabo del curso o la motivación del grupo.
- El surgimiento de nuevas perspectivas que ayuden a comprender mejor las creencias y prácticas de los profesores sería una meta necesaria para consolidar este tema dentro del campo de la investigación.
- Es necesario realizar más investigaciones en contextos que sean más representativos de un salón de clase de lengua, como por ejemplo, en escuelas estatales, con profesores no nativo-hablantes y en las cuales el sílabo contemple diversos niveles.
- De igual forma, también se requiere más investigación en el proceso de transformación que experimentan las creencias y prácticas de los profesores conforme éstos adquieren experiencia con el tiempo.
- Ahora que el tema de las creencias de los profesores (*teachers' cognition*) es ya un tema consolidado en el campo de la investigación, es momento de considerar cómo es que lo que los profesores creen, piensan y saben se relaciona con los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Pajares (1992: 324-325) propone una serie de aspectos fundamentales para tomar en cuenta al momento de realizar un estudio de las creencias de los profesores:

1. Las creencias se forman en etapas tempranas y tienden a perpetuarse incluso a pesar de ideas que pudieran contradecirlas. Es decir, en ocasiones las creencias no obedecen a la razón, tiempo, formación o experiencia.
2. Las personas desarrollan un sistema de creencias las cuales se han transmitido a través del entorno, la forma de vida, la cultura.

3. Dicho sistema tiene una función adaptativa, ya que ayuda a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.
4. El conocimiento y las creencias están fuertemente entrelazadas, pero el componente afectivo y evaluativo de las creencias las convierte en un filtro a través del cual los nuevos fenómenos son interpretados.
5. Los procesos de pensamiento probablemente antecedan a la creación de las creencias, pero el filtro de la estructura de las creencias redefine, distorsiona o reconstruye procesamientos de pensamiento y de información subsecuentes.
6. La importancia de las creencias dentro del sistema tiene que ver con la forma como éstas se relacionan unas con otras, o con otras estructuras cognitivas o afectivas.
7. Las subestructuras de las creencias deben entenderse en términos de su relación con otras localizadas incluso en un lugar más central dentro del sistema de creencias.
8. Entre más temprana sea la etapa en que una creencia se integra al sistema, es mayor la dificultad con la que puede modificarse. Las creencias nuevas son más vulnerables al cambio.
9. El cambio de creencias en la edad adulta no es muy común, y cuando se da generalmente es debido a un cambio más integral. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en información incorrecta o incompleta, a pesar de haberseles presentado explicaciones científicamente correctas.
10. Las creencias pueden influir en la percepción, pero resultan poco confiables al tratar de comprender la realidad.
11. Las creencias afectan fuertemente la conducta del individuo.

12. Las creencias deben inferirse, tomando en cuenta la congruencia entre lo que el individuo afirma creer, su intencionalidad de comportarse de una manera predispuesta y la conducta relacionada a la creencia en cuestión.

Como vemos, el estudio de las creencias resulta un camino espinoso. No puede hablarse de resultados absolutos. Por el contrario, se deberán tomar en cuenta diversas condiciones y contextos. Sin embargo, por ahora no parece haber otro camino si en realidad se quiere comprender mejor las decisiones que los profesores toman al impartir una clase y las conceptualizaciones que han ido construyendo en el camino. Al desconocer las creencias y no considerarlas como un elemento básico para comprender nuestra práctica docente, correríamos el riesgo de seguir perpetuando conductas o pensamientos inadecuados para una práctica docente efectiva. Además, conocer el funcionamiento de las creencias, el sistema que conforman y la conexión de unas con otras, nos ayuda a entender la seriedad del tema. Las creencias no son una mera “opinión”, como su estudio tampoco es una simple encuesta sobre un tema en particular. Como ya se ha mencionado, estudiar y conocer las creencias nos abre la puerta a un escenario que no es observable, pero sí existente y que se expresa de alguna u otra forma en la vida del individuo.

Llegado a este punto, es innegable la importancia de las creencias de los profesores, no sólo en la enseñanza sino también en el aprendizaje de lenguas. Indudablemente, una de las metas de la investigación es comprender características, condiciones, causas, entre otros elementos, de situaciones en particular. Dentro del área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, podemos encontrar un extenso camino recorrido en la investigación sobre diversos temas como, por ejemplo, los beneficios de distintas metodologías o enfoques de enseñanza (Bidenko & Bepalova (2017), Grace Ganta (2015), Thamarana, S (2015)). De igual modo, la gramática ha sido un tema relevante sobre el cual se ha investigado, así como los distintos materiales que pueden usarse para el aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos, y podríamos enumerar más temas que han sido objeto de estudio en innumerables ocasiones. Además, son temas que han sido del interés de los profesores mismos, no sólo de los investigadores. Son áreas con las cuales muchos de nosotros nos sentimos familiarizados: hemos utilizado materiales para nuestras clases,

aún si sólo hayan sido libros de texto; la enseñanza de la gramática es un tema que indudablemente nos ha interesado de manera particular, cada vez más hay un mayor esfuerzo por que los profesores alcancen una mejor profesionalización. Sin embargo, el tema de las creencias de los profesores –aunque ya se ha hablado sobre su creciente importancia en el campo de la investigación– aún no goza de tanta estima entre los profesores mismos. En muchas ocasiones, parece que el término “creencia” se refiere simplemente a lo que los profesores literalmente “creen”, y por “creer” se puede pensar en lo que es posible verbalizar, como por ejemplo: “creo que es importante enseñar gramática” sin analizar la serie de implicaciones que pueden estar detrás de esta afirmación, y sobre todo del impacto que tiene en nuestra metodología, nuestra visión de la enseñanza, nuestra “propia teoría lingüística”, la cual tenemos en mente y a veces no es tomada como tal. Parece que es poco el conocimiento teórico que realmente ha llegado a manos de los profesores, y sobre todo los resultados y las conclusiones a las que se ha llegado en cada estudio. No es común encontrar profesores informados sobre el concepto de creencias, el impacto que éstas pueden llegar a tener en su práctica docente y la seriedad con que estos temas se han tomado en el área de enseñanza de lenguas.

Creemos fundamental seguir trabajando en este tema y, principalmente, enfocarnos en la figura del profesor, no sólo del alumno, para poder comprender el aprendizaje autónomo de manera más integral. En este sentido, coincidimos con la realidad que muestra Borg (2012: 20): [...] a pesar de los numerosos estudios durante aproximadamente 30 años, la investigación sobre la autonomía del alumno ha prestado poca atención a la percepción que los profesores tienen, teóricamente y en la práctica, de este concepto.<sup>22</sup>

Algunos de los estudios realizados sobre las creencias de los profesores acerca de la autonomía del alumno son (Borg & Alshumaimeri, 2017):

- ✓ Camilleri (1999). Realizado en diversos países: Malta, Países Bajos, Eslovenia, Bielorrusia, Estonia y Polonia, en un contexto de educación primaria y secundaria.

---

<sup>22</sup> “...despite the substantial volume of research over some 30 years, research on learner autonomy has paid limited attention to the sense teachers make, theoretically and in practice, of this concept.”

Participaron 320 profesores de seis áreas distintas. La metodología se basó en el uso de un cuestionario. Los resultados muestran una actitud positiva por parte de los profesores con respecto a la intervención del alumno en ciertas actividades (por ejemplo, la distribución de las bancas de trabajo), pero no tanto en otras (como la selección del libro de texto).

- ✓ Chan (2003). Realizado en Hong Kong, dentro de un contexto universitario. Participaron 41 profesores de inglés de Hong Kong, Australia y Estados Unidos. La metodología se conformó de un cuestionario. Algunos resultados importantes fueron: los maestros se mostraron positivos acerca de la autonomía en el alumno, pero expresaron su preferencia por un papel dominante por parte del profesor. De acuerdo con los sujetos, los alumnos no parecen estar listos para asumir más autonomía.
- ✓ Al-Shaqsi (2009). Realizado en Omán, con 120 profesores de educación secundaria. La metodología se basó en un cuestionario. Los resultados muestran tres características del alumno autónomo recurrentemente identificadas por los sujetos: 1) saben utilizar la computadora para encontrar información. 2) utilizan el diccionario y 3) le piden al profesor que explique cuando no entienden.
- ✓ Nakata (2011). Realizado en Japón. Participaron 78 profesores de varias escuelas de educación secundaria. La metodología consistió en un cuestionario y cuatro entrevistas. Los resultados muestran una brecha entre la perspectiva optimista de los profesores con respecto a la autonomía del alumno y los reportes de sus prácticas en el salón de clase acerca de cómo fomentan la autonomía en los alumnos.
- ✓ Duong (2014). Realizado en Tailandia con 30 profesores de inglés de nivel universitario. La metodología se conformó por un cuestionario. Los resultados muestran que los profesores apoyaban la idea del alumno autónomo en la teoría pero no en la práctica.

- ✓ Wichayathian y Reinders (2015). Realizado en Tailandia. Participaron 47 profesores de inglés dentro de un contexto universitario. La metodología estuvo basada en un cuestionario y cinco entrevistas. Los resultados son los mismos que en Reinders y Lazaro (2011). Además, se observa que los profesores no creen que los alumnos estén listos para ser autónomos y menos de la mitad manifestó que promueven la autonomía en clase.

Entre los estudios mencionados con anterioridad, destaca uno en particular (Borg & Al-Busaidi, 2012), el cual se explica con mayor detalle a continuación:

Fueron dos razones por las que seleccionamos este estudio: 1) Uno de los investigadores participantes (Borg) ha destacado por su dedicación al estudio de las creencias, así como por sus contribuciones en este campo. 2) Los objetivos de investigación son similares a los de nuestro estudio, por lo que resulta interesante conocer qué sucede en otros contextos con respecto al mismo tema.

A continuación, se presenta una descripción de dicho estudio:

### *Contexto*

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Lenguas de la Universidad de Sultán Qaboos, Omán, en el cual laboran 200 profesores de más de 25 nacionalidades y que dan clases de inglés a aproximadamente 3,500 estudiantes omaníes como preparación de sus estudios universitarios.

Una de las metas del Centro es apoyar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Se ha observado que los alumnos cuentan con estrategias de estudio limitadas o con una gran dependencia hacia el profesor. Por ello, se considera necesario prepararlos con habilidades y técnicas que les permitan ser más independientes en su aprendizaje y, como consecuencia, se conviertan en estudiantes más efectivos.

De hecho, en el Centro de Lenguas ya se han desarrollado actividades que promueven la autonomía del alumno, tales como proyectos de estudio y portafolios. Sin embargo, se



observa que las actividades y estrategias existentes no resultan suficientes o no alcanzan los resultados deseados. De aquí nace el interés y la necesidad de hacer este estudio.

### *Metodología*

Las preguntas de investigación consideradas son:

- 1.- ¿Qué significado tiene el término 'autonomía del alumno' para los profesores de inglés del Centro de Lenguas?
- 2.- ¿Hasta qué punto, de acuerdo con los participantes, la autonomía del alumno contribuye al aprendizaje de L2?
- 3.- ¿Qué tan deseable y factible creen que sea promover la autonomía del alumno?
- 4.- ¿Hasta qué punto los participantes sienten que sus alumnos son autónomos?
- 5.- ¿Hasta qué punto los participantes opinan que verdaderamente promueven la autonomía del alumno?
- 6.- ¿Cuáles son los retos que los participantes deben enfrentar al intentar ayudar a sus alumnos a volverse más autónomos?

Además, se ha contemplado utilizar la información obtenida para la planeación de talleres para los profesores del Centro.

Para la recolección de datos se utilizaron dos herramientas: el cuestionario y la entrevista. Se quiso incluir reactivos de tipo Likert que abarcaran distintas perspectivas acerca de la autonomía del alumno. De igual modo, se tocaron otros temas en relación al tema, como por ejemplo: el papel del profesor en el aprendizaje autónomo, la relevancia de la autonomía del aprendiente en distintos contextos culturales, sus implicaciones en la metodología de la enseñanza, sus restricciones institucionales e individuales, entre otros.

La población estuvo conformada por la planta docente de inglés en su totalidad (200 profesores), pero sólo 61 contestaron durante el período asignado (2 semanas

aproximadamente) e incluso días después de la fecha límite. Los profesores que habían respondido el cuestionario en su totalidad y que voluntariamente aceptaban, pasaban a la segunda fase del estudio: la entrevista, cuyo propósito era explorar las respuestas del cuestionario con mayor detalle. De los 61 participantes, 42 aceptaron ser entrevistados. Los 61 sujetos representan 30.5% de la población de los profesores de inglés del Centro de Lenguas y 10 nacionalidades; casi el 59% de la población son mujeres, un poco más del 81% tienen maestría y 8.5% tienen doctorado. La experiencia en la enseñanza del inglés variaba, desde los 4 años (o menos) hasta más de 25, siendo el rango mayoritario aquel entre 15 y 19 años de experiencia (25.9%).

El cuestionario de tipo cerrado fue analizado estadísticamente. Las secciones del cuestionario de tipo abierto, así como la información de la entrevista (después de que éstas habían sido transcritas en su totalidad), se analizaron cualitativamente: por medio de categorías a partir de los temas que surgían. La naturaleza mixta del estudio permitió a los investigadores comparar los datos cuantitativa y cualitativamente y corroborar información desde dos perspectivas, lo que permitió tener una comprensión más significativa del por qué los profesores habían contestado de la forma en que lo hicieron.

### *Resultados*

En términos generales, se muestra una población de profesores de inglés experimentados y con una extensa formación académica. Al menos en teoría, los sujetos muestran una postura positiva con respecto a la autonomía del alumno, así como una familiaridad con los términos comúnmente usados para definirla. Sin embargo, al considerar las condiciones de su contexto laboral, los sujetos no se mostraron tan positivos sobre qué tan viable es realmente promover la autonomía en sus alumnos. No dudan en la existencia de oportunidades para los alumnos de entrenarse en la autonomía, tanto dentro como fuera del salón de clases, pero dudan que sus estudiantes tengan la disposición de aprovechar dichas oportunidades. No obstante, la mayoría de los participantes sienten que, en cierta medida, promueven la autonomía en sus clases.

Como se mencionó anteriormente, se consideró importante incluir un ejemplo de estudios sobre creencias de los profesores precisamente acerca de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, ya que la investigación que se llevó a cabo en la ENALLT buscaba información similar. Ambos estudios se refieren al mismo punto: conocer cuáles son las creencias de los profesores de inglés sobre el aprendizaje autónomo de lenguas, qué tan viable creen que se dé este tipo de aprendizaje y qué tanto creen que ellos promueven la autonomía en sus clases.

En cuanto a la metodología, en ambos casos se utilizaron cuestionarios con afirmaciones controversiales y también en ambos se utilizó la entrevista semi estructurada. Asimismo, fue necesario pasar por un tiempo de elaboración y reelaboración del cuestionario, de manera que éste estuviera más acorde con las necesidades y el contexto de la investigación. En cuanto a la recolección de los datos, la categorización fue la herramienta principal en los instrumentos de tipo cualitativo.

Por último, ambos estudios tienen como interés inicial ayudar a los profesores a promover la autonomía entre sus alumnos, sobre todo dentro de un contexto que ofrece muy pocas oportunidades, según el sentir de los participantes, de promover el aprendizaje autónomo en los alumnos de lengua.

Ahora es tiempo de enfocarnos en nuestra investigación, describir cómo se procedió, explicar las razones detrás de las decisiones tomadas y describir los instrumentos utilizados.

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México, con profesores adscritos al Departamento de Inglés. Dicha área está conformada por un poco más de 60 profesores. Los cursos de inglés cubren 6 horas semanales distribuidas en 3 sesiones a la semana, durante 16 semanas, sin contar el periodo de exámenes finales. En el semestre 2019-1 (agosto 2018- enero 2019) se restituyó el uso del libro de texto, ya que por alrededor de 8 años no se había utilizado ninguno de manera oficial. Una de las modificaciones del nuevo plan de estudios de aquel momento (2010) radicó en dejar de utilizar el libro de texto, puesto que la finalidad era que los contenidos de los cursos dejaran de depender de los libros de texto. De este modo, los cursos tendrían que ser cubiertos con diferentes tipos de materiales, actividades, tareas, así como con diversos recursos y herramientas. La presente investigación se realizó antes de que se volviera a utilizar el libro de texto. Lo anterior resulta pertinente para este estudio, ya que la ausencia del libro de texto en aquel momento, de alguna forma orillaba tanto a los profesores como a los alumnos a trabajar de una manera más independiente, característica muy asociada con la autonomía.

En un principio, esta investigación se planeó con 20 participantes, pero como una de nuestras metas era trabajar con un número representativo de la población, aumentamos la cifra a 30, es decir, alrededor de un 50% de la población total. En primera instancia, resultaba un reto lograr que 30 profesores aceptaran participar, tomando en cuenta que muchos de ellos laboraban en otra(s) institución(es), además de en la ENALLT, por lo que su disponibilidad de tiempo seguramente sería limitada. Por otra parte, ya hemos hecho referencia a la dificultad de trabajar con creencias debido a su naturaleza compleja, en la que se combinan varios componentes: individual, social, institucional e incluso emocional. Era probable que los participantes se sintieran cuestionados o examinados, sobretodo en la etapa de la entrevista. Para esta última etapa, se crearon tres grupos de profesores en función de su antigüedad en la ENALLT: con menos de 10 años de labor docente, un grupo

intermedio con una antigüedad mayor a 10 hasta 20 años y un último con antigüedad mayor a 20 años. De cada grupo se eligieron 10 sujetos. Sin embargo, al momento de contactarlos, no todos respondieron o aceptaron participar. Así que, la lista final se conformó por los profesores de cada grupo que habían aceptado y otros más que se mostraron dispuestos a participar.

A continuación, se muestran las características de la población participante:

	<b>RANGOS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>
<b>NÚMERO</b>		18	12
<b>EDAD</b>	31-35	2	3
	36-40	3	2
	41-45	2	4
	46-50	3	2
	51-55	3	1
	56 ó +	5	
<b>AÑOS DOCENCIA</b>	6-10	1	3
	12-15	5	1
	20-25	4	5
	26-30	4	3
	36-40	4	
<b>FORM. PROF. EN ALLT</b>	SÍ	13	7
	NO	5	5
<b>GRADO ACADÉMICO</b>	LIC.	8	6
	MAESTRÍA	7	2
	DOCTORADO		2
	ALAD	1	
	PASANTE LIC.	1	2
	PASANTE MAESTRÍA		
	PASANTE DOC.	1	

Tabla 1. Características de la población participante.

Observamos que las mujeres constituyen el 60% y los hombres el 40% de la población. En cuanto a la edad, el rango mayor es el de 41 a los 45 años, aunque en realidad, podemos decir que la diferencia entre todos los rangos es mínima:

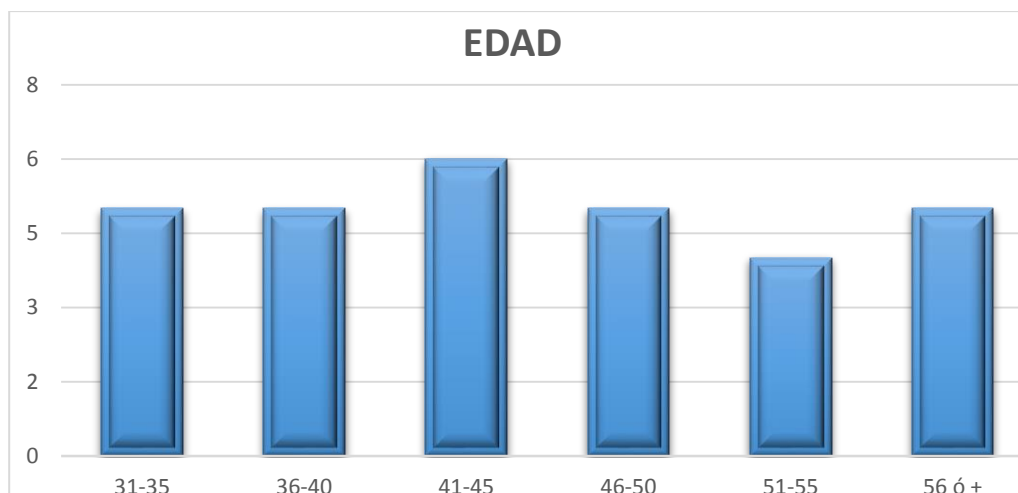


Figura 2. Edad de los sujetos.

Asimismo, los participantes proporcionaron información sobre los años que habían estado laborando como docente, no sólo en la ENALLT sino a lo largo de toda su vida. Vemos que destaca el grupo de profesores que tienen entre 20-25 años trabajando como docentes, seguido del grupo con el rango entre 26-30 años. 10 profesores tienen menos o hasta 10 años de experiencia docente, lo cual nos indica que dos terceras partes de la población están conformadas por sujetos con por lo menos 20 años de experiencia docente. Lo anterior resulta pertinente en nuestra tarea de explorar sus creencias. Más adelante, veremos si este factor incide en el tipo de creencias que los participantes manifestaron. En cuanto a su formación docente, una tercera parte indicó no tener ninguna. Es importante aclarar que con formación docente nos referimos a cursos de formación de profesores, ya sea en esta Escuela o en cualquier otra institución. Sin embargo, afirmar que no se tiene formación docente no quiere decir que el sujeto carezca de estudios relacionados a la docencia, didáctica o alguna otra área afín. Recordemos que tener formación docente es un

requisito fundamental para poder ser parte de la planta docente de inglés, pero hay profesores que han ingresado por tener estudios afines al campo. De hecho, de los 10 participantes que afirmaron no haber tomado algún curso de formación docente, 9 tienen un grado de licenciatura o posgrado sobre educación, como por ejemplo: licenciatura en Enseñanza del Inglés, en Lengua y Literatura Inglesas, maestría en Comunicación y Tecnología Educativas, en Lingüística Aplicada, y Doctorado en Lingüística. De hecho, 83% de los participantes manifestaron tener estudios afines al área educativa.

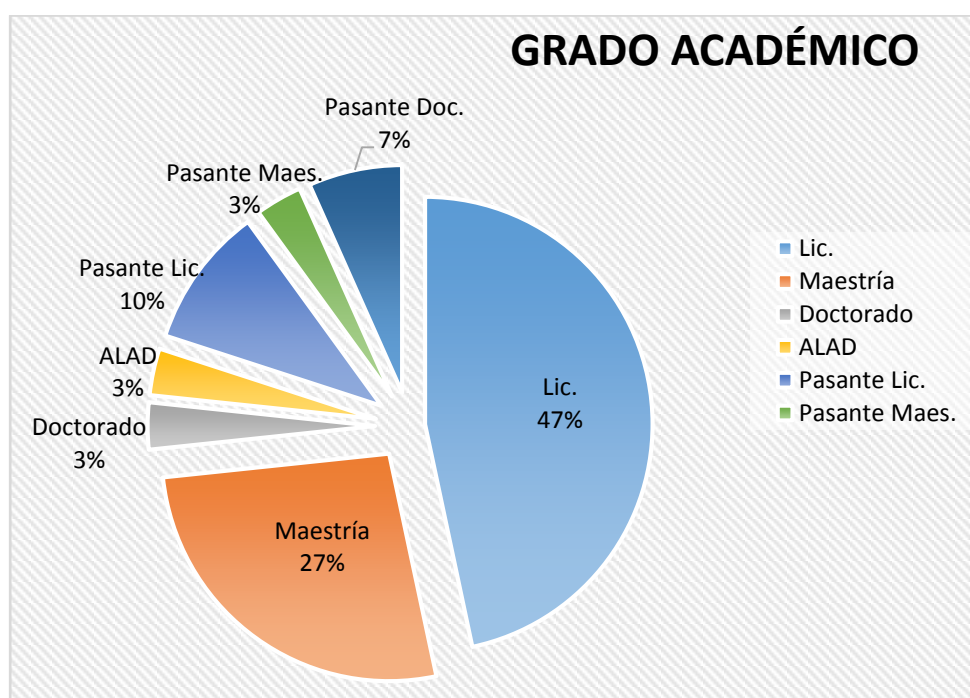


Figura 3. Grado académico de los sujetos.

También hay profesores pasantes en los 3 grados: licenciatura, maestría y doctorado. En términos generales, podemos decir que se trata de una población con experiencia docente y una sólida formación académica. Considerando que se trabajó con el casi 50% de la planta docente en el área de inglés, podemos pensar que será posible obtener información de gran valor para esta investigación.

## 2.2 INSTRUMENTOS

Se utilizaron 4 instrumentos para la recolección de datos: la descripción de una clase, un ejercicio de mapa asociativo, un cuestionario de tipo cerrado y una entrevista semi-estructurada. A continuación, se describirán cada uno de ellos, así como también se explicarán las razones por las cuales se utilizaron en este estudio.

### 2.2.1 DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE

Al incluir este tipo de instrumento, se intentaba detectar señales o indicios de algún componente del aprendizaje autónomo en el aula, como por ejemplo el trabajo en equipo; o cómo es que dicho concepto se manejaba en clase. Además, iniciar el trabajo con el participante mediante una descripción por escrito, de manera anónima y acerca de hechos o situaciones que estuvieran dentro de su área de conocimiento, facilitaría establecer un ambiente de confianza y una oportunidad para acercarse al docente, sobretodo en la última etapa –la entrevista. Ya que no se observarían las clases de los profesores, se consideró que este tipo de descripciones podría ayudar a darnos una idea de qué era lo que hacían regularmente en clase. Así, a cada participante se le pidió describir en una hoja en blanco cómo era una clase representativa o “típica” de su manera de trabajar con los alumnos, es decir, de su metodología y/o su estilo. Por ejemplo, si generalmente saludaban, revisaban tarea, qué tipo de actividades comúnmente se incluían en clase, cómo se trabajaban, etcétera.

Por otro lado, se consideró adecuado utilizar este instrumento de carácter cualitativo por ofrecer una oportunidad de conocer al profesor más a fondo. Pensamos que las tareas en las que el participante se expresara de manera más libre, aportarían más a la investigación. Si bien no todo resultó pertinente para el objetivo del estudio, sí fue un instrumento que arrojó información muy valiosa para los propósitos en cuestión.

A continuación, se describe el procedimiento utilizado en el manejo de los datos para este instrumento:



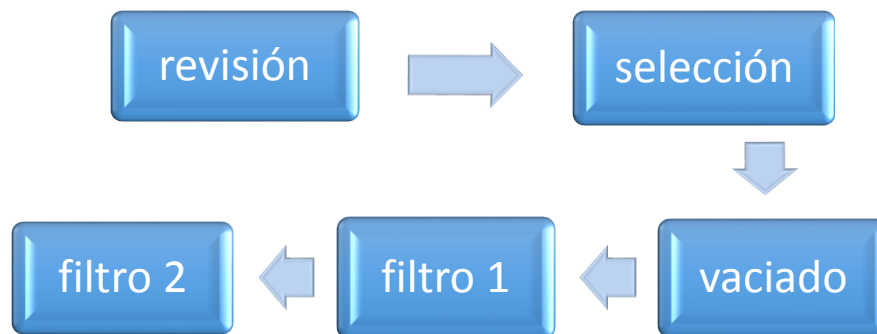


Figura 4. Manejo de datos en la descripción de una clase.

- 1) cada descripción se revisó aproximadamente en 3 ocasiones.
- 2) se subrayó la información que se consideraba pertinente para nuestros fines (en el Apéndice A.A se muestra una descripción ya trabajada a manera de ejemplo).
- 3) a partir de dicha información, se llevó a cabo el vaciado (el Apéndice A.1 ofrece una muestra de esta etapa):

<p>Introduzco el tema con una lectura. Activo schema y les pido que formulen 5 preguntas sobre el texto.</p>	<p>Se realiza la lectura y los alumnos contestan las preguntas.</p>	<p>Se revisan las preguntas (respuestas) en el pizarrón.</p>	<p>En caso de dudas o correcciones, éstas se revisan en plenaria.</p>	<p>Revisamos el tema y pregunto si hay alguna estructura en el texto y los alumnos identifican el significado.</p>
--	---	--	---	--

Cuadro 1. Vaciado de la información del sujeto 1.

- 4) Posteriormente, se hicieron dos filtros más (Apéndices A.2 y A.3), con el fin de afinar los datos que verdaderamente pudieran asociarse con algún

comportamiento que vislumbrara la autonomía en los alumnos dentro del salón de clase:

Introduzco el tema con una lectura. Activo schema y les pido que formulen 5 preguntas sobre el texto.	Se realiza la lectura y los alumnos contestan las preguntas.	En caso de dudas o correcciones, éstas se revisan en plenaria.
---	--	--

Cuadro 2. Filtro 1 de la información del sujeto 1.

Introduzco el tema con una lectura. <b><u>Activo schema</u></b> y les pido que <b><u>formulen 5 preguntas sobre el texto.</u></b>	Se realiza la lectura y <b><u>los alumnos contestan las preguntas.</u></b>	En caso de dudas o correcciones, éstas <b><u>se revisan en plenaria.</u></b>
---	--	--

Cuadro 3. Filtro 2 de la información del sujeto 1.

En cuanto a los colores de las casillas y el subrayado en el último filtro, el procedimiento estuvo basado en los siguientes criterios:

VACIADO		FILTRO 1		FILTRO 2	
	conductas o acciones que indican un mayor grado de autonomía		conductas o acciones que indican un mayor o menor grado de autonomía		conductas o acciones que indican un mayor o menor grado de autonomía
	conductas o acciones que indican un menor grado de autonomía				
	conductas o acciones que NO indican algún grado de autonomía		conductas o acciones que NO indican algún grado de autonomía		conductas o acciones que NO indican algún grado de autonomía
			EL NÚMERO DE CASILLAS DE ESTE TIPO SE REDUJO CON RESPECTO AL VACIADO.	<u>SUBRAYADO</u>	FRAGMENTOS DE INFORMACIÓN QUE INDICAN CIERTO GRADO DE AUTONOMÍA.
				<u>Y NEGRITAS,</u>	
				<u>CURSIVAS</u>	

Figura 5. Código para el manejo de los datos.

Como se observa en la figura 5, en el último filtro se decidió revisar cada casilla que se había mantenido en esta tabla, **sin importar su color**, y seleccionar información más concreta acerca de lo que podría asociarse con la autonomía en el aula, la cual, en este caso, se vinculó con:

- a) el grado en que el profesor intervenía en el trabajo de sus alumnos, es decir, qué tanto los estudiantes estaban en control de su desempeño en clase o qué tanta dependencia mostraban hacia la figura del profesor.
- b) la presencia de algún indicador de prácticas reflexivas sobre el uso de la lengua en un nivel más profundo que el trabajo con las estructuras mismas, como por ejemplo: cómo es que una misma función puede expresarse de varias formas, usando distintas estructuras, en lugar de trabajar la estructura gramatical con un solo significado.

- c) la presencia de indicadores de prácticas reflexivas orientadas a fomentar una actitud más crítica en los alumnos, como por ejemplo, el trabajo con lecturas o debates que promuevan no solamente practicar la lengua extranjera, sino también reflexionar a partir de ella.

Los datos que sugerían cualquiera de estas acciones, fueron subrayados y resaltados en negritas. Así, en el último filtro (Fig. 5), se utilizaron recursos visuales, como el color y tipografía para un mejor manejo de la información.

### 2.2.2 MAPA ASOCIATIVO

Este instrumento (Apéndice B.1), también llamado “diagrama” en nuestra investigación, se le proporcionó al profesor participante una vez que éste terminó de escribir la descripción de su clase. Se le indicaba que, a partir del término central “autonomía del aprendizaje en el aula”, escribiera en las casillas las palabras que le vinieran a la mente. Se le subrayaba que no debía tomarse mucho tiempo en pensarlas sino por el contrario, se trataba de escribir lo primero que se le ocurriera. El diseño del instrumento estuvo inspirado en aquel otro propuesto por Abric (2001: 61-62) y llamado “carta asociativa”, en el cual también se parte de un término central y se van derivando ciertas relaciones entre los términos.

Como se observa en el Apéndice B.1, a partir del centro se derivan cuatro casillas principales, de las cuales se derivan a su vez dos casillas más. El participante tendría que comenzar por las cuatro casillas principales sin seguir algún orden en particular, es decir, podía empezar de derecha a izquierda, de arriba a abajo, etc., y completar sus dos casillas restantes. Debemos decir que ver a cada participante realizar todo el ejercicio fue realmente interesante: algunos comenzaban por un lado en particular, o en alguna dirección específica, otros llenaron primero las cuatro casillas principales y luego las ocho restantes. No pocos fueron los que no sabían con exactitud qué debían o podían escribir. Los participantes recibieron una instrucción mínima en cuanto al ejercicio: asociar el término central con otros según su criterio, de una manera rápida, tratando de completar todas las casillas, o al menos, las más posibles.

Al igual que con las descripciones, se hizo un primer vaciado (Apéndice B.2). Nuevamente se recurrió a las tablas de Excel, en este caso para organizar las palabras o frases asociadas al término central. A continuación, se muestra un ejemplo de dicho procedimiento:

SUJETO	CATEGORIAS		OTROS SUJETOS	
	principal	subcategoría	categoría principal	subcategoría
2	uso de las tics	alumnos buscan info., trabajo colaborativo	14	3
	aprendizaje colaborativo	alumno-alumno, apoyo de alumnos para aprendizaje	5, 14, 23, 25, 28	2, 8, 9, 11, 12, 20, 21
	inferencia	alumno infiere reglas sin ayuda, alumno procesa de manera individual	1, 27, 28	10
	motivación intrínseca	motivación por ir más allá; motivación por el aprendizaje	1, 20, 23, 24, 25, 28	13, 16

Tabla 2. Muestra vaciado del mapa asociativo.

Como podemos ver, se registraba el número de participante, las palabras o frases en las casillas y el(los) número(s) de otro(s) profesor(es) que había(n) escrito las mismas palabras, frases o algún concepto similar que pudiera asociarse. Observamos que la columna “Categorías” a su vez está conformada por dos columnas más: el título “principal” se refiere a la información que el participante colocó en las cuatro casillas principales; el título “subcategoría” es para la información escrita en las ocho casillas derivadas de las cuatro casillas principales. En la sección “otros sujetos”, encontramos el(los) número(s) del(los) participante(s) que también utilizó(aron) los mismos conceptos o ideas similares a las casillas principales del sujeto en cuestión, ya sea también dentro de una casilla principal o en una casilla “exterior”. En el ejemplo vemos que el sujeto 2 asocia la autonomía del aprendizaje en el aula con el uso de las tics y que este concepto lo colocó dentro de una de las 4 casillas principales. Este mismo concepto lo podemos ver en las respuestas de los sujetos 14 y 3, con la diferencia de que el primero también colocó este concepto en una de

las casillas principales, mientras que el sujeto 3 lo hizo en una de las ocho casillas, es decir, como un concepto derivado de otro más.

El propósito que tuvimos en mente al utilizar este tipo de instrumento fue explorar cuáles conceptos o ideas estaban fuertemente asociadas con el aprendizaje autónomo en el aula. La rapidez con que debía contestarse orillaba a los participantes a no pensar mucho en dichas asociaciones. De alguna manera, con las palabras o frases proporcionadas se buscaba construir una descripción del concepto central. Creemos que la inmediatez con que las respuestas debían registrarse hacía que no se pensara en definiciones o conceptualizaciones largas sino por el contrario, en respuestas cortas que, en ocasiones de manera automática, comúnmente estuvieran asociadas con la autonomía. Además, la presentación visual del instrumento intentaba recrear un sistema de conceptos o ideas afines, lo que podría darnos algún panorama sobre el sistema de creencias alrededor del concepto central.

A partir de esta tabla se aplicó un filtro pero ahora sólo con las categorías principales de cada participante (Apéndice B.3). Consideramos pertinente analizar estas casillas en particular por tratarse de ideas con un mayor rango de importancia para los profesores o con una mayor jerarquía dentro del diagrama. Primeramente se elaboró una lista con estas categorías y posteriormente se intentó hacer categorías mayores. En el capítulo del análisis de los datos, se explicará con mayor detalle cuántas y cuáles fueron los términos organizados en esta segunda tabla, así como los grupos que surgieron a partir de las categorías principales. Por ahora, sólo daremos un ejemplo del formato de la tabla y una muestra de cómo se organizó la información, con el fin de ilustrar el procedimiento anteriormente mencionado:

AUTOREGULACIÓN (2) (s.5 y 19)	INTERNET (2) (s.3 y 7)	HERRAMIENTAS (3) (s.8, 13 y 25)	RESPONSABILIDAD (4) (s.12, 15, 17 y 20)	REFLEXIÓN (3) (s.5, 12 y 27)
monitoreo (s.17)	páginas web (s.21)	materiales (s.20)	compromiso (s.23)	análisis (s.27)
capacidad de autocorrección (s.29)	google (s.3)	materiales de apoyo (s.27)	disciplina (s.17)	capacidad de análisis (s.29)
dirección clara (s.30)	you tube (s.3)	material de consulta (s.9)	constancia (s.9)	pensamiento crítico (s.28)
autoevaluación (s.5)	aplicaciones (s.7)	diccionario (s.3)	ideal (s.6)	capacidad de organización mental (s.29)
autoconocimiento (s.30)	enfoque de resolución de problemas, webquests, etc. (s.8)	mediateca (s.7)		capacidad crítica (s.29)
planeación (s.8)	uso de herramientas tecnológicas (s.26)	formato de evaluación (s.4)		
estrategias (s.23)	temas y ejercicios en links (s.26)	usos de recursos de lab. (s.14)		
manejo del tiempo (s.28)	búsqueda de inf. en internet para trabajo independiente o en equipo (s.14)			
revisión (s.11)	uso de dicc. en internet (s.14)			

Tabla 3. Muestra vaciado de las categorías principales del mapa asociativo.

En total, fueron 107 palabras que se lograron reunir a partir del nuevo vaciado de las categorías principales. Esto quiere decir que no todos los participantes completaron dichas casillas, pues de haberlo hecho habríamos obtenido 120. De los 107 términos se analizó cuáles aparecían recurrentemente. Se decidió que cada término repetido constituiría un grupo. Se logró organizar 12 grupos, dentro de los cuales se organizó el resto de las palabras. Aquellos términos que no fue posible colocar en los 12 grupos pero tenían cierta relación

entre ellos fueron organizados en grupos pequeños bajo el título “Otros grupos”. Un grupo más se constituyó con el título “Palabras sueltas”. En el ejemplo de arriba se muestran los grupos “Autoregulación”, “Internet”, “Herramientas”, “Responsabilidad” y “Reflexión”. El número en el primer paréntesis indica las ocasiones en que el término fue mencionado. El segundo paréntesis con números precedidos por una “s” muestran cuáles sujetos mencionaron dicho término. Por ejemplo, el término “autoregulación” fue mencionado en dos ocasiones por los sujetos 5 y 19, la palabra “responsabilidad” se mencionó en cuatro ocasiones y los participantes que lo nombraron fueron el 12, 15, 17 y 20. En cada columna se encuentran los términos asociados con el título del grupo en cuestión, así como el número de sujetos que lo mencionó. Evidentemente esta organización puede reestructurarse. Creemos que la naturaleza del instrumento permite crear nuevas asociaciones a partir de criterios distintos. El criterio que presentamos aquí y bajo el cual se prepararon ambas tablas se basó en la semántica de los términos tomando en cuenta nuestro concepto central. Por otra parte, por cuestiones metodológicas, era necesario establecer un límite en las asociaciones, ya que debido al número de términos, de instrumento y de participantes, se corría el riesgo de perderse en los datos arrojados.

### 2.2.3 CUESTIONARIO

El siguiente instrumento es el único de naturaleza primordialmente cuantitativa. Se trata de una serie de afirmaciones sobre las cuales el sujeto opinaba a través de opciones proporcionadas en el mismo cuestionario (Apéndice C.1). Así, el participante mostraba su postura con respecto a cada una de las afirmaciones. Se trata de un cuestionario estructurado, aplicado por la investigadora en forma personal, según las características que García (2002: 36) utiliza para describir este tipo de herramientas de investigación. Debemos decir que la elaboración del instrumento fue particularmente cuidadosa, ya que se trataba del primer encuentro que tendría el profesor con algunas creencias con respecto al aprendizaje autónomo de manera más explícita. El propósito de incluir este tipo de instrumento en el estudio era acercarnos de una manera más directa a lo que los



participantes pensaban sobre la autonomía en el aula sin que se sintieran amenazados o examinados. En términos metodológicos, el cuestionario tenía un papel primordial: *dentro de la encuesta o sondeo de opinión, el cuestionario es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la población.* (García, 2002: 30).

Para nuestros propósitos, era fundamental incluir una herramienta que nos permitiera conocer las creencias de los profesores de una manera menos intimidante, sobretudo antes de realizar la entrevista. Además, debemos recordar la complejidad que conlleva el estudio de las creencias, por su naturaleza individual e incluso emocional: *la deducción de las actitudes es compleja y limitada, debido a que las personas, al ser cuestionadas, expresan generalmente opiniones socialmente aceptables o en ocasiones desconocen sus sentimientos, carecen de un juicio sobre el asunto o no han experimentado la situación que se está explorando.* (García, 2002: 20).

Creemos que la mayoría de los participantes (si no es que todos) han experimentado alguna situación relacionada con el aprendizaje autónomo, ya sea porque lo han experimentado o fomentado en sus clases, o precisamente por lo contrario: por una gran dependencia de los alumnos hacia el profesor. De hecho, suponemos que este tema es muy cercano a la realidad cotidiana de los participantes en su labor docente, a tal grado que existen diversas ideas –creencias– alrededor del tema. Esto explica que, como lo describe García, exista una tendencia a contestar lo socialmente aceptable o lo que para el profesor es lo ideal o “lo correcto”. A pesar del riesgo que se corría de influenciar a los participantes al utilizar un cuestionario con creencias, quisimos incluir afirmaciones relacionadas con la autonomía del alumno que han sido debatibles como, por ejemplo, el reactivo 5: “El alumno es responsable de su aprendizaje”, o el 9: “Los alumnos universitarios ya son suficientemente maduros para aprender un idioma”. Para ello se decidió presentar estas afirmaciones intercaladas con otras creencias “menos controversiales”. Haber empezado el cuestionario con alguno de los 2 enunciados anteriormente mencionados, habría provocado un impacto en el participante, y, tal vez, en su disposición de reflexionar su respuesta. Por otra parte, la elaboración del instrumento estuvo basada en nuestro interés por mostrar situaciones relacionadas a la

autonomía en el aula, considerando también la figura del profesor. Es decir, tomando en cuenta que el aprendizaje autónomo es un proceso que se logra con el trabajo de las partes involucradas –profesor y alumno– decidimos incluir enunciados que hablaran del docente, no sólo del alumno. Por consiguiente, tenemos reactivos en relación a la planeación del curso (enunciado 2), la reflexión sobre el desempeño docente (enunciado 7), así como situaciones en relación al alumno vistas desde el profesor, como: “Los alumnos poseen estrategias de aprendizaje” (enunciado 3) o “Los alumnos practican el idioma fuera de clase” (enunciado 6). Consideramos que la autonomía del alumno está fuerte e inevitablemente vinculada con la autonomía del profesor. No podemos pensar que un alumno se comporte de manera autónoma en clase sin el apoyo o contribución del profesor. De ahí nuestro interés en conocer al profesor desde sus creencias. Nos resulta necesario conocer cómo se ven ellos mismos con respecto a su labor docente y su desempeño en el aula. Es por ello que se decidió incluir reactivos relacionados con la perspectiva del profesor hacia su propia persona como docente: “Me siento preparado(a) para dar clases de inglés (enunciado 1), “Frecuentemente me cuestiono mi desempeño docente” (enunciado 7) o “Me siento satisfecho(a) con lo que veo que mis alumnos aprenden del curso” (enunciado 10). En el caso del enunciado 8: “Me resulta fácil lidiar con la desmotivación que a veces presentan los alumnos en clase”, se pensó que nos podría dar una idea de la actitud del profesor ante circunstancias poco favorables, como lo es lidiar con un grupo desmotivado, un tanto indiferente hacia el aprendizaje de lenguas. Los reactivos de este instrumento en relación al profesor buscaban conocer su sentir, su propia perspectiva. Es por ello que algunos de las afirmaciones comenzaban con un “Me siento...” (enunciados 1 y 10) o “Me resulta...” (enunciado 8). Creemos que el carácter personal de la creencia se enfatizaba con este tipo de frases.

En cuanto a las opciones que se les mostró a los profesores, se decidió incluir la siguiente escala:

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo

- Parcialmente de acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Se tomó el ejemplo clásico de la escala de Likert. Con este tipo de escala se evalúa la intensidad o posición mental consciente y manifiesta en relación con opiniones o actitudes (García, 2002: 43).

Además, al final de las preguntas de tipo cerrado se incluyó una sección de tipo abierto, con el fin de que los participantes, si así lo hubieran necesitado o deseado, pudieran ahondar en alguna de sus respuestas. Para algunos de ellos, esta sección resultó de gran utilidad, ya que representó una oportunidad de explicar su postura o incluso manifestar sus dudas con respecto al sentido de ciertas afirmaciones.

No podríamos concluir este apartado sin mencionar que también se consultaron algunos ejemplos de cuestionarios de este tipo, en los cuales se intenta evaluar actitudes, opiniones o posiciones con respecto a un tema en particular. Como ejemplo, mostramos dos inventarios de creencias de profesores con respecto al aprendizaje de lenguas:

**Ejemplo 1** (Richards y Lockhart, 2002: 52):

1. Es importante hablar inglés con buena pronunciación.
2. Es mejor aprender inglés en un país de habla inglesa.
3. Es importante repetir y practicar mucho.

4. Lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera es el aprendizaje de la gramática.<sup>23</sup>

**Ejemplo 2** (Tagle, 2008: 84-90)

1. El recurso más importante en una clase de inglés es el libro de texto.
2. El rol del profesor de inglés consiste en actuar como guía en el proceso de aprendizaje.
3. Aprender inglés consiste en reproducir información.
4. Enseñar inglés consiste en transmitir información a los alumnos.

En ambos cuestionarios podemos observar el uso de las afirmaciones. En el segundo encontramos creencias sobre temas que han sido muy debatidos y que probablemente orillarían al participante a elegir la respuesta más aceptable socialmente. De la misma forma, en los dos ejemplos, los sujetos tienen una escala de la cual deben seleccionar su respuesta más acorde a su opinión. En el primer ejemplo, la escala contiene 5 opciones: 1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= neutral, 4= en desacuerdo y 5= muy en desacuerdo. En el segundo caso, tenemos 4 opciones: MD= muy en desacuerdo, D= en desacuerdo, A= de acuerdo, MA= muy de acuerdo.

En nuestro caso, y como ya se ha mencionado con anterioridad, elaboramos nuestro propio cuestionario (Apéndice C.1), con el fin de contar con un instrumento acorde con las necesidades y objetivos de nuestra investigación. Además, desde el principio de su elaboración, se tomó en cuenta la presencia de otros instrumentos. Es decir, se sabía que el cuestionario sería parte de una serie de herramientas cuyo objetivo sería comparar, cruzar y corroborar los datos arrojados.

---

<sup>23</sup> A su vez, este inventario es una adaptación del de E. Horwitz, "Surveying student beliefs about language learning" en Anita Wenden y Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, 1987, pp. 127-8.

#### 2.2.4 ENTREVISTA

Habiendo contestado el cuestionario, el participante pasó a la última etapa de la recolección de datos: la entrevista. Este último instrumento representó la herramienta más significativa para nuestra investigación. Con esto no queremos decir que los demás instrumentos no tuvieran algún valor, por el contrario, cada uno de ellos contribuyó de manera sustancial para obtener una perspectiva clara de la situación que se tenía en mente. Nos referimos a que, en términos metodológicos, la entrevista significaba un encuentro con el profesor más personal y directo. La entrevista era, por llamarlo de alguna manera, el segundo momento de interrogación pero más interactivo, en el cual se podía interrumpir, ahondar, subrayar, incluso explotar el uso del lenguaje corporal.

La entrevista se conformó de 12 preguntas (Apéndice D.1). Antes de iniciar, se le indicaba al participante que se grabaría la conversación pero, sobretodo, se le hacía hincapié en que no se trataba de un examen y que por consiguiente no había respuestas correctas o incorrectas; por el contrario, se trataba de que respondiera con base en su experiencia docente o en lo que para él(ella) resultara lo adecuado. Además, y manteniendo el anonimato, en ningún momento de la grabación se mencionaba su nombre o cualquier otro elemento de referencia que pudiera comprometerlos. También se les agradecía, tanto al principio como al final, su disposición para colaborar en este estudio. Debemos decir que se percibía un gran nerviosismo en la mayoría de los participantes. Sin embargo, conforme transcurría el tiempo y la conversación se desarrollaba, muchos de ellos se relajaban.

Al tratarse de una entrevista semiestructurada, las preguntas seguían un orden premeditado, sin excluir posibles cambios inesperados en el momento de la entrevista. Como lo explica Corbetta (2007: 353):

*Esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria. El guión de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos.*

Al igual que con el cuestionario, se decidió comenzar con preguntas que no abordaran el tema del aprendizaje autónomo directamente. Uno de nuestros propósitos y prioridades era que el profesor no se sintiera interrogado, mucho menos con respecto al tema de la autonomía. Así, se determinó comenzar la entrevista con una pregunta general, que incluso pudiera llevarnos al tema del aprendizaje autónomo más naturalmente: *“¿Cuáles son los mayores problemas durante el proceso de aprendizaje de tus alumnos que has tenido que enfrentar en tu clase de lengua?”* Además, se intentaba descubrir hasta qué grado la falta de autonomía en el alumno surgía como uno de los problemas principales o más comunes que los profesores afrontaban en sus clases. Si ese era el caso, tendríamos más probabilidades de retomar este tema cuando fuera el momento adecuado y de una manera más espontánea. En todos los casos, se siguió la misma secuencia de las preguntas, con excepción de unos cuantos en los que el participante había respondido –sin saberlo– a más de una pregunta, por lo que resultaba innecesario ahondar en el mismo tema. Era hasta la pregunta 7 cuando se comenzaba a hablar de la autonomía del alumno en el aula. Antes de esto, las preguntas trataban temas que, si bien en algunos casos eran creencias (preguntas 2, 3 y 4), situaciones en clase (pregunta 5) u opiniones generales (pregunta 6), no representaban un cuestionamiento directo sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas en el aula. A partir de este punto, se abordaban los temas de la viabilidad del aprendizaje autónomo en el aula, los indicios de su presencia, los obstáculos de su desarrollo.

En la etapa última de la conversación se preguntaba explícitamente el concepto de aprendizaje autónomo tanto fuera como dentro del aula. Creemos que, para ese entonces, los sujetos respondieron con mayor confianza, que si se hubiera empezado con estas preguntas. Seguramente los participantes y, por consiguiente sus respuestas, se habrían mostrado diferentes. Finalmente, la última pregunta (12) *“Para concluir, ¿te gustaría agregar algún comentario acerca de tus respuestas en los instrumentos anteriores?”* era una oportunidad para el profesor comentar o ahondar en sus respuestas en cualquiera de los instrumentos, y también para nosotros, de tener más información que nos ayudara a entender dichas respuestas de mejor manera.

Para el manejo de la entrevista se tomaron en cuenta varios elementos. Anteriormente se ha mencionado la relevancia que este instrumento tendría en nuestra investigación. Además, era indiscutible que se tendría que guardar el anonimato de los participantes en todo momento (no sólo en la entrevista) y hacer uso de los datos de forma responsable y ética. Creemos que ser parte de la población con la que se trabajó, resultó muy benéfico para nuestros propósitos: por una parte, contábamos con una idea más clara de la situación a estudiar; y por la otra, nos permitió atenuar la distancia entre la entrevistadora y los participantes, sin llegar a una conversación “demasiado” amigable o flexible que nos impidiera llevar a cabo la entrevista dentro de las condiciones adecuadas.

Asimismo, y para seguir con nuestros lineamientos éticos, se informó a los participantes del propósito del estudio sin revelar contenidos que pudieran afectarlo. Los profesores sabían que tendrían que llevar a cabo algunas tareas antes de una entrevista, todo esto con el propósito de conocer su opinión sobre diversos temas relacionados con el aprendizaje de lenguas. Se tenía una clara intención de no engañar a los participantes pero a la vez se decidió reservar cierta información como, por ejemplo, que se estudiarían sus creencias sobre específicamente el aprendizaje autónomo. Se pensó que el término “creencia” podría influir en las respuestas, mientras que “opinión” da la idea de algo más general e informal, sin mucho compromiso para el participante.

Tomando en cuenta que la entrevistadora formaba parte de la población en cuestión, los profesores se mostraban confiados en que ella entendería los problemas, situaciones o contextos expresados en sus respuestas. Las entrevistas tuvieron una duración de 20 minutos en promedio. Nunca se intentó forzar la conversación para obtener una cierta duración, por el contrario, el sujeto era libre de responder ampliamente y sin prisas. Para lograr esto, se concertaban citas con cada uno de los participantes dependiendo de su disponibilidad de tiempo. Al contactarlos, se les explicaba que, en caso de aceptar, tendrían que reservar aproximadamente una hora para el proceso completo (desde describir su clase hasta participar en la entrevista). Este tiempo no se estimó de manera empírica sino a raíz de los tiempos vistos en la etapa del pilotaje, del cual hablaremos más adelante.

Posteriormente a las entrevistas, se procedió con las transcripciones. Se decidió hacer una transcripción total de cada entrevista, ya que se deseaba analizar cada conversación con detalle.

Las diagonales / / encierran el discurso de la entrevistadora o acciones que formaban parte de la conversación, como por ejemplo las risas; el resto se refiere a lo expresado por el profesor. Además, las palabras con letras repetidas, por ejemplo: muuy, estee, o con mayúsculas, como bastAnte registraban el énfasis en la sílaba correspondiente.

A partir de las transcripciones, iniciamos la parte del análisis de las respuestas con el fin de poder encontrar categorías en las cuales fuera posible organizar la información. Como sucedió con los otros instrumentos de tipo cualitativo, fue necesario aplicar varios filtros a partir de los cuales se afinaba más la información, y terminar con categorías generales. Es decir, a través de varias lecturas de las transcripciones se logró definir lo que podía agruparse y de ahí poderlo relacionar con la información arrojada en el resto de los instrumentos. A continuación mostraremos 3 ejemplos de cómo se hizo el vaciado (Apéndice D.2):

ID	Preg 2 (buen alum.)				
	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5
21	Un buen alumno de lengua yo creo que es aquel que tiene como muy consciente que lo que va a aprender no sólo es en el salón de clases sino que tiene que dar un esfuerzo adicional	SÍ tiene que estudiar muucho por su cuenta, tiene que investigar mucho por su cuenta, yo creo que ése sería un buen alumno de lengua, aquel que puede como también ser un poco, no un poco, sino más bien bastAnte autónomo en su aprendizaje			

Cuadro 4. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 21.



ID	Preg 7 (factib. aprend.aut. salón)				
	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5
9	Sí, creo que se puede dar. Mmmm este. Aunque, por lo mismo que no estamos familiarizados con eso, todos debemos de tomar hasta cierto punto algún curso propedéutico, alguna capacitación /Risas/ o algo, maestros, alumnos, incluso las mismas personas que se dedican a la administración, todo mundo /claro/ todo mundo /autoridades/ ajá, sí, sí,	porque de nada sirve que nada más se le dé la capacitación al maestro porque sí a nosotros nos capacitan pero todo el resto del sistema sigue trabajando igual y es contraproducente porque ahora estás contra la marea no? tú estás tratando de implementar algo muy novedoso cuando todo el resto del personal sigue en lo mismo y entonces ps no, no vas a avanzar, no vas a llegar a ningún lado			

Cuadro 5. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 9.

ID	Preg 6 (atribu. probl. aprend.)				
	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4	Idea 5
18	Mira, creo que muchos problemas de aprendizaje, sobre todo en Inglés, tienen que ver con las representaciones mentales /mm/ Tienen que ver con las creencias y con procesos previos, negativos	Entonces yo creo que tiene que ver con el hecho de que hayan aprendido mal algo o les haya costado mucho trabajo aprender /mm/ que el contexto, que la situación en la que hayan aprendido algún tema haya sido pues no placentera	entonces elaborando esas ideas, se ponen una barrera		

Cuadro 6. Muestra vaciado de la información de la entrevista del sujeto 18.

Cada pregunta se registró con el título abreviado. Además, se consideraron 5 columnas por pregunta, en las cuales se registraban ideas importantes y relevantes para nuestra

investigación. La transcripción era desglosada en estas columnas, manteniendo la información más pertinente y descartando aquella que resultara un poco más superficial para nuestros propósitos.

A partir de esta organización, se hicieron varias revisiones y se elaboró un primer filtro y posteriormente un segundo filtro (Apéndice D.3)<sup>24</sup>:

<b>SUETO</b>	<b>PREGUNTA 2 (buen alumno)</b>
21	consciente (de que no basta con el tiempo de clase); que pueda ser autónomo

Cuadro 7. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 21.

<b>SUETO</b>	<b>PREGUNTA 7 (factib. aprend. aut. salón)</b>
9	sí creo que se puede, pero tendríamos que prepararnos (todos)

Cuadro 8. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 9.

---

<sup>24</sup> En este apéndice se muestra el segundo filtro. El primero no se incluye en la tesis, ya que es prácticamente la misma información que se muestra en aquél. Es decir, del primer al segundo filtro, hubo muy pocos cambios.

SUJETO	PREGUNTA 6 (atribu. prob. aprend.)
18	sí, siempre y cuando el profesor sepa en qué consiste el aprendizaje autónomo

Cuadro 9. Muestra segundo filtro de la información de la entrevista del sujeto 18.

El objetivo era encontrar categorías principales a partir del discurso completo. Admitimos que este criterio puede considerarse subjetivo, ya que estuvo basado en un criterio personal. Sin embargo, se pensó que era lo más pertinente tomando en cuenta la cantidad de información obtenida y la presencia de otras herramientas con las que se complementarían las conclusiones finales.

De acuerdo con Kvale (2014: 137), existen básicamente dos tipos de análisis de entrevista:

- Análisis que se centran en el significado:
  - ◆ Codificación del significado
  - ◆ Condensación del significado
  - ◆ Interpretación del significado
- Análisis que se centran en el lenguaje:
  - ◆ Análisis lingüístico
  - ◆ Análisis de conversación
  - ◆ Análisis de narraciones
  - ◆ Análisis de discurso
  - ◆ Deconstrucción

Se decidió que el análisis para esta investigación estaría basado en el significado. Con esto no queremos decir que el análisis en el lenguaje no habría sido de utilidad, por el contrario, lo consideramos una herramienta sustancial para la investigación. No obstante, pensamos que el análisis centrado en el significado se ajustaba más a la naturaleza cualitativa de nuestro estudio, el cual tenía como una de sus prioridades contar con jerarquías claras dentro de toda la gama de datos recolectados. Al igual que en otros instrumentos utilizados en este mismo estudio, se optó por la categorización para el manejo de los datos, ya que nos pareció la herramienta metodológica más adecuada y que ofrecía mayores ventajas de acuerdo con nuestros intereses:

*Así, la categorización, reduce y estructura grandes textos de entrevista en unas pocas tablas y cifras. Las categorías se pueden desarrollar con antelación o se pueden derivar ad hoc el análisis; pueden tomarse de la teoría o del conocimiento vernáculo, así como del propio lenguaje de los entrevistados. Categorizar las entrevistas de una investigación puede proporcionar un panorama general de grandes cantidades de transcripciones y facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis. (Kvale, 2014: 139).*

Las categorías nos permitían manejar no sólo la información de las entrevistas, sino también aquella perteneciente a los otros instrumentos. Dada la cantidad de datos de tipo cualitativo arrojados en tres de los cuatro instrumentos, era necesario categorizarlos para, como dice Kvale, lograr una perspectiva más general y clara de la situación a estudiar.

Conviene además subrayar que el procedimiento de categorización, en el cual frecuentemente la organización de la información se basa en el criterio del investigador, no carece de objetividad. En este sentido, coincidimos con la descripción de las diferentes aristas del término objetividad que propone Kvale (2014: 156): “como ausencia de sesgo, como acuerdo intersubjetivo, como adecuación al objeto y como la capacidad del objeto

para objetar”. En nuestro caso, consideramos que la entrevista resultó un recurso para reflejar la naturaleza del objeto investigado:

*Si se entiende que el objeto de la entrevista existe en un mundo social constituido lingüísticamente y negociado interpersonalmente, la entrevista de investigación cualitativa obtiene una posición privilegiada en la producción de conocimiento objetivo del mundo social. La entrevista es sensible a la naturaleza del objeto investigado y la refleja: un mundo humano conversacional. En la conversación de entrevista el objeto habla.*

Nos parece que hablar con los participantes por medio de una entrevista representaba un momento y espacio invaluable para acercarnos a sus creencias; significaba una oportunidad muy enriquecedora no sólo en términos metodológicos sino también en términos de conocimiento, de aproximarnos a la experiencia del entrevistado.

Por otra parte, aunado a la objetividad, también podemos hablar de validez. El autor va más allá del concepto común de validez, el cual se restringe a la medición. Desde este punto de vista, la investigación cualitativa no es válida si no desemboca en números. Para Kvale, la validez se refiere al grado en que un método investiga lo que se pretende que investigue. Las diferentes revisiones a las que se sujetaron los datos, la realización de filtros posteriores y finalmente su comparación con la información proveniente del resto de los instrumentos, puso de manifiesto nuestro constante interés en lograr una investigación válida no sólo desde los resultados sino también desde el proceso mismo para obtenerlos.

### 2.3 PILOTAJE

Por último, describiremos tanto la etapa de experimentación de los instrumentos, como la población participante.

Desde un principio se concibió esta investigación con varios instrumentos, ya que una de nuestras prioridades era conocer las creencias de los profesores desde diversos ángulos. Para ello, se diseñó una primera versión de los cuatro instrumentos: se pensó en cómo se le instruiría a cada participante respecto a la descripción de su clase, así como con el mapa asociativo. Se elaboró una lista preliminar de creencias en forma de afirmaciones para el instrumento de tipo cuantitativo y finalmente, y tomando en cuenta nuestras preguntas de investigación, se pensó en la elaboración de las preguntas que serían parte de la entrevista. Al tratarse de un número importante de participantes contemplados (30) en la investigación, evitamos incluir profesores de inglés que potencialmente podrían participar en la etapa posterior –aplicación. Así, nuestra población para el pilotaje estuvo conformada por 5 profesores de las áreas de: inglés (1), francés (2), griego (1) y portugués (1), de los cuales 3 contaban con estudios de posgrado en lingüística aplicada.

Se hizo el pilotaje de cada uno de los instrumentos y a partir de los resultados y comentarios de los participantes en esta etapa, se tomaron algunas decisiones sobre la reelaboración o reformulación de algunas partes de dichos instrumentos. Cabe decir que los participantes estaban al tanto de nuestros objetivos metodológicos, es decir, se les hizo saber que colaborarían en el pilotaje de algunos instrumentos y cualquier comentario con respecto a los reactivos, formato, instrucciones o cualquier otro aspecto relevante serviría para hacer ajustes y afinar las versiones correspondientes.

Los elementos que sufrieron más cambios fueron los dos últimos: el cuestionario y las preguntas de la entrevista. En cuanto a la descripción de la clase típica y el mapa asociativo, los cambios fueron mínimos. En el caso de la descripción, originalmente se había pensado incluir una breve instrucción en la hoja en blanco que se le proporcionaría al participante, como por ejemplo: “DESCRIBE UNA CLASE TÍPICA TUYA O REPRESENTATIVA DE TU FORMA DE DAR TU CLASE”. Sin embargo, se optó por omitir la instrucción y directamente indicarle al profesor que describiera por escrito una de sus clases de lengua tomando en cuenta cómo sería una clase típica de ellos, es decir, una descripción que fuera representativa de su manera usual de dar la clase. Uno de los profesores expresó que le parecía un ejercicio de

reflexión muy interesante y útil, ya que escribir sobre una clase típica de lengua dentro de su práctica docente le obligaba a reflexionar en asuntos que generalmente no recordaba.

Observamos que la instrucción dada personalmente funcionaba para nuestros objetivos. Los profesores reportaron por escrito lo que se les pedía. En este punto del estudio se pensó que el instrumento arrojaría información relevante de acuerdo con nuestros fines, por lo que se decidió mantenerlo para la aplicación con nuestra población meta.

Una vez terminada la descripción, al participante se le pedía que viera el reverso de la hoja, en el cual se encontraba el diagrama cuyo centro encerraba la frase “autonomía del aprendizaje en el aula”. Al igual que con la descripción, las instrucciones se proporcionaron de manera oral y personal. Consideramos que también en este instrumento valía la pena explicar a los participantes lo que se esperaba que hicieran y, si fuera necesario, aclarar posibles dudas al respecto. Según lo que se observó, el instrumento funcionó favorablemente. El diagrama se completó de manera adecuada, aunque sí fue necesario aclarar a los participantes que deberían contestarlo en su totalidad. Esto nos fue de gran utilidad para la etapa de la aplicación, ya que de no haberlo notado en el pilotaje probablemente habríamos obtenido diagramas incompletos. Además, se decidió cambiar la frase “autonomía en el aprendizaje en el aula” por “aprendizaje autónomo en el aula”. Lo anterior se debió a razones meramente estilísticas, pensamos que era una frase un poco más corta y que describía mejor el tipo de aprendizaje que se estaba abordando en la investigación.

Posteriormente, el profesor respondía a las afirmaciones del tercer instrumento. Notamos que para los profesores algunos de los reactivos eran muy debatibles y realmente les resultaba difícil escoger una sola opción que expresara su opinión al respecto. Es por ello que, para la aplicación, se agregó una sección al final de las afirmaciones, en la cual el profesor podría escribir cualquier comentario que considerara necesario para explicar o justificar sus respuestas. Cabe subrayar que esta modificación en el instrumento resultó muy favorecedora en la aplicación. Igualmente se cambió el orden de un par de afirmaciones, ya que se consideró que la lista de enunciados funcionaría mejor si ésta

comenzaba con una afirmación que no resultara tan debatible. Así, la versión final comienza con el enunciado: “Me siento preparado(a) para dar clases de inglés.” Durante la aplicación del instrumento, se observó que dicho enunciado no representaba un conflicto para los participantes, por el contrario, casi todos lo respondieron sin titubear. Por otra parte, nos percatamos que contar con una sección para comentarios al final de la lista, ayudaba a que el profesor se sintiera con la libertad de profundizar en sus respuestas si lo consideraba necesario.

Finalmente, se hizo el pilotaje con las preguntas de la entrevista. Al igual que con el instrumento anterior, se experimentó con el orden de las preguntas, intentando lograr una secuencia con la cual el profesor no se sintiera examinado, sobre todo sobre el tema del aprendizaje autónomo. Con los participantes en el pilotaje se probaron dos secuencias distintas. También en esta etapa intentamos que se sintieran lo más cómodos posible con las preguntas, por lo que, y a partir de lo que se observó en esta etapa, se cambió el orden de algunas de las preguntas, se reformularon otras, así como también se agregaron algunas anotaciones para la entrevistadora para tomar en cuenta en el momento de abordar ciertas preguntas, siempre y cuando esto resultara pertinente para nuestros objetivos. Por último, y a partir de lo que se observó en el instrumento anterior, en la entrevista se agregó una última pregunta (“Para concluir, ¿te gustaría agregar algún comentario acerca de tus respuestas en los instrumentos anteriores?”) que permitía al participante manifestar cualquier comentario o duda con respecto a cualquiera de los instrumentos. Nuevamente se le proporcionaba al profesor un espacio para profundizar o aclarar sus respuestas, sólo que en este caso podía tratarse de cualquier respuesta en cualquiera de los cuatro instrumentos. Como sucedió con los enunciados, esta pregunta resultó de gran utilidad para ambas partes –sujetos e investigadora– para conocer y comprender algunas de las respuestas proporcionadas. En términos de diseño de los instrumentos, ofrecer a los participantes –ya sea por medio de una sección de tipo abierto o una pregunta específica– esta clase de espacios, resultó una decisión verdaderamente benéfica.

Para finalizar este apartado, compartimos las conclusiones surgidas a partir del pilotaje de los instrumentos, el cual tuvo dos objetivos principalmente: comprobar la efectividad de los



cuatro instrumentos y confirmar la viabilidad de utilizarlos en conjunto para nuestros propósitos de investigación. Antes de continuar, es necesario describir brevemente a la población participante: a pesar de tratarse de creencias de profesores de inglés, se invitó a profesores de otras lenguas a participar en el pilotaje (obviamente, las preguntas se ajustaron a las lenguas impartidas en cada caso). Lo anterior se debió a que en ese momento no sabíamos cuántos profesores de inglés aceptarían colaborar en el estudio.

Para elaborar el reporte con las conclusiones del pilotaje y ver la congruencia entre los instrumentos utilizados, se seleccionó a los participantes 4 y 5 (francés y portugués). El criterio para dicha selección fue la diferencia en las respuestas a lo largo de los instrumentos (diferencia de un participante con respecto a otro), así como la diferencia en su formación educativa o profesional. El sujeto 4 parece tener ideas preconcebidas sobre lo que es la autonomía, por ejemplo: estudiar por su cuenta o solo, recurrir a algún medio fuera del salón de clase. Su formación profesional la conforma una licenciatura que no está relacionada con la enseñanza de idiomas, aunque sí tomó el Curso de Formación de Profesores. Con respecto al sujeto 5, se observa que la persona tiene una concepción más amplia sobre el aprendizaje autónomo, por ejemplo: delega responsabilidades, parece estar más preparado para lidiar con la desmotivación de los alumnos, entiende el contexto de nuestro sistema educativo, entre otros. Su formación académica está más relacionada con el área de enseñanza y parece que ha recibido mayor preparación con respecto al fomento del aprendizaje autónomo dentro del salón de clase.

En cuanto a los instrumentos, se encontró que la información proveída por los participantes podía confirmarse en los diferentes tipos de pregunta. Las asociaciones en el diagrama estaban de alguna manera presentes en la descripción de una de sus clases representativas de su práctica docente. Una de las relaciones más claras se observó entre los instrumentos 1 y 2 (descripción de una clase típica y el diagrama), en la entrevista (instrumento 4) se confirmó también mucho de lo que los profesores habían expresado anteriormente. El instrumento 3 (cuestionario) arrojó información valiosa que también se menciona en otro momento, pero aquí variaba un poco en el participante. Además, el propio instrumento incluye preguntas relacionadas entre sí, por lo que sí fue posible confirmar respuestas por

parte de los profesores, sin saber que se les estaba preguntando lo mismo (o algo relacionado) pero de distinta manera. Por ejemplo, en el instrumento 3, los enunciados: “Me siento preparado/a para dar clase de...” y “Frecuentemente me cuestiono mi desempeño docente” hacen referencia a lo que el profesor piensa sobre sí mismo y también sobre lo que hace al respecto. Sus respuestas pudieron confirmarse en la entrevista, al contestar la pregunta: “¿Cuál sería tu concepto de un buen profesor?”

En términos generales, el participante 4 se enfocó más a lo que sería un buen y mal alumno, al concepto de un buen profesor y a los impedimentos que obstaculizarían el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el salón de clases. Por su parte, el participante 5 muestra un mayor interés en lo que sería un buen profesor y un buen alumno. Se puede afirmar que, por las respuestas en todos los instrumentos, el sujeto 5 se considera un buen profesor, que fomenta un aprendizaje autónomo en sus clases. El sujeto 4 parece pensar que la autonomía no depende sólo del profesor o del alumno, sino también de las instituciones, ya que de ellas depende que exista un buen servicio de internet (lo que muestra la creencia del sujeto de que la autonomía está relacionada con un trabajo que puede hacerse solo o incluso en casa).

Las conclusiones más relevantes de esta etapa fueron:

- Definitivamente, la entrevista resultó ser una herramienta muy eficaz para acercarse y conocer al participante de manera más auténtica.
- De igual forma, se vio la necesidad y relevancia de darle al profesor un momento y espacio para profundizar en sus respuestas, si lo considerase necesario.
- Es importante que la redacción y el orden de las afirmaciones y preguntas contribuyan a que el sujeto se sienta lo más confiado o tranquilo posible.
- Los instrumentos utilizados sí permitieron confirmar o comparar datos arrojados en distintos momentos del pilotaje, lo cual nos habló de una congruencia entre dichos instrumentos.

- Resultó necesario elaborar un formato en el que los participantes registren información con respecto a su formación académica y antigüedad docente.

### 3. ANÁLISIS DE DATOS

#### 3.1 DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE

Como se explicó en el capítulo anterior, el propósito de este instrumento era conocer cómo se conformaba una clase típica de cada uno de los participantes y ver si era posible alguna acción en concreto que estuviera relacionada con el fomento o trabajo del aprendizaje autónomo en el salón de clase. Recordemos que las creencias siempre se manifiestan en los comportamientos, es decir, en acciones observables. Este instrumento era el único que trataba de abordar dichas acciones de manera más concreta, pues los profesores no tenían que responder a ningún cuestionamiento sobre sus creencias, por el contrario, su atención estaría enfocada en describir lo que *hacen* en el aula. A partir de analizar sus afirmaciones, se intentó establecer si existían creencias que implícitamente dirigieran las acciones llevadas a cabo en el aula, para entonces poder compararlas con las creencias expresadas en el resto de los instrumentos. La información pudo organizarse en dos grupos: fases de la clase y prácticas autónomas. A continuación se presentan los resultados del primer grupo:

##### 3.1.1 PRIMER GRUPO: FASES DE UNA CLASE

Se pudo observar que las descripciones incluyeron los siguientes momentos en una clase:

1. Formas de cómo inician la clase:
  - Saludar y aprovechar este momento para que los alumnos usen ciertas estructuras.
  - Saludar para establecer el ambiente en la clase (preguntas personales, del día anterior, algo que les haya sucedido, cómo estuvo su día, etc).
  - Saludar y platicar un poco en lo que va llegando el grupo.
  - Revisar la clase anterior (y también tarea si es el caso).
  - Establecer un *warm-up* del tema que se verá en clase o del tema del mes.

- En cursos avanzados: realizar actividades más lúdicas en la habilidad en cuestión con fines de integración.
2. Habiendo iniciado, las clases se van desarrollando de distintas formas:
    - presentar un *warm-up* del tema a tratar.
    - repasar la clase anterior.
    - trabajar con el tema principal propiamente, ya sea por medio de un video o de una lectura.
    - revisar la tarea.
  3. Ya durante su desarrollo, la clase puede incluir:
    - ejercicios semicontrolados
    - ejercicios comunicativos
    - revisión de dudas conforme se va trabajando

En esta etapa, los alumnos trabajan, generalmente, en equipos, por parejas o todos juntos (*total class*). La retroalimentación se da entre los alumnos, por equipos, parejas, toda la clase y con el profesor.

4. Generalmente la clase finaliza con alguna recapitulación, *feedback*, revisión de dudas y asignación de tareas (si es el caso).
5. A manera de conclusión, se puede pensar en una secuencia general:
  - Saludo (para generar un buen ambiente, para hacer que los alumnos practiquen conocimientos previos, para esperar a que lleguen los demás).
  - Repaso de la clase anterior (y revisión de dudas, y de tarea si es el caso).
  - *Warm-up*
  - Presentación del tema
  - Trabajo con el tema (producción o más *input*), generalmente de una manera controlada al inicio y de una manera más libre al final.

- Revisión de lo realizado.
- Aclaración de dudas.
- *Wrap-up*: integración del tema.
- Asignación de la tarea (si es el caso).
- Despedida

En términos generales, observamos un momento de presentación gramatical por medio de un video, lectura o una actividad de producción oral; de dicho material o actividad se explota la estructura en cuestión y se procede a practicarla, desde una manera controlada hasta una más libre o comunicativa.

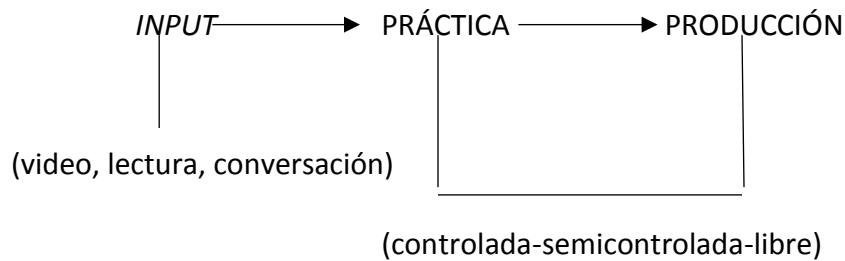


Figura. 6 Forma de trabajar la gramática en clase. (Hernández N., 2019)

Sin embargo, no se observa el uso de este tipo de materiales o ejercicios para fomentar o aprender estrategias de la habilidad respectiva, es decir, no queda claro si en las actividades de *input*, por medio de la lectura o algún material auditivo, se trabajen estrategias de comprensión de lectura o auditiva respectivamente. No hay elementos para determinar que con estas actividades, el alumno aprenda no sólo gramática, sino también alguna estrategia de la habilidad en cuestión que le permita avanzar en su aprendizaje de la lengua. Evidentemente, podemos intuir que al incluir este tipo de actividades el profesor intenta ofrecer al alumno oportunidades de aprendizaje, pero sabemos que utilizar un video, texto o conversación para fines gramaticales o para desarrollar alguna habilidad, requiere de procedimientos distintos.

No obstante, la poca claridad en los datos arrojados ofrece la posibilidad de considerar que tal vez los profesores SÍ trabajen estrategias para aprender las habilidades de lengua, pero NO sean conscientes de ello o, por lo menos, no las consideren igualmente importantes como sería enseñar gramática. Es probable que se trate de un trabajo que consideren parte de una clase, tan obvio quizás, que no lo vean como un elemento que “deba” mencionarse. Los profesores parecen no concientizar sobre el lugar que las estrategias de habilidad tienen en el fomento del aprendizaje autónomo en el aula, es decir, es probable que no vean que trabajar con dichas estrategias en clase es una forma de fomentar un cierto grado de autonomía en sus estudiantes: con el tiempo, los alumnos serán capaces de desenvolverse en la lengua extranjera gracias al conocimiento y uso de dichas estrategias. Al menos, si están conscientes de esto y lo hacen en clase, no lo mencionan en su descripción de clase: ¿La falta de verbalización es sinónimo de falta de consciencia? No precisamente. Tal vez esté relacionada con el grado de importancia que le da cada profesor.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, si con las referentes a las habilidades lingüísticas fue difícil su identificación, con aquéllas lo fue aún más. Sin embargo, las respuestas no arrojaron suficiente información como para establecer alguna conclusión definitiva.

Por otra parte, se observa que el trabajo colaborativo es una práctica muy constante a la que recurren los profesores para trabajar en clase. En otro punto de los datos arrojados, veremos cómo para los docentes el trabajo colaborativo es de suma importancia en clase y en el desarrollo del aprendizaje autónomo. En este sentido, se confirma la importancia que tiene este tipo de dinámica para los profesores y la insistencia en fomentarlo entre sus alumnos de distintas formas, desde el trabajo en equipos hasta “utilizar” a los propios estudiantes como recursos didácticos en beneficio de un aprendizaje en grupo.

Aunque pareciera que el trabajo del profesor (y la clase) sigue estando basado en la gramática y que en ocasiones incluso el uso de la tecnología (como utilizar videos o audios) también parece estarlo, es también cierto que se percibe un interés por parte del profesor de fomentar la reflexión en los alumnos, la cual hemos visto constituye un elemento primordial en el aprendizaje autónomo. Algunos ejemplos de acciones en el salón de clase

que promueven dicha reflexión son: “me gusta cuestionar a los alumnos sobre diversas formas de expresar una misma función comunicativa” (s.5); “si el tema lo permite, hago una reflexión al final de la clase” (s.22); “utilizo *journals* en donde escriben cómo se sintieron en clase” (s.25); “llevo a cabo una actividad [...] en la que los alumnos descubren algo por sí solos” (s.28).

Otra idea que estará fuertemente presente en los datos es el tema de la motivación. En las descripciones encontramos algunas referencias al uso de juegos o canciones. Por un lado, es comprensible que se utilicen este tipo de recursos para trabajar con la motivación del grupo, pues escuchar música o jugar en clase siempre será atractivo para todos, incluso para el profesor. Por otro lado, se encontraron comentarios sobre el uso de materiales, particularmente las canciones, con fines gramaticales.

En este sentido, y considerando nuestro contexto de aprendizaje autónomo en que se enmarca esta investigación, valdría la pena reflexionar sobre los siguientes planteamientos: ¿hasta qué punto el juego contribuiría a fomentar el aprendizaje autónomo dentro del aula, independientemente del objetivo gramatical, o de otro tipo, que tuviera dicha actividad? ¿Al utilizar el juego, qué tan consciente estaría el profesor de estar trabajando con un recurso que podría explotarse con fines distintos a los planteados, como sería desarrollar un aprendizaje autónomo en el aula?

Desafortunadamente, el instrumento no proporciona suficientes datos que nos permitan llegar a alguna conclusión definitiva al respecto. En la mayoría de los casos, sabemos los objetivos que los participantes tienen al usar alguna canción o juego, los cuales casi siempre son de tipo gramatical o simplemente lúdico. Sin embargo, lo anterior no significa que no se dé un trabajo de aprendizaje autónomo.



### 3.1.2 SEGUNDO GRUPO: PRÁCTICAS AUTÓNOMAS

Para la siguiente clasificación, se tomó como punto de partida el concepto de aprendizaje autónomo en el aula explicado con anterioridad. La información en paréntesis indica el número de sujeto que hizo mención del comentario.

- ✓ Activo *schema*, formulan 5 preguntas sobre el texto, los alumnos contestan las preguntas, se revisan en plenaria. (S.1)
- ✓ Cuestiono a los alumnos sobre diversas formas de expresar una misma función comunicativa, contrastamos si sus ideas de la reflexión previa cuadran con lo visto en la lectura o video. (S.5)
- ✓ Revisamos por equipo las respuestas, revisamos en grupo y con el grupo en su totalidad y se discuten las ideas. (S.8)
- ✓ Al final del curso deben entregar un portafolio, así como una autoevaluación de carácter cuantitativo y cualitativo, dinámicas para que los estudiantes aprendan *process writing*. (S.11)
- ✓ Siempre hay trabajo en parejas o tríos. (S.16)
- ✓ Durante la lección, organizamos varias dinámicas para propiciar el trabajo colaborativo. (S.17)
- ✓ Si el tema lo permite, hago una pregunta de reflexión al final de la clase. (S.22)
- ✓ Trato de que las actividades sean por parejas o grupales. (S.23)
- ✓ Presentación del tema pidiendo que el alumno hable más que yo y creando cuadros que resuman si es que es gramática, cierre (*wrap up*) por parte de los alumnos, *journals* en donde escriben cómo se sintieron en clase. (S.25)
- ✓ Presentación de temas por equipos y al mismo tiempo se contestan preguntas, se corrige o se comenta. (S.26)
- ✓ Hago que ellos expliquen tanto el uso como la estructura. (S.27)
- ✓ Llevo a cabo una actividad interactiva y basada en el *Task Based Learning Approach*, en el que los alumnos descubren algo por sí solos. Trabajan en pares o en equipos. (S.28)

- ✓ La primera corrección de lo que realizan es entre pares, la segunda la realizo yo; tiene que reescribir lo que redactaron; una vez más, la retroalimentación es primero entre los alumnos, reescriben la versión corregida. (S.29)
- ✓ Se trabaja en *team work*; terminamos, les pido que hagan un resumen. Se hace una revisión de los puntos, vemos en “Notas” del pizarrón si lo cubrimos (*palomeo yo*). (S.30)

Nuevamente, observamos la importancia que se le da al trabajo colaborativo y a la reflexión. Más adelante, ahondaremos en la importancia que estos dos elementos tienen para los sujetos en el aprendizaje autónomo dentro del aula.

Después de un par de filtros aplicados a partir del vaciado de la información, se puede concluir que los comentarios de los participantes no arrojaron información sustancialmente importante de acuerdo con el propósito de este instrumento. Las prácticas que los profesores reportan no arrojan información suficientemente contundente para confirmar o descartar por completo lo que expresaron en los otros instrumentos. Las únicas creencias que se confirman son las que tienen que ver con la prioridad que tiene el trabajo colaborativo y la reflexión en las clases como elementos imprescindibles para la mayoría de los docentes al momento de dar su clase.

### 3.2 MAPA ASOCIATIVO

Como ya se mencionó anteriormente, el objetivo de incluir un instrumento de asociación libre era conocer los primeros términos que venían de manera inmediata a la mente de los participantes a partir de la frase “aprendizaje autónomo en el aula”, colocada en el centro del diagrama (Apéndice B.1). De alguna manera, el diagrama intentó ser una representación visual del sistema de creencias de los profesores sobre lo que ellos entienden como aprendizaje autónomo dentro del aula.

Durante el análisis de los datos, se observó que los resultados podían leerse de, al menos, dos maneras: 1) de acuerdo con lo que los sujetos escribieron en los espacios de los

primeros 4 recuadros (a los cuales, a partir de ahora, nos referiremos como “categorías principales”) y su relación con términos de otras categorías principales o bien con algunas “subcategorías” (los 8 recuadros que se derivan de los primeros 4); 2) de acuerdo con las similitudes exclusivamente entre las categorías principales, lo cual nos llevó a la creación de categorías más grandes. A continuación, se muestran los resultados en ambas lecturas:

### 3.2.1 DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Como se muestra en el vaciado (Apéndice B.2), puede observarse cómo se intentó ubicar cuáles y/o cuántos participantes habían colocado el mismo término u otro similar, ya sea como categoría principal o como subcategoría. Si una categoría principal tenía varias referencias de otros sujetos, se consideraba entonces como un concepto significativo entre las respuestas. En ese sentido, al analizar el cuadro, encontrar las palabras con otras coincidencias resultó una tarea relativamente fácil, pues visualmente podían identificarse cuáles habían sido las categorías principales con mayor presencia en los datos.

De acuerdo con este criterio, los conceptos con un mayor número de referencias, fueron los siguientes:

- ***Aprendizaje colaborativo***: observamos que, para los profesores, este concepto está fuertemente ligado al aprendizaje autónomo de una lengua. Aparentemente podría resultar contradictorio que el trabajo colectivo nos lleve a un aprendizaje autónomo, el cual generalmente está asociado con la idea de hacer las cosas solos o por nuestra cuenta. Sin embargo, recordemos que en las descripciones de clase, los participantes reportaron fomentar el aprendizaje colaborativo por medio del trabajo colectivo. Como categoría principal, podemos ver este concepto en las respuestas de los sujetos 2, 5 y 28. Otras categorías principales relacionadas son: “búsqueda de información en internet para trabajo independiente o en equipo” (s. 14), “interacción” (s. 23) y “cooperación” (s. 25). Como subcategorías, podrían asociarse más términos o sujetos: “apoyo de alumnos para aprendizaje” (s. 2),

“trabajo en equipo” (ss. 8, 9, 12, 20 y 21), “trabajo en parejas” (s. 21), “revisión y corrección en grupo” (s. 11), “colaboración” (s. 12), nuevamente “cooperación” (s. 20), “saber colaborar con gente extraña o que no nos cae bien” (s. 28) y “reconocimiento del potencial del conocimiento de otros” (s. 28). Según las respuestas, el trabajo colaborativo implica varios factores: la capacidad de los alumnos de no sólo trabajar como tal, sino de colaborar, lo cual implica una disposición de convivir. También implica la habilidad de investigar, de buscar información, ya sea de manera grupal o individual para luego ser compartida. Es decir, el trabajo colaborativo significa que el conocimiento se va elaborando, construyendo, más que solamente recibéndolo del profesor. Es por eso que el trabajo colaborativo, para los participantes, lleva al alumno a un aprendizaje colaborativo, el cual, a su vez, forma parte fundamental del aprendizaje autónomo. Quizá en esto radica la autonomía: por medio de la colaboración e interacción, el alumno es quien descubre y el profesor quien asesora y orienta.

- **Motivación:** en esta categoría se incluyeron las palabras que aluden tanto a la motivación intrínseca como a la extrínseca: los sujetos 2, 20, 23, 25 y 28 consideran la motivación como una característica principal en relación con el aprendizaje autónomo. Otras categorías principales asociadas al mismo concepto son: “curiosidad” (ss. 1 y 24), “disposición” (s. 12), “interés” (s.24) y “horas extras dedicadas al aula” (s. 26). En las subcategorías encontramos: “intrínseca y extrínseca” (ss. 1 y 25), “motivación por ir más allá”, “motivación por el aprendizaje” (s. 2), “curiosidad” (s. 9), “motivación” (s. 13), “manejar sus cambios de motivación”, “abrir canales de aprendizaje fuera del aula” (s. 16), “interés” (s. 22), “recursos de entretenimiento en la lengua meta” (s. 23) y “si quiero, puedo” (s. 28). El término ‘motivación’ y algunos de los asociados con éste, se encuentran tanto en las categorías principales como en las subcategorías. Esto nos permite pensar que las palabras ‘motivación’, ‘interés’ o ‘curiosidad’ son prácticamente sinónimos para los sujetos y que ubicarlos en una u otra categoría no representa un cambio significativo en su sistema de creencias con respecto al aprendizaje autónomo dentro del salón

de clase. En cualquiera de los casos, es clara la importancia que este concepto tiene al pensar en autonomía. Más adelante, veremos cómo la cercanía entre ambos conceptos es primordial en la definición de un buen alumno y en la de aprendizaje autónomo. Por el otro lado, es también posible encontrar una asociación entre algunos términos enlistados en este rubro con otros en rubros distintos, como por ejemplo: “horas extras dedicadas al aula” (s. 26) podría también considerarse como una característica de la responsabilidad en el alumno; “manejar sus cambios de motivación” (s. 16) puede relacionarse con la habilidad de autorregularse, de la cual hablaremos a continuación.

- **Autorregulación:** Indudablemente, una característica relacionada con el aprendizaje autónomo, fuera y dentro del salón de clases, es la autorregulación. Los sujetos 5 y 19 la pusieron como categoría principal. Otros términos en el mismo nivel son: “monitoreo” (s. 17), “manejo del tiempo” (s. 28) y “autoconocimiento” y “ritmo/tiempo específico claro para lograrlo” (s. 30). Las ideas relacionadas (subcategorías) a la autorregulación son: “organización del tiempo y espacio” (s. 12), “diferentes ritmos” (s. 15), “dedicar tiempo a su propio aprendizaje”, “mostrar fuentes de aprendizaje autónomo (la red)” (s. 16), “autorregulación/autodirección” (s. 18), “uso de agenda”, “planeación de tiempo de estudio” (s. 28), “los alumnos regulan tiempo y cantidad de conocimiento y aprendizaje” (s. 19) y “tengo dos puntos: A, aquí estoy y en x meses quiero estar en B” (s. 30). El concepto de autorregulación se asoció principalmente con la regulación del tiempo, espacio y conocimiento por parte del alumno. Lo anterior también podría incluirse dentro del rubro de independencia, ya que la decisión de hasta cuándo y hasta dónde se avanza en el aprendizaje ciertamente representa uno de los mejores ejemplos de actos de independencia por parte del alumno.
- **Herramientas:** esta categoría fue de las que más asociaciones tuvo en esta lectura. Como categoría principal, la palabra fue mencionada por los sujetos 8, 13 y 25. En este rubro, se colocaron las herramientas tanto tecnológicas como materiales. Por ello, para el conteo de resultados se tomaron en cuenta otras categorías principales

y subcategorías que hicieran referencia a cualquiera de estos dos tipos de herramientas. En cuanto a las tecnológicas, vemos como categorías principales: “uso de las tics” (s. 2), “youtube”, “google” (s. 3), “internet” (ss. 3 y 7), “aplicaciones” (s. 7), “webquests” (s. 8), “uso de diccionario en internet” (s. 14), “usos de recursos de laboratorio” (s. 14), “páginas web” (s. 21), “uso de herramientas tecnológicas”, “temas y ejercicios en links” (s. 26). En cuanto a las materiales tenemos: “diccionario” (s. 3), “mediateca” (s. 7). Algunos conceptos podrían abarcar ambos tipos: “enfoque de resolución de problemas” (s. 8), “material de consulta” (s. 9), “materiales” (s. 20) y “materiales de apoyo” (s. 27). Como subcategorías, en relación a las tecnológicas tenemos: “duolingo”, “IELTS” (s. 7), “tecnológicas” (s. 8), “uso de internet” (s. 10), “schoology” (s. 14) y “mostrar fuentes de aprendizaje autónomo (en la red)” (s. 16). De las materiales encontramos: “videos para listening”, “explicaciones lingüísticas” (s. 3), “redes sociales” (s. 3), “materiales” (s. 8) y “revistas” (s. 10). Algunas otras podrían referirse a ambos tipos: “material diseñado expofeso” (s. 7), “ejercicios” (s. 21) y “uso de herramientas” (s. 23). Es posible observar una clara tendencia a relacionar el aprendizaje autónomo con el uso de la tecnología o algún recurso que implique el uso de ésta. Podríamos pensar que dicha tendencia revelaría la creencia por parte de los participantes de que la tecnología orilla al alumno a trabajar “solo” y que, por lo tanto, promueve un aprendizaje autónomo.

- ***Necesidades específicas:*** al tratarse de aprendizaje autónomo (tanto dentro como fuera del salón de clase), es inevitable pensar que los alumnos tengan necesidades particulares. En relación a este concepto, se registraron varias categorías principales: “curiosidad” (ss. 1 y 24), “necesidades específicas” (s. 9), “interés” (s. 24), “necesidades del alumno en relación a los objetivos del curso” (s. 8), “motivación intrínseca” (s. 2), “motivación” (ss. 20, 23 y 25), “propios intereses” (s. 15), “necesidades” (s. 24) y “ritmo/tiempo específico, claro para lograrlo” (s. 30). Como subcategorías encontramos: “variedad para distintos estilos de aprendizaje” (s. 8), “curiosidad”, “organización” (s. 9), “necesidad” (13), “diversidad de intereses”,

“variedad” (15), “abrir canales de aprendizaje fuera del aula” (s. 16), “los alumnos aprenden a trabajar en sus gustos y necesidades” (s. 19), “plan personal de estudio” (s. 24) y “tengo dos puntos: A) aquí estoy y en X quiero estar en B)” (s. 30).

Como podemos ver, en este rubro se incluyeron algunos términos relacionados con la motivación y la necesidad. En otro momento, observaremos que la motivación está fuertemente asociada con un interés personal y la necesidad con uno más externo. De acuerdo con este criterio, ambos intereses podrían colocarse en puntos extremos. Sin embargo, recordemos que un interés no necesariamente estaría en oposición a una motivación de tipo intrínseca. En este sentido, las necesidades específicas de los alumnos podrían deberse a un origen intrínseco o extrínseco. Al tratarse de necesidades particulares, ya estaríamos hablando de un componente autónomo en ellas.

- **Responsabilidad:** en un aprendizaje autónomo, dentro y fuera del salón de clases, es indudable la importancia que tiene este concepto. Como categoría principal, aparece en las respuestas de los sujetos 12, 15, 17 y 20. También como categoría principal, aparece el término “constancia” (s. 9), “disciplina” (s. 17), “compromiso” (s. 23) y “horas extra dedicadas al aula” (s. 26). Como subcategorías, tenemos: “disciplina” (s. 9), “responsabilidad del aprendizaje y de cumplir con los propios objetivos” (12), “tomar la responsabilidad” (s. 16), “asumir cambio de roles” (s. 18), “profesor, estudiante” (s. 20) y “asistencia regular a clase” (s. 23). Resultó sorprendente el bajo número de sujetos que hicieron referencia a la responsabilidad. En realidad, habría sido de esperarse que más sujetos incluyeran este término en su sistema de creencias, al menos de manera más visual y concreta en el diagrama. En el análisis de los datos de la entrevista, veremos que esta característica es primordial.
- **Disposición:** Se decidió asociar esta característica con el aprendizaje colaborativo, ya que algunas de las subcategorías hablan mucho sobre esto. Parece que para los sujetos, la disposición en el alumno significa, entre otras cosas, que esté abierto a trabajar en equipo o a colaborar colectivamente en beneficio de la clase y por

supuesto en beneficio propio. Solamente existe una referencia directa a esta característica (s. 12) y dos indirectas (“constancia”, s. 9 y “horas extras dedicadas al aula” s. 26). En cuanto al aprendizaje colaborativo, ya vimos que los sujetos 2, 5 y 28 lo mencionan. Debido a que al principio del presente texto mencionamos las categorías y subcategorías en relación al aprendizaje colaborativo, no las enlistaremos de nuevo en este punto. Resulta curioso observar que la disposición esté relacionada casi exclusivamente al trabajo colaborativo y no a otras que también podrían ser importantes como: disposición a hacer la tarea o repasar lo visto en clase por su cuenta. Existen otras que igualmente podrían incluirse en este rubro, como por ejemplo: asistir regularmente a clase o hacer un uso de algunas herramientas tanto tecnológicas como materiales por parte del alumno, pero que han sido incluidas en otros rubros, como responsabilidad y herramientas respectivamente.

- **Independencia:** este concepto es uno de los indudablemente más asociados con el de autonomía. Vemos que 5 sujetos la colocaron dentro de sus categorías principales (ss. 12, 15, 17, 19 y 30). Otras categorías principales relacionadas son: “necesidades específicas” (s. 9), “necesidades del alumno en relación a los objetivos del curso” (s. 8) y “libertad” (s. 27). Como en el caso anterior, no se volverán a exponer las ideas relacionadas al rubro de necesidades específicas (inciso “e” de esta sección), sino sólo la razón que justifica la asociación entre este rubro con el de independencia. En cuanto a las subcategorías, se pudieron relacionar las siguientes palabras: “trabajar con maestro” y “organización del tiempo y espacio” (s. 12), “diversidad de intereses” (s. 15), “dedicar tiempo a su propio aprendizaje” (s. 16), “los alumnos aprenden a trabajar en sus gustos y necesidades” (s. 19) y “estoy en ‘bola’ pero yo debo llevar mi dirección y ritmo”, “ellos me ayudan (la clase) y yo a ellos, pero también voy solo” (s. 30). Con base en esta asociación de ambos conceptos, es posible entender que para los participantes, las necesidades e intereses de cada alumno son una forma de manifestar la independencia que éste tiene no sólo como estudiante sino también como individuo. Si recordamos las



diversas categorías y subcategorías en las necesidades específicas de los alumnos, vemos que su independencia implica desde la posibilidad de regular sus propios tiempos y ritmo de trabajo, hasta diseñar un plan de estudio personal. Cada una de las acciones que signifique un camino y trabajo personal en el aprendiente, potencialmente podría tomarse como una señal de autonomía en su aprendizaje.

- **Libertad:** como categoría principal (s. 27), este concepto estaría directamente relacionado con el anterior. Sin embargo, si analizamos su respectiva subcategoría, nos daremos cuenta de que el sujeto se refería a un tipo de actividad en particular: “libertad para cometer errores”, “para autocorregirse”. Como categorías principales similares, podemos encontrar: “autoevaluación” (s. 5), “revisión” y “corrección” (s. 11), “monitoreo” (s. 17), “autoregulación” (ss. 5 y 19), “capacidad de autocorrección” (s. 29). En las subcategorías tenemos lo siguiente: “autoevaluación de los alumnos” (s. 8), “autorevisión” y “autocorrección” (s. 11), “libertad, no depender del maestro” (s. 15), “tomar riesgos” (s. 16), “autoregulación/ autodirección” (s. 18). Desde esta perspectiva, la libertad se orienta a la imagen de un alumno relajado al momento de cometer errores, tomar decisiones sobre lo que le permite aprender más y mejor y emitir un juicio sobre su desempeño en la lengua o en la clase.
- **Planeación:** como categoría principal aparece sólo una vez (s. 8). Sin embargo, existen otras con las que podría asociarse: “necesidades específicas” (s. 9), “revisión” y “corrección” (s. 11), “propios intereses” (15), “monitoreo” (s. 17) y “autoregulación” (s. 19). Es interesante descubrir que de los 5 participantes referidos, 3 mencionan “independencia” y 2 hacen referencia a las necesidades o intereses particulares del alumno; en ambos casos, los conceptos también están colocados como categoría principal. Esto nos lleva a pensar que la planeación significa la libertad de trabajar con las necesidades específicas, lo cual a su vez implicaría una acción independiente por parte del alumno. Las subcategorías lo confirman: “objetivos y actividades orientadas al trabajo independiente” (s. 8) y “plan personal de estudio” (s. 24). Como ya ha sucedido anteriormente, en este

punto no se expondrán las categorías asociadas que han sido previamente analizadas, como “independencia” y “necesidades específicas” en este caso. Al hablar de la relación entre los conceptos asociados, se toman en cuenta prácticamente todos los términos que en cada rubro se han incluido con anterioridad.

- **Practicalidad:** este rubro me parece interesante pues nos habla de la asociación que para algunos sujetos existe entre la autonomía del aprendizaje de una lengua y la necesidad de darle un uso real a ésta. Como categorías principales tenemos: “descubrimiento” (s. 1), “inferencia” (s. 2), “practicalidad”, “utilidad”, “realidad” (s. 13) y “uso” (s. 22). En las subcategorías encontramos: “forma y significado” (s. 1), “alumno infiere reglas sin ayuda”, “alumno procesa de manera individual” (s. 1) e “incorporación a su realidad” (s. 13). Si bien es cierto que no se trata de un grupo numeroso de referencias y que incluso podría haber sido incluido en otro grupo, se decidió por apartarlo ya que, como ya se mencionó, resulta interesante que la autonomía haya sido asociada con uso práctico de la lengua. Algunas palabras aluden a un concepto de autonomía que implica hacer las cosas por sí solo, como por ejemplo: “alumno infiera reglas sin ayuda” y “alumno procesa de manera individual” (s. 1). En el caso de “forma y significado” (s. 1), “practicalidad”, “utilidad”, “realidad” e “incorporación a su realidad” (s. 13), son términos que nos llevan a pensar en que, para estos profesores, la autonomía es cuando el alumno logra darle un sentido a la lengua, cuando logra incluirla en sus necesidades lingüísticas y sociales reales, más allá de los contenidos de un curso o de la mera forma gramatical.

## CONCLUSIONES

- Se observa una fuerte relación entre los conceptos de necesidades específicas, independencia, responsabilidad y herramientas. Varias de sus categorías principales y/o subcategorías podrían incluirse en alguno (o en todos) de estos rubros. Por ejemplo, tener intereses específicos o estilos de aprendizaje particulares, nos lleva a pensar que el alumno es un ser que no depende del profesor para aprender, pero

que a la vez es (o idealmente necesitaría ser) responsable de buscar las formas de cubrir precisamente dichas necesidades específicas. Para ello, podría servirse de las diversas herramientas, tanto tecnológicas como materiales. De igual manera, se aprecia una fuerte relación de estos conceptos con el de libertad. Elegir las herramientas y tomar cualquier decisión que lleve al alumno al aprendizaje, significa hacer uso de una libertad que, como ya mencionamos, puede tomarse como sinónimo de responsabilidad, pero también como una oportunidad de permitirse equivocarse y alejarse, por llamarlo de alguna manera, del tradicional temor por parte del alumno de cometer errores y perder el control de la información que recibe.

- En diversos casos, las subcategorías sirvieron como una manera no sólo de asociar, sino también de ejemplificar, explicar o dar sinónimos con respecto a la categoría principal correspondiente. Por lo tanto, no es posible determinar hasta qué punto las categorías y subcategorías pertenecen en realidad a una diferenciación definitiva en la mente del participante. El único criterio que se tomó en cuenta para aplicar algún tipo de filtro en los resultados y/o su interpretación fue asumir que, al tratarse de una actividad de asociación libre, el sujeto pondría en las categorías principales las palabras de mayor importancia para él. Se considera que la inmediatez con que dichos términos fueron pensados y colocados en cada una de las categorías, estaría fuertemente relacionada con el nivel de importancia que éstas tienen dentro del esquema mental del sujeto, aunque sabemos que hay factores, como el cansancio o la prisa, que podrían hacer que esto no siempre se dé así.
- Como se mencionó al principio de este capítulo, la elaboración del cuadro 1 y su posterior descripción tuvo como propósito organizar los datos y así poder encontrar relaciones entre los términos. Sin embargo, sabemos que el número de asociaciones podría extenderse aún más, creando más redes entre los conceptos y relacionando las subcategorías de una manera todavía más detallada. No obstante, conviene aclarar que para fines de esta investigación, se decidió llegar a un punto de análisis

que permitiera ver asociaciones significativas o relevantes para el propósito del estudio y no abordar otras posibles relaciones entre las categorías y subcategorías.

Ahora veremos los datos desde la segunda perspectiva:

### 3.2.2 DE ACUERDO CON LAS CATEGORÍAS PRINCIPALES

Los comentarios para esta sección están basados en el cuadro mostrado en el Apéndice B.3, en el cual se muestran solamente las categorías principales. Dado que por lo general, en este tipo de ejercicios de asociación libre, en las casillas primarias se colocan aquellos términos que vienen a la mente con mayor rapidez y, por lo mismo, podrían ser los conceptos que más cercanamente se encuentran de la idea central (aprendizaje autónomo dentro del salón de clase, en este caso), se consideró necesario analizar particularmente este tipo de palabras. Es cierto que en ocasiones, la inmediatez con que éstas se colocan no necesariamente representa su importancia para el participante al momento de responder la pregunta. Por cansancio o por prisa, el profesor puede utilizar palabras que no expresan su pensar de manera auténtica. Sin embargo, en esta investigación se decidió adjudicarle una mención especial a las categorías principales, ya que resultan un recurso importante tanto para conocer los elementos que conforman la creencia del docente, como para confirmar lo que éste afirmó en otro punto de la investigación.

Fueron 107 palabras utilizadas como categoría principal, de las cuales 12 aparecen en más de una ocasión. A su vez, estas 12 palabras se tomaron como referencia para agrupar a la mayoría del resto de los vocablos. Si sumamos las veces que cada palabra (de las 12 mencionadas) fue repetida, el resultado es 33. Es decir, de las 107 categorías principales, casi 31% (33 palabras) son repeticiones. Del resto, 48% (52 palabras) fue clasificado en los 12 grupos anteriormente mencionados y 20% (22 palabras) en grupos separados o palabras sueltas. A continuación, veremos cómo es que se conforma cada grupo (el número entre paréntesis se refiere al número de veces que la palabra se repitió. Para agilizar la lectura, se decidió omitir el número de sujeto que mencionó cada palabra.

- ✓ Independencia (5). Palabras asociadas (PA): Libertad.
- ✓ Responsabilidad (4). PA: compromiso, disciplina, constancia, ideal.
- ✓ Reflexión (3). PA: análisis, capacidad de análisis, pensamiento crítico, capacidad de organización mental, capacidad crítica.
- ✓ Motivación (3). PA: interés, disposición, necesidades del alumno en relación con los objetivos del curso.
- ✓ Herramientas (3). PA: materiales, materiales de apoyo, material de consulta, diccionario, mediateca, formato de evaluación, usos de recursos de laboratorio.
- ✓ Aprendizaje colaborativo (3). PA: cooperación.
- ✓ Interacción (2).
- ✓ Autoregulación (2). PA: monitoreo, capacidad de autocorrección, dirección clara, autoevaluación, autoconocimiento, planeación, estrategias, manejo del tiempo, revisión, ritmo/tiempo específico/claro para lograrlo, corrección.
- ✓ Motivación intrínseca (2). PA: propios intereses, necesidades, necesidades específicas, horas extras dedicadas al aula.
- ✓ Curiosidad (2). PA: inferencia, descubrimiento, investigación de/por tema, investigación, búsqueda de contenido.
- ✓ Internet (2). PA: páginas web, google, you tube, aplicaciones, enfoque de resolución de problemas/webquests/etc, uso de herramientas tecnológicas, temas y ejercicios en links, búsqueda de información en internet para trabajo independiente o en equipo, uso de diccionarios en internet, uso de las tics.
- ✓ Estilos de aprendizaje (2).
- ✓ OTROS GRUPOS:
  - 1) Realidad, practicalidad, uso, utilidad.
  - 2) Gramática, gramatical, vocabulario, vocabulario/pronunciación, input comprensible, lecturas, lectura en silencio.
  - 3) Programas flexibles, institución flexible.

- 4) Estudiante (2), estudiante=agente / concomitancia (desarrollo desigual y combinado) Trotsky, profesor (2), profesor= consejero / académico / tutor / concomitancia (desarrollo desigual y combinado) Trotsky.
- ✓ PALABRAS SUELTAS: tópico, reconocimiento, seguridad.

De la descripción anterior, podemos concluir lo siguiente:

Hay conceptos que en ambos análisis (vaciado y primer filtro), aparecen como ideas principales, es decir, conceptos que en ambos cuadros conforman un grupo. A continuación, se muestran dichas coincidencias:

- a) Aprendizaje colaborativo. A pesar de que en el segundo análisis, se encontró solamente una asociación (con la categoría principal “cooperación”), el concepto aparece en tres ocasiones como categoría principal. En el análisis de categorías principales y subcategorías, este mismo concepto fue de los mayormente asociados. Lo anterior nos hace pensar que para los participantes, este tipo de aprendizaje puede definirse de varias maneras y manifestarse de varias formas en el salón de clase. En otro momento de este trabajo, profundizaremos en la importancia que la colaboración tiene para los profesores en el aprendizaje autónomo dentro del salón de clase.
- b) Motivación. Otro concepto que figura como de los más importantes para los participantes es el de la motivación. A diferencia del primer análisis, en el segundo se separaron los conceptos “motivación” y “motivación intrínseca” porque ambos forman parte de las 12 palabras repetidas a partir de las cuales se formaron los grupos anteriormente mencionados. En esta ocasión, vemos términos que ya aparecen en el primer análisis, como por ejemplo: “disposición”, “interés” y “horas extra dedicadas al aula” junto con otros que en el mismo análisis habían conformado un grupo aparte (“Necesidades específicas”): “necesidades”, “necesidades específicas” y “necesidades del alumno en relación a los objetivos del curso”. En el segundo análisis vemos que no hubo suficientes menciones en las categorías

principales como para mantener el grupo que se había creado en el primero. Sin embargo, las ideas en relación a las necesidades fueron incluidas en el grupo de “motivación” y “motivación intrínseca” por tratarse de conceptos que están relacionados con un interés por satisfacer dicha necesidad. Es cierto que tener una necesidad no implica tener la motivación para cubrirla. Sin embargo, la motivación sí sería la única puerta que nos llevaría a la satisfacción de nuestras necesidades. Un alumno tendría que sentirse motivado para tomar las acciones pertinentes y finalmente atender sus necesidades de aprendizaje.

- c) Autorregulación. Al igual que en el caso anterior, se incluyeron nuevos términos junto con los que ya se habían mencionado en el primer análisis. Así pues, tenemos conceptos como: “capacidad de autocorrección”, “dirección clara”, “planeación” y “estrategias”, entre otros. El criterio de asociación se basó en la selección de términos que expresaran habilidades, capacidades y acciones concretas que el alumno tiene o hace para su propio beneficio con respecto a su aprendizaje. Recordemos que estamos hablando de un aprendizaje autónomo en el aula, por lo que podemos pensar en un alumno capaz de auto regular su aprendizaje de acuerdo con las estrategias (o falta de ellas) que tenga, sin dejar a un lado la presencia y el apoyo del profesor.
- d) Herramientas e Internet. Vemos que en este caso, las asociaciones tomaron un curso interesante. En el primer análisis, el grupo “Herramientas” fue de los que mayor número de términos abarcó. Recordemos que en él se incluyeron las herramientas tanto tecnológicas como las materiales. Sin embargo, en este segundo análisis, puede observarse que las herramientas del primer tipo conformaron un grupo por separado: “Internet”. Siguiendo el segundo análisis, el grupo “Herramientas” incluye las que son más “físicas” o que se refieren a materiales utilizados como recursos para el aprendizaje: “diccionario”, “material de consulta”, “materiales de apoyo”, “materiales”, entre otros. En el grupo “Internet”, tenemos los recursos digitales, como por ejemplo; “páginas web”, “google”, “aplicaciones”, “uso de diccionario en internet”, “uso de las tics”, entre otros. Sin embargo, en

ambos análisis, es claro que para los participantes, las herramientas digitales sobretodo, figuran dentro de los principales recursos al tratarse del aprendizaje autónomo del aula (e incluso fuera de ella). A su vez, lo anterior nos lleva a pensar que la autonomía está fuertemente ligada con la idea de que el alumno trabaje por su cuenta. Las herramientas digitales ofrecen un escenario óptimo para que el estudiante trabaje solo y a su ritmo. El uso de la tecnología, desde la perspectiva de los profesores, facilita que el alumno se desenvuelva de manera autónoma. En otro momento, de esta investigación, abordaremos cuál es el concepto que los participantes expresaron con respecto al aprendizaje autónomo en el aula.

- e) **Responsabilidad**. En este grupo, la mayoría de los términos coinciden con el grupo del primer análisis: “disciplina”, “constancia” y “compromiso”. La palabra “ideal” es la única nueva. Recordemos que, en el segundo análisis, la frase “horas extras dedicadas al aula” se reagrupó en la categoría de motivación. Cabe mencionar que la palabra “responsabilidad” fue de las palabras con mayor número de menciones (4), lo cual nos permite suponer que para los participantes, el aprendizaje autónomo (dentro y fuera del aula) indudablemente requiere de responsabilidad. Por otra parte, el adjetivo “ideal” nos habla de lo escéptico que un sujeto (6) se muestra ante la existencia del aprendizaje autónomo. Se decidió colocar esta palabra dentro del grupo “Responsabilidad” porque, al igual que la autonomía, la responsabilidad del alumno también podría ser utópica. Es precisamente la falta de compromiso y disciplina en el alumno lo que en gran parte frustra al profesor constantemente.
- f) **Independencia**. Esta categoría fue la que tuvo el mayor número de menciones (5), lo cual nos da una clara idea de que el aprendizaje autónomo y la independencia están fuertemente relacionados. Curiosamente, mientras que en el primer análisis la independencia estuvo asociada con una variedad de conceptos en las subcategorías, ahora lo está solamente con uno solo en las categorías principales: “libertad”. Sin embargo, el número de menciones dentro de las categorías principales refleja que para los participantes el aprendizaje autónomo implica independencia por parte del alumno y a su vez que dicha independencia significa



trabajar solo o por nuestra cuenta. Será interesante ver hasta qué punto los profesores tienen la posibilidad de ver este escenario en el salón de clases.

- g) La última coincidencia es el grupo que hace referencia al uso de la lengua. En el primer análisis, estas palabras se agruparon bajo la categoría de “Practicalidad”. Sin embargo, en el análisis de categorías principales, no se encontró dentro de los 12 grupos algún término que abarcara dichas palabras. Es por eso que se decidió formar un grupo aparte de los 12 ya mencionados e incluirlo, a su vez, en un conjunto mayor denominado “Otros grupos”. De cualquier manera, la presencia de términos como “realidad”, “uso”, “practicalidad” y “utilidad”, sugiere que el aprendizaje autónomo nos lleva a aprender la lengua de una manera auténtica. Es decir, que el alumno realmente le encuentra un verdadero sentido a lo que aprende y no se queda exclusivamente con las reglas gramaticales y cuestiones teóricas.

### 3.3 CUESTIONARIO

Como ya se explicó anteriormente, éste es el único instrumento de carácter cuantitativo (Apéndice C.1). No obstante, recordemos que los participantes tenían la libertad de agregar algún comentario en una sección ubicada al final, en caso de considerar necesario explicar o aclarar algunas de sus respuestas anteriores. En esta parte del trabajo, se presentan los resultados cuantitativos en forma de gráficos; posteriormente se mostrarán los comentarios.

Durante el análisis, fue posible relacionar algunas de las respuestas y agruparlas en diversos rubros. Recordemos que los enunciados representaban creencias relacionadas unas con otras. Si bien no fue posible hacerlo con todas, las respuestas sí arrojaron datos importantes para poder confirmar algunos puntos de vista por parte de los sujetos. A continuación se muestran dichos grupos:

### 3.3.1 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LA FIGURA DEL PROFESOR.

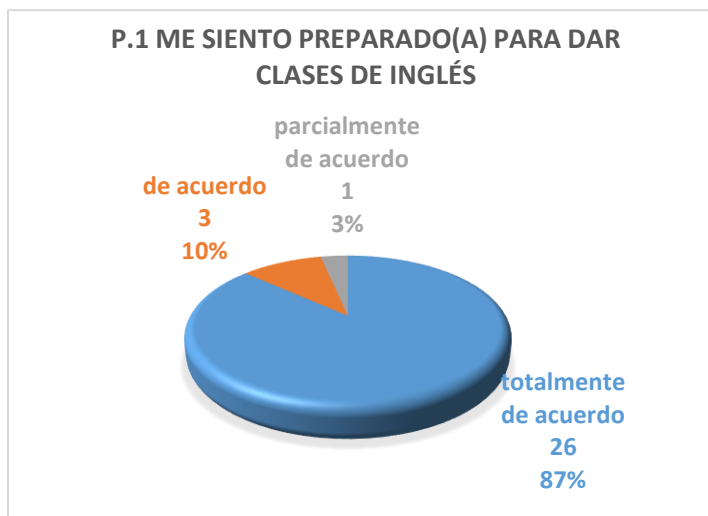


Figura 7. Enunciado 1.

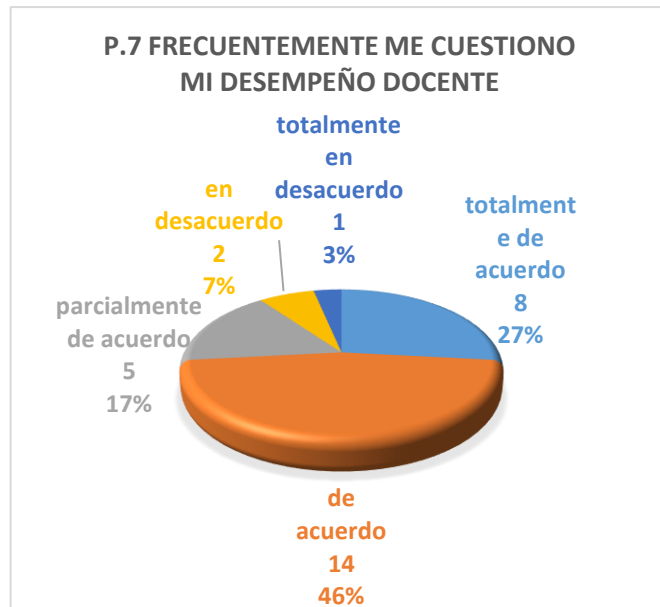


Figura 8. Enunciado 7

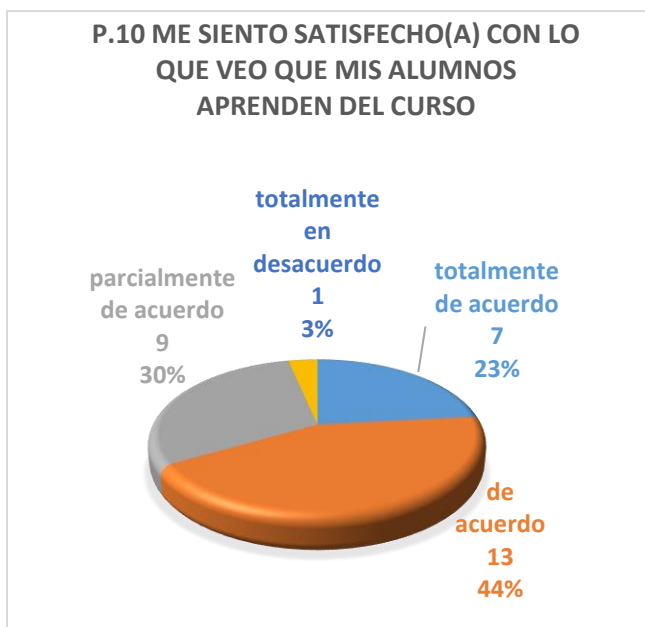


Figura 9. Enunciado 10



Figura 10. Enunciado 8

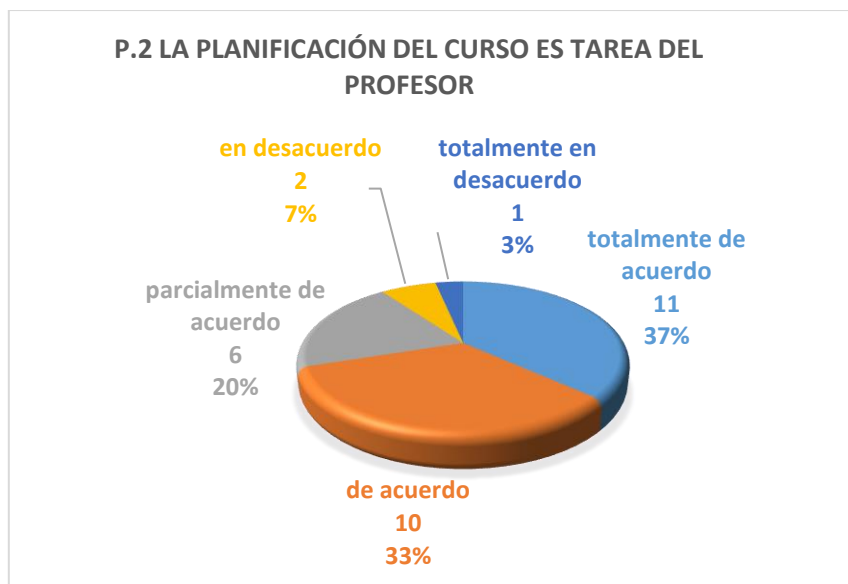


Figura 11. Enunciado 2

En el primer caso (P.1), la gran mayoría de la población (87%) se siente preparado para dar clase de inglés. Esto nos indica que el profesor se ve con las herramientas necesarias (ya sea lingüísticas y/o metodológicas) para realizar su trabajo. Como ya se observó en la descripción de la población, se trata de profesores con estudios de formación docente, tanto de manera presencial como en línea. Dichos estudios abarcan cursos, diplomados, tanto de metodología como de certificación de lengua, así como también estudios de posgrado. Por otra parte, dicha formación podría relacionarse también con el concepto que tienen de ellos mismos como profesores. Es decir, es posible pensar que los participantes se consideran buenos profesores o al menos creen tener ciertas características de lo que para ellos sería un buen profesor de lengua. En otro momento de este trabajo se explicará con mayor detalle los resultados en las entrevistas, pero por ahora podemos mencionar algunas de las características que los participantes consideran importantes en un buen profesor de lengua: “se actualiza” (ss. 5, 8, 19, 23 y 27), “habla la lengua” (ss. 8 y 17), “está formado” (ss. 5, 8, 9, 18, 19 y 27), “prepara su clase” (ss. 7, 10, 12 y 20), “se cuestiona su desempeño en su clase” (ss. 27 y 28) y “trata de cumplir con el programa” (s. 3), entre otras respuestas. Precisamente éstas tres últimas son los temas que conforman los enunciados 7 y 2. Observamos que 73% de los participantes frecuentemente se cuestiona su desempeño

docente (P.7) y 70% está ya sea de acuerdo (33%) o totalmente de acuerdo (37%) en que planear el curso es responsabilidad del profesor (P.2). La mayoría de la población también dijo sentirse satisfecho con el resultado al final del curso (P.10), las respuestas “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” conforman el 67%. Podríamos sugerir que la satisfacción por parte del profesor es resultados de varios factores: a) su preparación, pues ésta representa una serie de conocimientos y recursos con los que se cuenta para impartir un curso de lengua; b) su interés en cuestionarse si va por un buen camino con sus alumnos; c) la responsabilidad que siente por preparar su curso, lo cual lo lleva a ofrecer a sus estudiantes un curso planeado acorde a los objetivos pensados. Por otra parte, vemos que a sólo el 20% de la población le resulta fácil lidiar con la desmotivación que a veces los alumnos presentan en clase (P.8), mientras que al 33% NO le resulta fácil. Entonces, la preparación del maestro y su satisfacción en los resultados no son necesariamente garantía de que el camino será fácil, ni para él ni para los alumnos. Más adelante, en el grupo de enunciados relacionados con el alumno, veremos que la percepción de los profesores con respecto a ciertos comportamientos o factores en los estudiantes, como por ejemplo: si practican el idioma fuera de clase, si son suficientemente maduros para aprender un idioma o si tienen estrategias de aprendizaje, entre otros, pueden incidir en la dificultad que enfrentan los profesores al momento de impartir sus cursos. El 47% en la opción “parcialmente de acuerdo” nos muestra que para la mayoría de los profesores les resulta fácil sólo en ocasiones o hasta cierto grado lidiar con la desmotivación de sus alumnos, la cual a su vez depende de diversos factores, algunos ajenos al propio profesor. Nuevamente, en el análisis de las entrevistas, podremos ver con más detalle algunos de estos factores, como el cansancio, el hambre, la longitud de los cursos, los horarios, entre otros.

### 3.3.2 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON LA FIGURA DEL ALUMNO.

Casi dos terceras partes de la población coinciden en que el alumno es responsable de su aprendizaje (P.5), 27% está parcialmente de acuerdo.

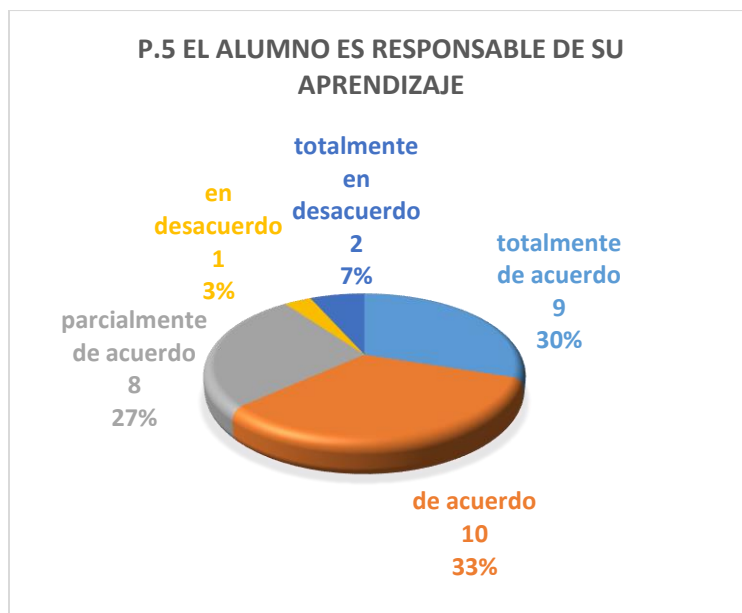


Figura 12. Enunciado 5.

Cabe mencionar que durante la planeación y elaboración de los enunciados, se consideró que éste sería uno de los que probablemente ocasionaría mayor controversia, no sólo por el tema, sino también por la forma en cómo está planteado, la cual no da pie a aclarar o a explicar con exactitud en qué sentido el alumno es responsable de su aprendizaje. Se tomó la decisión de incluir el enunciado bajo esta forma, pues esto permitiría saber precisamente desde cuál perspectiva los participantes leían dicha afirmación. Parece que esta es una de las principales preguntas de la investigación, ya que toca directamente el tema de autonomía por parte del alumno en su proceso de aprendizaje de una lengua, por lo que constituye una de las mejores formas de conocer las creencias de los profesores respecto al aprendizaje autónomo en el salón de clase. Es significativo que 63% de los participantes consideren que el alumno tiene una parte activa en su aprendizaje: de manera simultánea e implícita, ellos mismos también se están posicionando en un lugar lejos del papel tradicional del profesor. Al pensar que el alumno es responsable, el docente acepta dejar de ser el único proveedor del conocimiento.

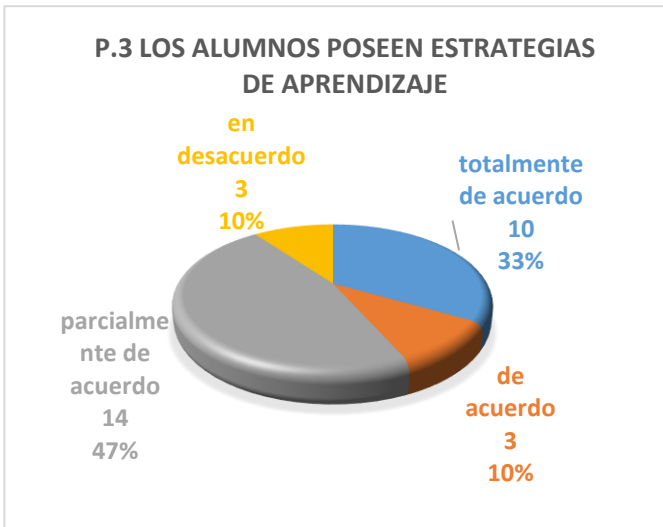


Figura 13. Enunciado 3

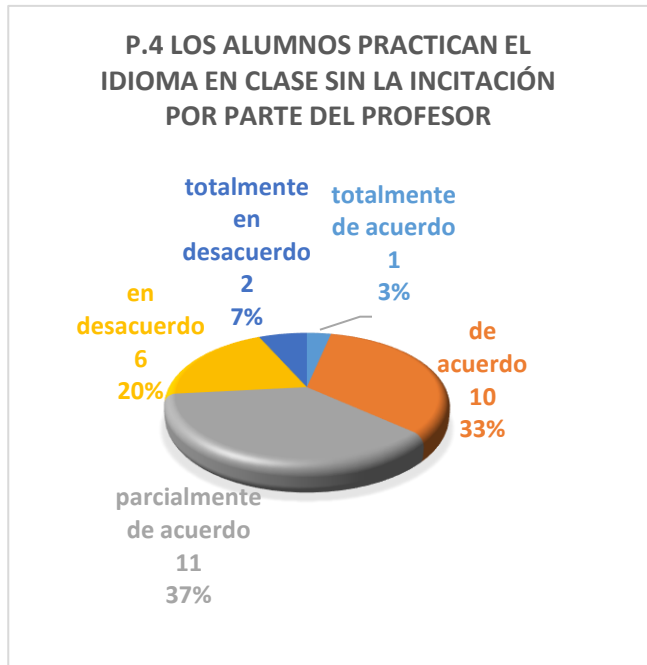


Figura 14. Enunciado 4

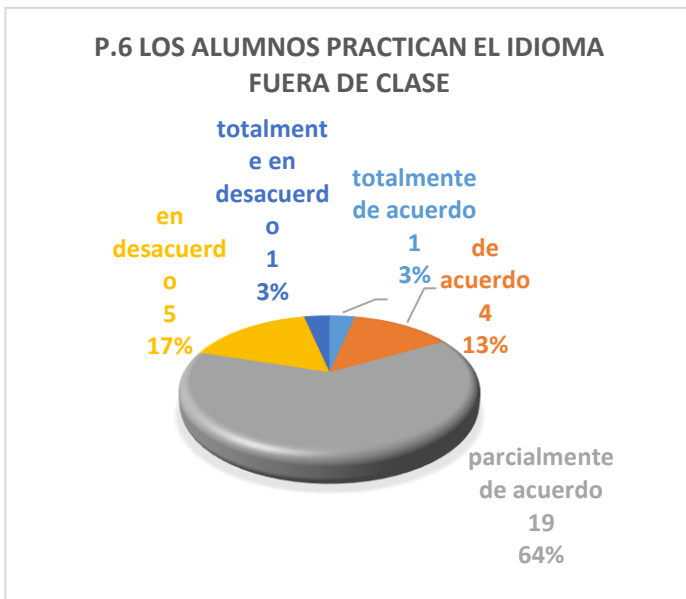


Figura 15. Enunciado 6

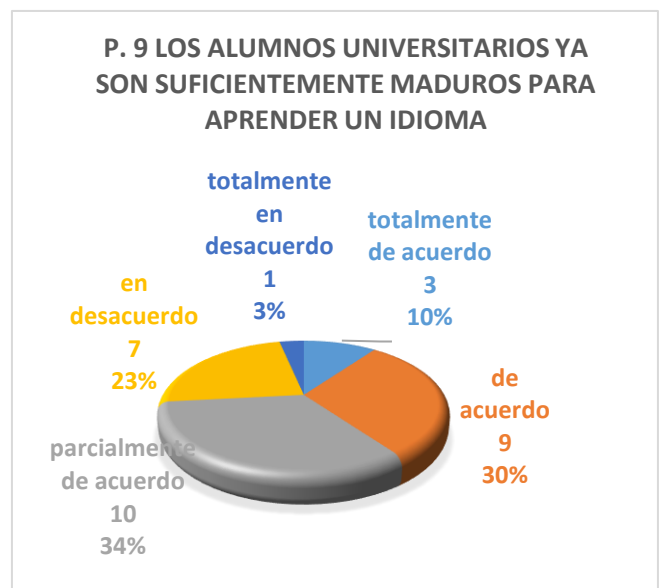


Figura 16. Enunciado 9

Otro caso que causó controversia en las respuestas es aquel en relación sobre la madurez del alumno universitario para aprender un idioma (P.9). La respuesta con mayor porcentaje

fue “parcialmente de acuerdo” (34%). Sin embargo, si sumamos las respuestas “estoy de acuerdo” (10%) y “totalmente de acuerdo” (30%), éstas conformarían la respuesta con el mayor porcentaje (40%). Por otra parte, la opción “en desacuerdo” obtuvo 23%, el cual es el mayor porcentaje para esta opción en todo el instrumento. Parece que la opinión está dividida. De nuevo la redacción del enunciado fue un factor determinante, ya que con las palabras “suficientemente maduros”, los participantes no sabían hasta dónde era suficiente y qué se entendía por maduros: si nos referíamos a una madurez cognitiva, o más bien a un sinónimo de responsabilidad o consciencia.

Como estudiantes universitarios y suficientemente maduros, podemos pensar en alumnos capaces o con la motivación u oportunidad de adquirir estrategias de aprendizaje. Con respecto a las estrategias (P.3), 47% de los profesores está parcialmente de acuerdo con la idea de que los estudiantes las tienen. Incluso sumando los porcentajes de las opciones “de acuerdo” (10%) y “totalmente de acuerdo” (33%), seguiría siendo la opción de mayor porcentaje. Podemos suponer que los participantes piensan que los alumnos a veces tienen estrategias de aprendizaje según la situación, o las condiciones u otros factores, como el nivel, la personalidad, etc. Además, el enunciado se enfoca solamente al hecho de que los estudiantes tienen o no estrategias, no al uso de éstas.

Una forma de aprender y de ser responsable del propio aprendizaje es la práctica, y aún más si ésta se lleva a cabo por iniciativa propia, lo cual también nos estaría hablando de un alto grado de motivación. En este sentido (P.4), la población muestra principalmente dos tendencias: “parcialmente de acuerdo” (37%) y “de acuerdo” (33%), y una tercera (“en desacuerdo”) con un menor porcentaje (20%). Parece que los profesores difieren en este hecho. Probablemente es una situación que no siempre ven en sus clases, y que cuando sí se lleva a cabo, también tendrían que darse otras variables. De alguna forma, resulta notable el hecho de que la población se haya mostrado parcialmente de acuerdo tanto en que los alumnos tienen estrategias de aprendizaje, como en que practican el idioma en clase sin la intervención del profesor (P.4). Es poco probable que un estudiante con poca o nula iniciativa para darle un uso práctico a la lengua extranjera que está aprendiendo tenga estrategias de aprendizaje. Parece que esta parte de la población se muestra escéptica

acerca del hecho de que los alumnos realmente tengan y usen los recursos para aprender una lengua.

En cuanto al hecho de que los aprendientes practican el idioma fuera del salón de clase (P.6), los profesores definitivamente se mostraron dudosos (64%). Más de la mitad de la población no sabe con certeza si los alumnos practican el idioma fuera de clase y si lo hacen, con qué frecuencia y a qué grado. Los participantes que se mostraron en desacuerdo o en total desacuerdo conforman un 20% de la población. Esto nos indica que la minoría (16%) piensa o sabe de alguna manera que los alumnos NO practican el idioma fuera del salón de clase. Nuevamente, puede pensarse en una relación entre una falta de estrategias y la falta de práctica fuera del salón de clase. De hecho, es común encontrar estudiantes que precisamente no practican la lengua extranjera en cuestión porque no han encontrado la manera de aprenderla, cayendo así en un círculo vicioso: a menos estrategias, menos práctica.

Es curioso el hecho de que 40% de los profesores se muestra ya sea de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el alumno universitario tiene una madurez para aprender un idioma (P.9) –ya sea, como se mencionó anteriormente, desde el punto de vista cognitivo o como un sinónimo de responsabilidad o consciencia– 60% cree que el aprendiente es responsable de su aprendizaje y al mismo tiempo se muestran parcialmente de acuerdo con que los alumnos practiquen el idioma ya sea dentro o fuera del salón de clase. Parecería que en la vida real, los alumnos no se muestran como estudiantes que asuman esa madurez y responsabilidad que implica aprender un idioma en un nivel universitario. También parecería que el alumno que sí asume este compromiso, estaría motivado para hacerlo.



### 3.3.3 ENUNCIADOS RELACIONADOS CON EL DESEMPEÑO Y LOS RESULTADOS.

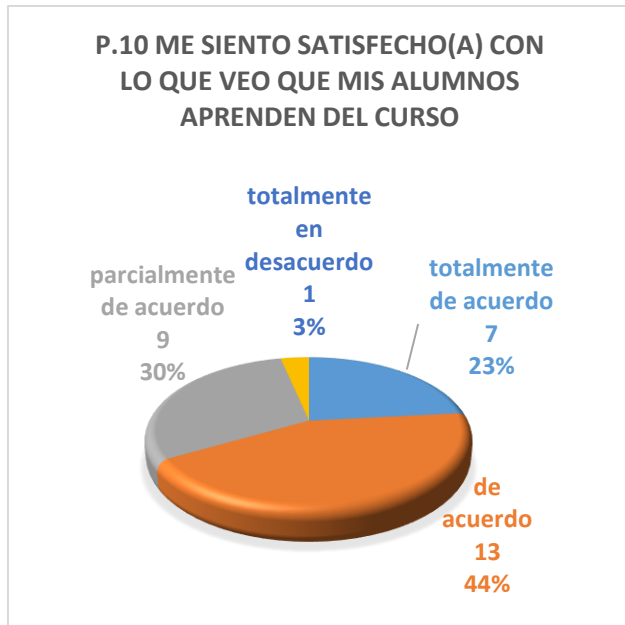


Figura 17. Enunciado 10

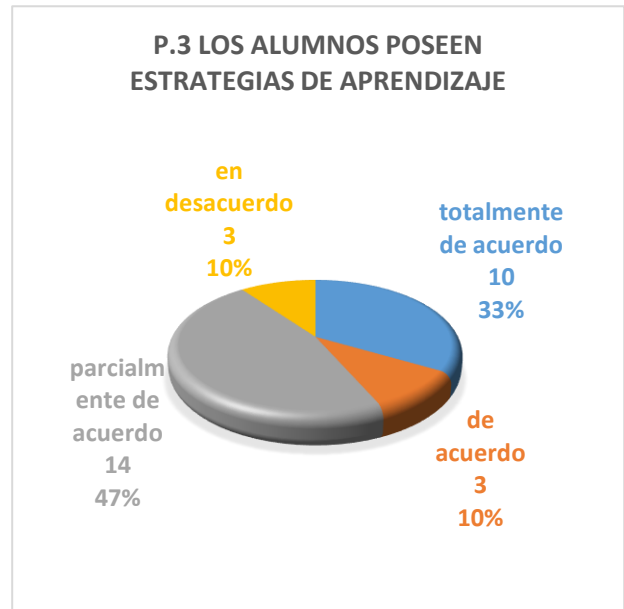


Figura 18. Enunciado 3

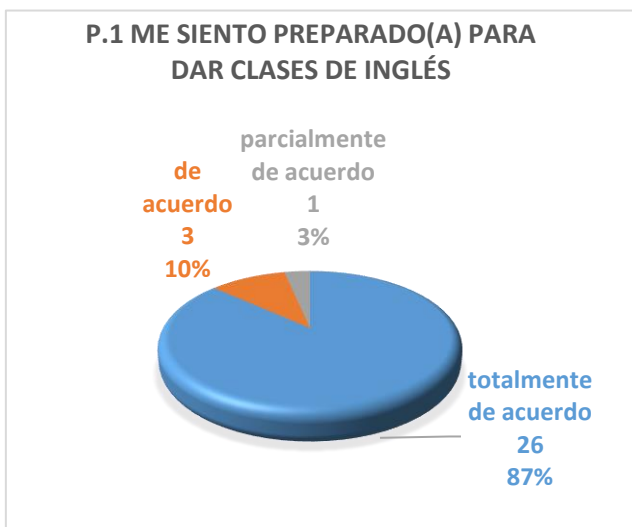


Figura 19. Enunciado 1

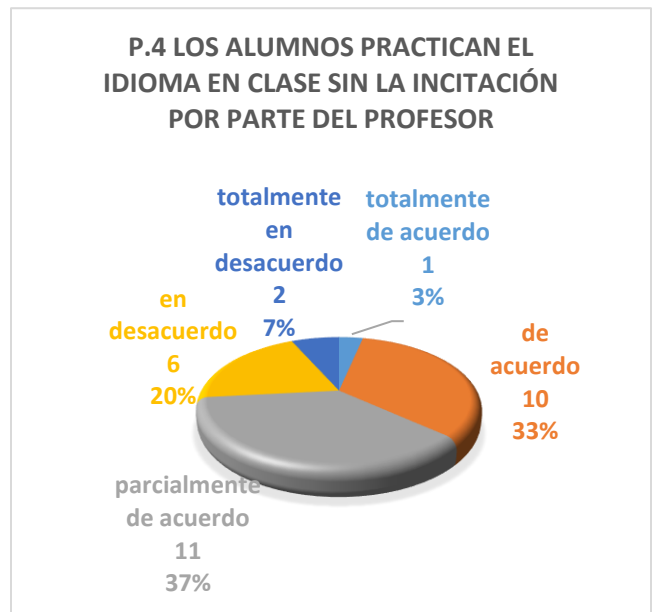


Figura 20. Enunciado 4

Finalmente, podemos ver que 67% de los profesores dicen sentirse satisfechos con lo que los alumnos aprenden del curso (P.10). Sorprendentemente, parece que los frutos del trabajo son mayores que las dificultades que se presentan a lo largo del curso. A pesar de que los maestros no pueden afirmar o negar por completo que los estudiantes tengan estrategias de aprendizaje o que practiquen el idioma dentro y fuera del salón de clase, el curso parece finalizar con un buen sabor de boca. Además, como ya se había descrito al principio, la certeza que los docentes sienten con respecto a su preparación para dar clases, es proporcional al grado de satisfacción que experimentan al ver los resultados en sus estudiantes.

Es difícil saber con exactitud qué es lo que realmente creen los profesores sobre los temas tratados en los enunciados, pues al tener que elegir sólo una opción, reduce mucho la posibilidad de que el participante explique, argumente o profundice en cada caso. A pesar de que al final del instrumento el profesor podía escribir algún comentario para apoyar sus respuestas, no todos utilizaron este espacio (54%). No obstante, conviene hacer notar que casi la mitad de la población (14 sujetos) decidió manifestar algún tipo de inquietud o preocupación con respecto a alguna de las situaciones planteadas en los enunciados.

A continuación, se presenta una breve descripción de los datos de carácter cualitativo (comentarios) que el instrumento arrojó, el número que está en paréntesis se refiere al número de participante que hizo el comentario.

La información se organizó en dos grandes grupos: a) comentarios en relación a enunciados específicos; b) comentarios más generales. Del primer grupo, tenemos lo siguiente:

- a) En relación a enunciados específicos
  - ✓ Enunciado 2: La planificación del curso es tarea del profesor.
    - Depende de la institución. (S.13)
  - ✓ Enunciado 3: Los alumnos poseen estrategias de aprendizaje.
    - Se esperaría que esto fuera cierto, pero no siempre es así. En algunos casos, el alumno tiene las estrategias equivocadas. (S.13)
  - ✓ Enunciado 5: El alumno es responsable de su propio aprendizaje.

- La palabra responsable a nivel cognitivo se me hace absurda, pero a nivel de "actores" en el salón de clase sí se me hace pertinente. (S.25)
  - El alumno es responsable, pero si está en clase el maestro, los "medios" y los compañeros. (S.30)
- ✓ Enunciado 6: Los alumnos practican el idioma fuera de clase.
  - Son los alumnos más motivados. (S.14)
  - Hay situaciones en donde las variantes son muchas, como el caso de practicar el idioma fuera del salón. (S.22)
  - Depende de su motivación. (S.25)
  - Deberían, pero sé que no lo hacen. (S.30)
- ✓ Enunciado 8: Me resulta fácil lidiar con la desmotivación que a veces presentan los alumnos en clase.
  - La "desmotivación" puede ser muy subjetivo, puede deberse a muchos factores. (S.14)
- ✓ Enunciado 9: Los alumnos universitarios ya son suficientemente maduros para aprender un idioma.
  - No sé si maduros en la pregunta 9 se refiera a lo suficientemente preparados para aprender un idioma o es algo negativo, que debieron aprenderlo antes. (S.7)
  - El alumno, aunque universitario, todavía no tiene la madurez suficiente para aprender el idioma o ser responsable de su aprendizaje; en teoría debería de serlo. (S.22)
  - Con respecto al inciso 9, no sé si el aprendizaje de un idioma dependa de la madurez, ya que también los niños pueden hacerlo. (S.23)
  - Creo que ha cambiado con el tiempo. "Maduro" es cuestionable. (S.25)
- ✓ Enunciado 10: Me siento satisfecho (a) con lo que veo que mis alumnos aprenden del curso.
  - Siempre siento que hay "algo" que tenía que trabajar más. (S.25)

b) Comentarios generales

- ✓ A veces me asusta un poco la falta de interés y compromiso que presentan los alumnos en la actualidad. (S.3)
- ✓ Si bien el temario (y el CELE en gral.) es muy flexible, muchas veces el temario puede ser un poco ambicioso, y en ocasiones un obstáculo para el curso. Debo confesar que hay algunos aspectos del temario que elijo dejar fuera para concentrar el tiempo en actividades de producción, tanto oral como escrita. (S.10)
- ✓ Considero que los alumnos tienen mucho que ver en su propio aprendizaje y que en ocasiones logran aprender "a pesar" del profesor y no "gracias" a él/ella. (S.11)
- ✓ Es difícil contestar en general pues hay gran diversidad de alumnos, algunos son muy responsables y motivados pero otros no lo son. (S.15)
- ✓ Me parece que cada semestre que pasa observo apatía en mis alumnos respecto a la vida y eso los desmotiva a mejorar en general. Eso genera también que su aprendizaje sea mucho más lento y de menos calidad. (S.19)
- ✓ Considero que nuestra práctica docente en nuestro país se ve influenciada por estilos que a veces resultan obsoletos y terminamos enseñando con base en un modelo muy tradicional y capacitamos a los alumnos para aprobar exámenes, no para aplicar los conocimientos en su vida cotidiana. (S.27)
- ✓ Para que se dé el aprendizaje, todos los involucrados deben cuestionar siempre sus habilidades, estrategias, prácticas y conductas y hacer lo posible para desarrollarlas al máximo y en todo momento. (S.28)
- ✓ No sé si sea importante, pero en el CELE los alumnos., motivaciones y forma de integrar al grupo han cambiado radicalmente en casi 40 años, pero el ser humano que quiere aprender/enseñar, y el proceso es el mismo. (S.30)

Algunos comentarios, sobre todo los generales, podrían representar a más de un participante, y aunque no podríamos asegurarlo, sí es posible que, al menos para algunos

de ellos, escoger una sola respuesta para cada enunciado resultó una tarea difícil, pues se trata de afirmaciones que no contempla la variedad de factores, circunstancias o condiciones para cada situación, lo cual confirmaría por qué en algunos casos la respuesta “parcialmente de acuerdo” fue la de mayor porcentaje.

Ciertamente resulta difícil explorar las creencias de los profesores por medio de enunciados que expresan situaciones de una manera contundente y a los cuales los participantes también debían responder de una manera determinante. Sin embargo, me pareció que acercar a los docentes a este tipo de afirmaciones era un buen intento de conocer sus percepciones de una manera más directa, sobre todo al tocar ideas centrales para este estudio, como responsabilidad, las estrategias de aprendizaje, motivación, formación del profesor, entre otros.

### 3.4 ENTREVISTA

En este capítulo se expondrán las tendencias que se encontraron en cada una de las preguntas de las entrevistas. Veremos cómo dicha información fue organizada en categorías, a las cuales se llegó después de un exhaustivo análisis y una reiterada lectura del vaciado en las tablas de los datos. Posteriormente, abordaremos los cruces que se encontraron entre las preguntas. A diferencia del reporte de los resultados en los instrumentos anteriores, en éste no se incluirá el número de sujeto que hizo el comentario en cuestión, ya que, como se explicó al principio, la información está orientada hacia la presentación de tendencias, más que a comentarios individuales. Lo anterior se debe a que en cada pregunta, los participantes respondieron con diversos términos, los cuales correspondían a distintos grupos de tendencias. Por ello, en algunos casos se presenta el porcentaje de participantes que hicieron referencia al mismo término.

### 3.4.1 POR PREGUNTA

- PREGUNTA 1: *¿Cuáles son los mayores problemas durante el proceso de aprendizaje de tus alumnos que has tenido que enfrentar en tu clase de lengua?*

Los grupos de tendencias que se observaron son:

A) bajo nivel de lengua (22 sujetos de 30 [73.3%] lo ven como uno de los problemas principales, si no el más importante), prioridad por la comunicación y no tanto por aprender gramática, problemas en la comprensión auditiva, poca o nula práctica en la producción escrita, timidez, uso del español, pocas herramientas o herramientas de aprendizaje incorrectas (podemos entender que los dos últimos problemas serían en realidad consecuencia del bajo nivel lingüístico), falta de organización.

B) motivación extrínseca, prioridad a su carrera, una actitud de apatía, es decir, sólo les interesa completar los cursos para cubrir algún requisito académico.

C) debido a la prioridad que los alumnos le dan a sus estudios profesionales, se pueden observar otros problemas como: falta de tiempo para su clase de inglés (mencionado por una tercera parte de la población), falta de compatibilidad de los horarios de su clase de inglés con los de sus clases en su facultad, carga de trabajo en sus carreras, deserción (nuevamente una tercera parte de la población lo menciona), la cual podría considerarse una consecuencia de los problemas anteriores.

D) otro grupo importante de problemas lo componen: la heterogeneidad en el nivel de los alumnos o la mala colocación de estos de acuerdo con su nivel, especialmente en el tercer nivel (el cual es el primer curso al que toman en la ENALLT).

E) el programa actual en los cursos de inglés, una falta de algún tipo de rúbrica para medir los contenidos del programa o curso, una falta de sistematización en los cursos, permitir que los cursos se aprueben con 6 y la falta de libro de texto.

F) Por último, me parece interesante que algunos participantes hayan considerado como problema las creencias o representaciones de los alumnos con respecto a lo que es

aprender inglés y a los hablantes de la lengua en cuestión. Resulta interesante que los profesores muestren un conocimiento sobre la existencia, pero sobretodo, la importancia de las creencias en el aprendizaje de lenguas.

- PREGUNTA 2: *¿Cuál es tu concepto de un buen alumno de lengua?*

Indudablemente, la característica predominante de un buen alumno de lengua es la motivación, 20 de 30 sujetos (66.6%) mencionaron que un buen estudiante es aquel que muestra interés, disposición y que tiene iniciativa. Otros conceptos relacionados son: compromiso, que sea una persona involucrada, que no se quede con lo que el profesor le dice, que está consciente de que no basta con el tiempo de clase, que sabe por qué está estudiando inglés, que cuestione y que pueda aprender solo. Observamos que estas características tienen que ver con un cierto grado de autonomía, desde tener la motivación de venir a clase -con el compromiso que esto implica- hasta la capacidad de aprender solo; también pueden asociarse con un grado de metacognición y el concepto de un *good language learner*: tener consciencia de la razón por la que se están tomando ciertas acciones para lograr una meta.

Otras características con menor presencia en las respuestas son: constancia, organización, disciplina, responsabilidad, tolerancia, puntualidad, que le dé prioridad al idioma, que estudie, que haga la tarea, que le guste el idioma y que lo use de manera funcional fuera de clase, que sea un alumno con una seguridad personal y no le dé miedo o pena realizar lo necesario para aprender el idioma y que tenga estrategias. A manera de recuento, vemos que todas las características mencionadas pueden asociarse con una actitud activa y proactiva por parte del alumno, alguien a quien no se le tiene que convencer del porqué está donde está. Más adelante, hablaremos de si esto podría definirse como un estudiante maduro.

- PREGUNTA 3: *¿Cómo definirías a un buen profesor de lengua?*

Las respuestas más comunes tienen que ver con un interés por los alumnos. Los participantes consideran que un buen profesor es aquel que detecta y cubre las necesidades de sus estudiantes, es capaz de adaptar sus clases de acuerdo con éstas, los motiva, se preocupa por su aprendizaje. Otras respuestas menormente mencionadas también relacionadas con la figura de los alumnos son: negocia con estudiantes, se enfoca en los débiles más que en los fuertes, respeta sus gustos y preferencias, así como su tiempo, se pone al nivel de los alumnos y muestra empatía con ellos. Existe un grupo de características que tienen que ver particularmente con la autonomía del aprendiente, como por ejemplo: deja de ser el centro, hace a sus alumnos un poco autodidactas, se enfoca en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, fomenta la autonomía y reflexión y hace a los estudiantes corresponsables de su proceso de aprendizaje. Finalmente, se observan un grupo más de características que tienen que ver con el profesor en sí: se actualiza, está formado, es curioso en cuanto a la lengua, tiene un buen nivel de lengua, comprometido, tiene su vocación muy bien definida, disposición para enseñar, trata de cumplir con el programa, prepara su clase, se enfoca en el desarrollo de las 4 habilidades, sabe decir “no sé” y se cuestiona su desempeño en clase. Ésta última, aunque mencionada por dos sujetos únicamente, nos remite a la respuesta en otro de los instrumentos (el de los enunciados, pregunta 7).

- PREGUNTA 4: *¿En qué momento un alumno comienza a ser un mal estudiante?*

Como en otros casos, se observa que la motivación es un elemento crucial que marca la diferencia entre un buen y un mal estudiante, sin olvidar que estos términos (“buen” y “mal”) se construyen a su vez de creencias u opiniones colectivas. La característica predominante en un mal estudiante es la falta de motivación. 20 participantes de 30 (67%) afirmaron que un alumno deja de ser un buen estudiante en el momento que carece de motivación, ya sea porque no le gusta el grupo, por el programa, por la lengua misma, porque se siente frustrado, cansado o por el propio profesor. Un segundo grupo tiene que



ver más con el rendimiento del alumno: cuando empieza a faltar o es impuntual, cuando viene sólo por la asistencia, cuando ya no cumple, cuando no está comprometido, cuando hace las cosas por obligación, cuando sacrifica el curso de inglés por su carrera, cuando deja de ser perseverante. El común denominador en el siguiente grupo es la actitud del alumno: cuando muestra negatividad, cuando le deja al profesor toda la responsabilidad, cuando se confía y no se permite aprender más, cuando ya no sigue aprendiendo más y se estanca, cuando no está abierto a que lo corrijan. Finalmente, 30% de la población expresó que no hay alumnos buenos ni malos sino que son las circunstancias que a veces orillan a los estudiantes a modificar su desempeño durante el curso. Dentro de este porcentaje también se encuentran los profesores que creen que un buen alumno siempre será bueno y un mal alumno siempre será malo, es decir, un aprendiente que es comprometido, muy probablemente será de la misma forma en otras materias. Por el contrario, un estudiante con poco interés y un nivel bajo de responsabilidad, difícilmente se involucrará con la lengua que estudia.

- PREGUNTA 5: *¿Qué haces cuando ves que tus alumnos no están entendiendo ya sea tu clase o los objetivos que tienes en mente para esa clase?*

Las acciones más comunes que los profesores toman cuando enfrentan esta situación son: preguntarles a los alumnos, replantear el tema, ya sea a modo de una reformulación o de una nueva explicación, modificar algún factor que esté obstaculizando la comprensión o regresar al punto en donde comenzó la confusión, detener la clase y abordar el problema en cuestión –y si es necesario, retomarlo la siguiente clase- o de plano utilizar la lengua materna; algunos más dijeron que primero ven qué les puede servir, es decir, se adaptan a las necesidades que en ese momento tiene el grupo, como bajar el nivel de la explicación o sentarse con el alumno que tiene la duda. Otras respuestas se relacionan más con lo que los profesores dan a los alumnos: ejemplos, analogías, sinónimos y materiales extras. Otra tendencia importante (30%) por parte de los docentes es pedirle a algún alumno que explique. Esto a su vez puede integrarse en un grupo de características que tengan que ver

con un cierto fomento de la autonomía en el estudiante por parte del profesor, como por ejemplo: promover *awareness* sobre ciertas estrategias de aprendizaje, asignar a los alumnos tareas de investigación precisamente sobre las dudas que tengan, formar equipos en clase para que entre ellos se ayuden a resolver sus dudas, pedirles a los estudiantes que regresen a sus notas y las revisen para retomar puntos pertinentes que les sirvan a esclarecer sus preguntas o falta de comprensión. Por último, están las respuestas que manifiestan una preocupación por parte del profesor, es decir, un cuestionamiento del porqué no están entendiendo, antes de tomar una decisión con el grupo: me pregunto si en realidad no están entendiendo, me pregunto por qué no están entendiendo.

- PREGUNTA 6: *¿A qué le atribuyes los problemas de aprendizaje que observas en tu clase?*

Una tercera parte de la población cree que la herencia del sistema educativo tradicional es la principal razón de los problemas de aprendizaje. Algunos otros relacionados a éste es la falta de estrategias de aprendizaje, los alumnos no quieren pensar y esperan que el maestro les dé la información o que algunos han tenido clases de inglés en español y, consecuentemente, presentan fosilizaciones. Otro grupo de tendencias trata sobre las diferencias entre los alumnos: cada uno aprende de manera distinta y aprende lo que le resulta significativo, cada alumno tiene su estilo de aprendizaje (y también el profesor tiene su propio estilo de enseñanza), su propia personalidad, así como su propio nivel de lengua. De nuevo la motivación figura como un elemento crucial: algunos docentes consideran que un problema común es la falta de motivación o de interés, por el hecho de que estudiar inglés se ha convertido en un requisito obligatorio para ellos. Otros factores menos recurrentes en las respuestas son: cansancio, mala alimentación, el uso constante del celular, la falta de atención o distracción. Tres participantes mencionaron que también los prejuicios representan un problema importante. Al ser ideas preconcebidas, los prejuicios pueden llegar a tener un impacto significativo en la percepción y recepción de la lengua. Si por lengua consideramos no sólo el elemento lingüístico, sino también el componente

cultural (y todo lo que a su vez éste conlleva), entenderemos que el juicio que supone este tipo de ideas impide que se desarrolle una disposición, voluntad o curiosidad por conocer todo aquello representado en la lengua en cuestión. Vemos de nuevo que las creencias – en forma de prejuicios en este caso– tienen una presencia importante para los docentes. Otro punto anteriormente mencionado por los participantes es la carga de trabajo, la falta de tiempo y la poca o infrecuente asistencia al curso por parte de los estudiantes. Por último, algunos profesores creen que el propio profesor puede ser el factor que obstaculice el aprendizaje de los estudiantes, así como también el hecho de trabajar con un programa que, en su opinión, no les resulta del todo favorable para la enseñanza del inglés.

- PREGUNTA 7: *¿Crees factible que pueda darse un aprendizaje autónomo dentro del salón de clase?*

Analizar y categorizar las respuestas para esta pregunta representó una gran oportunidad para conocer las creencias de los profesores en cuanto al tema de autonomía. Si bien las preguntas 9 y 10 son las que tratan el tema del aprendizaje autónomo fuera y dentro del aula respectivamente, aquí los comentarios de los participantes arrojan información importante. Creo que una de las razones por las que se dio esto es porque el sujeto no sentía que se le estaba preguntando algún concepto de manera directa, es decir, no se sentía examinado. A continuación, veremos los resultados:

40% respondió afirmativamente. Algunas de sus razones son las siguientes: porque yo lo he trabajado, porque creo que –por momentos– el aprendizaje es autónomo, porque cada quien procesa de manera individual, porque los alumnos tienen sus propias estrategias, porque todos somos autónomos de alguna manera. 26.6% también cree que es posible siempre y cuando se den ciertas condiciones: que se sepa qué es aprendizaje autónomo, con preparación, que se esté dispuesto a cambiar de mentalidad al respecto, se esté consciente de que cuesta trabajo soltar el control como maestro, que se haga una y otra vez, que se trabaje mucho para que se dé. Lo anterior nos lleva a pensar que los profesores creen necesario un tipo de preparación o formación en el tema de la autonomía en el

aprendizaje para que éste pueda darse en el aula, sin necesariamente saber con certeza qué es el aprendizaje autónomo. Es decir, sea lo que sea este tipo de aprendizaje para los participantes, ellos creen que es necesario prepararse para llevarlo a cabo. En las preguntas 9 y 10 nos enfocaremos precisamente al concepto de aprendizaje autónomo fuera y dentro del aula que lo sujetos manifestaron en la entrevista. (Esto coincide con los autores clave del aprendizaje auto dirigido, como Holec, Oxford y Wenden.)

20% no cree que pueda darse un aprendizaje TOTALMENTE autónomo. Las razones son: es más bien un trabajo colaborativo, es algo complicado de darse por la presencia del profesor, no puede ser autónomo al tener un docente, el aprendizaje autónomo es lo ideal pero no muy posible de lograrlo. 6.6% cree que NO es posible. Sus razones son porque aún no estamos preparados para eso y porque entonces no necesitaríamos estar en un salón de clase. Con base en estos resultados, podríamos concluir que sólo dos participantes no creen posible que se dé la autonomía en el aprendizaje dentro del salón de clase. Sin embargo, debido a que estamos explorando creencias, es difícil saber con exactitud si los profesores que se mostraron dudosos o los que dijeron que sí es posible –dadas ciertas condiciones– en realidad también se sientan un tanto escépticos sobre el tema pero no lo manifestaron en sus respuestas.

Finalmente, 6.6% comentó que no es un tema que maneje mucho en clase y por lo cual no siente mucha familiaridad al respecto o que no sabe qué quiere decir aprendizaje autónomo en el aula.

- PREGUNTA 8: *¿Cuáles obstáculos impedirían el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el salón de clase?*

El obstáculo con mayor número de menciones (56.6%) fue el profesor. Algunas de las razones son: el profesor es quien crea paradigmas con los alumnos, crea los tabúes (es decir, establece ciertas prohibiciones o vetos con respecto a lo que “debe o no” hacerse en clase), afecta al alumno al ser muy estricto o “muy barco” (demasiado permisivo), su personalidad a veces no ayuda, el tipo de clase no es la adecuada para sus alumnos, carece de la

formación adecuada, desconoce lo que implica o significa el trabajo autónomo o simplemente tiene flojera de salir de su zona de confort, no motiva a los estudiantes. Otro obstáculo recurrentemente mencionado es el propio alumno: por la actitud pasiva que muestra y espera que el profesor haga todo el trabajo, por su personalidad que en ocasiones puede afectarle en su aprendizaje, porque a veces no lleva lo necesario para trabajar en clase –particularmente “artilugios” tecnológicos para trabajar de manera autónoma– por su concepto tradicional de aprender, su falta de educación básica, su falta de motivación, el miedo que tiene a equivocarse, la falta de independencia en el salón de clase o el concepto erróneo que tiene de independencia, su dependencia a la autoridad y al celular, así como problemas personales. Un tercer obstáculo es el grupo de alumnos: la falta de interacción entre ellos o con el profesor provoca que no se dé un aprendizaje adecuado, en ocasiones el problema radica en su actitud, su falta de motivación o en la dinámica que se establece entre ellos. Por último, algunos participantes consideran como un obstáculo diversos factores como las condiciones del aula, el material, la clase y la parte administrativa. Es importante destacar, de nuevo, la preocupación y el descontento por parte de los profesores sobre la pasividad del alumno. Parece que existe un gran acuerdo en que el sistema educativo tradicional ha permeado profundamente la manera de aprender de los estudiantes, pero también la forma de enseñar de los docentes. De igual manera, las respuestas muestran una insistencia en que la falta de preparación en el tema de autonomía repercute en la enseñanza y aprendizaje. Indudablemente resulta crucial que los profesores reciban no sólo información sino también preparación al respecto. Sin embargo, es necesario que primero conozcamos qué es lo que los profesores entienden como aprendizaje autónomo, fuera y dentro del aula. Esto lo veremos en las siguientes dos preguntas.

- PREGUNTA 9: *¿Cuál es tu concepto de autonomía de aprendizaje de lenguas (aprendizaje autónomo)?*

La mediateca aparece como la figura central y la más inmediata al pensar en aprendizaje autónomo. Las ideas asociadas a este lugar son: es un apoyo y una guía (al igual que la biblioteca), se puede hacer uso de las tics, tándem, tomar cursos en línea, el alumno es más libre, se puede saber el estilo de aprendizaje propio, así como tener más posibilidades de cubrir sus necesidades de aprendizaje. Además, según otras respuestas, en la mediateca el aprendiente tiene un mayor compromiso, hay un mayor control, mayor interés, el aprendizaje está más limitado, hay menos acompañamiento, hay un asesor que orienta al alumno de acuerdo con sus necesidades, intereses y debilidades, a la mediateca van los estudiantes que no pueden con el idioma, por lo que a veces es más difícil trabajar con ellos, debido a su predisposición o bloqueos que pudieran presentar al respecto. Llama la atención ver conceptos opuestos: hay mayor control vs. el alumno es más libre, hay menos acompañamiento vs. hay un asesor que orienta al estudiante, el aprendizaje está más limitado vs. se puede hacer uso de las tics o tomar cursos en línea. Veamos qué sucede en las siguientes categorías. En éstas, la figura central no es un lugar en particular sino las capacidades o habilidades que caracterizarían a un alumno que aprende de manera autónoma: buscar lo que necesito, saber dónde buscar, resolver mis problemas o dudas, detectar mis fortalezas y mis debilidades, aprender porque quiero –independientemente de si lo necesito o no– tener consciencia de por qué y para qué quiero estudiar esa lengua y saber cómo puedo lograrlo, saber el grado de responsabilidad que implica aprender un idioma, aprender bajo mis propios tiempos y ritmos, descubrir mis necesidades e incluso ser capaz de diseñar mi propia metodología.

16.6% de los participantes explícitamente mencionó que el aprendizaje autónomo implica aprender por uno mismo o que no se necesita de nadie. Un profesor considera que aprender de manera autónoma NO significa aprender solo. El último grupo lo conforma una serie de términos aislados: autorregulación, autoevaluación, motivación (intrínseca), reflexión, trabajo colaborativo, independencia, monitoreo, responsabilidad y disciplina. Parece que en las respuestas se mantiene un cierto grado de contradicción: no se necesita a nadie vs.

no significa aprender solo, independencia vs. trabajo colaborativo. Sin embargo, existen coincidencias en la idea de que el alumno es el protagonista del aprendizaje autónomo, ya sea porque lo lleva a cabo solo o porque alguien más lo orienta de acuerdo con sus propias necesidades e intereses. Vemos que el aprendizaje autónomo está fuertemente vinculado con la mediateca y con lo que el estudiante puede hacer solo. Por otra parte, es curioso el hecho de que los conceptos que dieron los participantes para definir el aprendizaje autónomo, resulta en realidad muy similar a una lista de características que describen a un buen alumno. Esto se estudiará con mayor detalle más adelante.

- PREGUNTA 10: *¿Cuál es tu concepto de autonomía de aprendizaje de lenguas (aprendizaje autónomo) dentro del salón de clases?*

El grupo de categorías que tuvo el mayor número de menciones tiene que ver con aquellas relacionadas a la poca o nula posibilidad de que pueda darse un aprendizaje totalmente autónomo en el salón de clase. Los participantes comentaron lo siguiente: no creo que se dé un aprendizaje completamente autónomo, más bien sería un trabajo colaborativo, el maestro está en control, el profesor decide los tiempos, contenidos y la evaluación, en el salón el alumno no podría decidir mucho sobre qué aprender, el profesor fomenta la dependencia del estudiante al querer resolverle todo, es quien les ayuda, más que orientarlos –como sucedería en una mediateca. Un segundo grupo de categorías parece que expresa la misma incredulidad por parte de los participantes pero de una manera más velada. Tal vez los profesores no quisieron abiertamente manifestar su desacuerdo con la existencia de un aprendizaje autónomo en el aula. Sus comentarios son: sería MUY difícil lograrlo, pues se necesitaría una guía, sería muy difícil que el alumno haga su propia ruta – como en una mediateca. Por otra parte, hay categorías que expresan una gran aceptación y confianza en que esto se da –o pueda darse. En este caso, los sujetos creen que el aprendizaje autónomo en el aula sería prácticamente lo mismo que fuera de ella: sólo es una cuestión de mentalidad, el alumno tendría que saber por qué está estudiando esa lengua y la responsabilidad que eso implica, se tendría que tener claro qué significa

autonomía, implica corresponsabilidad de los compañeros y el maestro. El cuarto grupo de categorías lo conforman la relación entre aprendizaje autónomo en el aula y la tecnología: una mención para los términos tics y wikis; dos menciones para la idea de que la tecnología es sólo una herramienta más. En el quinto y último grupo se incluyen habilidades o características que se observarían en los alumnos dentro de un contexto de aprendizaje autónomo: cumplen con sus objetivos –solitos, el maestro tuvo que haber llevado los medios para resolver sus dudas–, está motivado, busca las herramientas que necesita, deja su pasividad y va más allá de la clase, aprende estrategias y a ser independiente, sabe sus debilidades, viene a clase y participa, hace la tarea, se convierte en un ser crítico y analítico, busca y encuentra soluciones y resuelve problemas SIN necesariamente la ayuda de alguien, sabe a dónde quiere llegar y se pone tiempos específicos, tiene claridad en lo que quiere. Vemos que este último grupo es casi igual al tercero: ambos refieren características que pueden darse en una mediateca o en el aula. El criterio que se utilizó para dividirlos en grupos distintos fue la explicitud con la que los sujetos las describieron.

- PREGUNTA 11: *En tu clase, ¿qué datos o señales te indican que tu grupo se está desarrollando de manera autónoma o, por el contrario, de una manera dependiente?*

El indicio de un comportamiento autónomo por parte de los alumnos que indudablemente tuvo el mayor número de referencias es la iniciativa. Varios participantes mencionaron sólo la palabra pero otros dieron ejemplos de lo que sería un estudiante con iniciativa: buscan información, piden ayuda con algo que encontraron fuera de clase, traen material, son participativos, llevan el aprendizaje a otros contextos –es decir, tratan de practicar el idioma fuera de clase o buscan cómo se puede usar lo que están aprendiendo en el aula o, en el caso de inglés, cuando vienen los asistentes de lengua y conviven con ellos. Otra característica tiene que ver con la disposición de hacer lo que se les pida y de alcanzar un cierto nivel de aprendizaje: pueden producir todo lo que quieren, hacen lo que se les dice que hagan fuera de clase, utilizan la estructura o vocabulario que se vio en clase o que



recuerdan de las anteriores. Otra señal importante para los participantes fue la reflexión: que los alumnos pregunten y cuestionen, que tengan la curiosidad de saber más, que alcancen niveles de pensamiento crítico o de habilidad muy buenos, que sean capaces de usar el diario de clase. Curiosamente, la colaboración es también una señal de un comportamiento autónomo: comparten conocimientos, son colaborativos, se explican entre ellos, el profesor deja de ser el centro y ya no tiene que decir tanto para que se pongan a trabajar.

En cuanto a las señales de un comportamiento dependiente, la pasividad del alumno es la que podría abarcar los diversos comentarios de los participantes: esperan que el profesor les proporcione todo o les diga qué hacer, no son capaces de dar una retroalimentación, necesitan del docente o de una autoridad. Algunas otras menciones tienen que ver con la falta de ciertas habilidades en el alumno: carece de la habilidad de inferir, no tiene estrategias de aprendizaje, no hay interacción, no tienen la motivación para hacer las cosas, las hacen por obligación o requisito.

- PREGUNTA 12: *Para concluir, ¿te gustaría agregar algún comentario acerca de tus respuestas en los instrumentos anteriores?*

20% de la población se sintió satisfecho con sus respuestas en los cuatro instrumentos y por lo mismo no consideró necesario agregar comentarios al final. Los comentarios del resto de los sujetos pueden organizarse de la siguiente manera:

A) ideas relacionadas al tema de la autonomía: soy una ferviente creyente de aprendizaje autónomo –creo que es parte de mi éxito–; me gustaba mucho la autonomía que el libro *Cutting Edge* promovía en el alumno; no se trata de un aprendizaje autónomo sino guiado; ha sido muy difícil trabajar esto debido a la experiencia de los estudiantes de una escuela tradicional, sin embargo, nuestra labor como profesores no es enseñar sólo contenidos sino ir más allá; el 100% de autonomía es el ideal a alcanzar pero cualquier nivel de autonomía que se logre es bueno, hay que pensar en grados de autonomía y no en una ideal y utópica;

la autonomía es importante pero no hay que llegar al extremo pues la interacción también es muy importante, la autonomía es un elemento más de la clase, pero no el único.

B) Dos participantes mostraron su interés y agrado por este tipo de estudios: está interesante este tema, sobre todo por las nuevas tecnologías, sin embargo, sigo pensando que el papel del profesor es importante; me parece muy interesante y pertinente, siento que se tiene que trabajar esto de manera más práctica; es muy importante el aprendizaje autónomo, que se conozca y trabaje, pediría que nos informes qué pasó y nos digas qué podríamos hacer de manera más inmediata con esto del autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo, que son cosas diferentes; me gustaría saber los resultados de esta investigación y tener un poco más de herramientas para trabajar.

C) Por otra parte, algunos comentarios son sobre los problemas que los profesores perciben en sus grupos en la ENALLT: los cursos avanzados son remediales, los alumnos vienen fatales; a pesar de la libertad de cátedra en la UNAM, sigue permeando el sistema rígido de cubrir programas y que no permite cambiar lo que no está funcionando; algunos alumnos dicen que los profesores no los corrigen.

D) Hubo también participantes que aprovecharon esta oportunidad para manifestar sus dudas o problemas que tuvieron al contestar los instrumentos o bien su opinión con respecto a cómo se habían sentido al participar en este estudio. Con respecto a las descripciones de clase, los comentarios son: quería aclarar que siempre empiezo mi clase saludando a los alumnos, después comenzamos a platicar sobre temas en general en lo que van llegando los demás; la descripción ayuda a darnos cuenta de qué tan predecibles nos hemos vuelto. En cuanto al diagrama, algunos profesores comentaron lo siguiente: me faltó poner más cosas, quizás con más tiempo habría recordado más; me costó trabajo; contesté lo más inmediato; no me quedó claro; es un buen ejercicio de reflexión. En el caso de los enunciados, parece que algunos participantes necesitaron aclarar cuál era su postura con algunas de las ideas, ya que el hecho de tener que escoger sólo una opción (1=totalmente de acuerdo-5=totalmente en desacuerdo) los había hecho sentirse muy limitados. Sus comentarios fueron los siguientes: me causó muchos conflictos saber si madurez se refería

a la intelectual o emocional; está muy difícil saber si los alumnos practican el idioma fuera de clase –yo creo que no; me costó trabajo el 1, 2, 3, no se pueden hacer generalizaciones; me cuestiono la clase pero en términos de mejora. Cabe recordar que algunos otros comentarios sobre este instrumento se incluyeron en la descripción de los resultados.

E) Por último, algunos comentarios se refieren a la falta de familiaridad o conocimiento sobre el tema de aprendizaje autónomo: no es un área que maneje mucho y creo que debería hacerlo pues a veces los maestros no encauzamos a los alumnos a que mejoren o corrijan ciertas cosas; me quedé con la incógnita sobre cuál es el objeto de estudio: si es el aprendizaje autónomo como apoyo o como el proceso individual por el que pasamos todos, estudiantes y profesores; siento que estoy pisando sobre pantano porque no sé hacia dónde me quieres llevar.

#### 3.4.2 POR GRUPOS DE PREGUNTAS

- PREGUNTAS 1 y 6: Problemas de aprendizaje y sus causas.

Resulta interesante observar que varios factores aparecen como problemas de aprendizaje en un caso y al mismo tiempo en otro como su causa. Por ejemplo: pocas o nulas estrategias de aprendizaje, la carga de trabajo por parte del alumno y la motivación. Sin embargo, también podemos encontrar algunas condiciones que explican que esto se dé: el sistema educativo tradicional, en opinión de los participantes, ha provocado una actitud pasiva en los estudiantes e incluso en los profesores. Parece haber una tendencia en las respuestas con respecto al gran peso que este sistema ha tenido en ambas partes. De ahí que el concepto de autonomía se haya convertido en una idea utópica e ideal. Es evidente y común que los estudiantes esperan que los profesores les den respuesta a todas sus dudas e inquietudes. Es cierto que esto ha ido cambiando, pero los docentes todavía tenemos que enfrentarnos a contextos en los que el alumno es un agente pasivo. Con lo anterior también es posible explicar el bajo nivel de lengua en los estudiantes y todo lo que esto conlleva, pues entre menos responsable se sienta el alumno por su aprendizaje, menos acciones tomará para ir perfeccionando su nivel de lengua.

Por otra parte, el hecho de que el inglés sea un requisito tanto académico como laboral, ha hecho que los estudiantes no se sientan intrínsecamente motivados a aprenderlo. Un problema recurrentemente mencionado por los participantes es la motivación extrínseca en el alumno (P.1). Es decir, para los profesores, el hecho de que aquél no esté personalmente motivado resulta un problema, pues puede estar asociado a que éste se desenvuelva en el salón de clase con cierto desgano o indiferencia hacia el inglés. De igual manera, esta misma falta de motivación intrínseca puede ser la causa de que el alumno le dé prioridad a sus estudios profesionales y no a la clase de lengua, que prefieran sacrificar ir a clase de inglés y “desaparecerse” por periodos durante el curso o definitivamente desertar (P.6).

Otro factor importante es la mención de las representaciones o creencias de los alumnos. En la primera pregunta aparecen como el problema de aprendizaje que les preocupa a los profesores y en la pregunta 6 en forma de prejuicios que provocan una serie de actitudes en los estudiantes. Aunque los participantes no explicaron cuáles serían los problemas ocasionados por dichos prejuicios, como profesora de inglés puedo pensar en la tradicional asociación que los estudiantes hacen entre el inglés y el “imperialismo de Estados Unidos” o “la falta de cultura de la sociedad norteamericana”, pues para muchos de ellos, dicho país es sinónimo de *fast food*, Hollywood, Empire State, incluso el mismo presidente actual, entre otros imágenes icónicas.

- PREGUNTAS 2 Y 4: Conceptos de un buen y mal alumno.

En ambas preguntas se confirma la gran importancia que la motivación del alumno tiene para los profesores. La motivación es un factor incuestionable al momento de definir a un buen aprendiente. También lo es cuando se trata de considerar que ese buen alumno ha dejado de serlo. Vemos que la motivación hace que el aprendiente tenga iniciativa para realizar muchas actividades, tomar decisiones, desarrollar habilidades, entre otras cosas, todas ellas para su propio beneficio. Al dejar de tener esta motivación, de manera prácticamente automática, se convierte en un “mal” estudiante. Comienza a ser uno de

tantos con la pasividad que ya mencionamos, que espera que todo se le provea o que ya no quiera venir a clase. En la pregunta 4, los profesores mencionan posibles razones por las cuales la motivación del aprendiente pueda decaer: la clase, el programa, cuestiones personales, carga de trabajo, incluso el propio profesor. Resulta curioso observar que, aunque los participantes saben que la falta de motivación puede deberse a varias razones, ésta sigue siendo el parámetro para determinar si un alumno es un “buen” o “mal” estudiante. Otras de las situaciones provocadas por la falta de motivación es que el alumno comienza a darle prioridad a sus estudios profesionales o a otras actividades académicas en lugar de seguir en su curso de inglés, o que asista irregularmente, que llegue tarde o que en general muestra un desempeño pobre. Es importante resaltar que cuando se habla de motivación, los participantes se refieren a aquella que es intrínseca, es decir, a la que implica un deseo personal de aprender, de disfrutar lo que se está haciendo, incluso de no depender de alguien más para decidir hacer lo que sea necesario para lograr la meta propuesta. El hecho de que el inglés sea un requisito tanto académico como profesional, obliga a los alumnos a estudiar inglés. Estaríamos hablando entonces de una motivación extrínseca. Parece que este tipo de motivación no es la que los participantes desearían para sus alumnos. Sin embargo, no sabemos con certeza si la puntualidad, responsabilidad y el compromiso que pudiéramos ver en un estudiante, se deba exclusivamente a una motivación intrínseca o a una extrínseca. Es muy probable que los estudiantes den lo mejor de sí no precisamente porque tengan un deseo y gusto por aprender inglés, sino porque sus metas a futuro son lo suficientemente atractivas como para hacer lo necesario para lograrlas.

- PREGUNTAS 3, 5, 7: Concepto de un buen profesor, acciones que toman en caso de incompreensión clase y factibilidad del aprendizaje autónomo dentro del aula.

El propósito de estas preguntas era conocer cuáles eran las creencias de los participantes acerca de lo que es un buen profesor, si se ven como uno de ellos, de qué manera el aprendizaje autónomo estaba dentro de su sistema de creencias y si lo integraban en su

práctica docente. Por un lado, vemos que algunas características importantes en un buen profesor de lengua, según las respuestas proporcionadas, fueron el interés por los alumnos y todo lo que esto implica: interesarse por sus necesidades, tratar de cubrirlas lo más posible, adaptarse a ellas. Algunas más, y como ya lo habíamos mencionado, tienen que ver de manera más explícita con la autonomía del alumno: deja de ser el centro, hace a sus aprendientes un poco autodidactas, fomenta la autonomía y reflexión, entre otras. Por otro lado, al revisar las acciones que toman los profesores cuando sus alumnos no entienden parte de la clase, observamos que aquéllos llevan a cabo precisamente lo explicado en la pregunta 3. Es decir, al ver problemas de comprensión en su clase, los profesores se adaptan a las necesidades de los alumnos, lo cual implicaría: preguntarles directamente qué pasa, replantear o reformular el problema, hacer modificaciones, detener la clase o incluso utilizar la lengua materna. Un profesor mencionó que si es necesario, se sienta con el alumno en cuestión para ayudarlo a resolver sus dudas. En cuanto al fomento de la autonomía y reflexión, también es posible ver que los docentes hacen uso de los propios recursos de sus estudiantes: les piden que se ayuden a explicarse, que alguien que sí entendió explique, que hagan ciertas tareas de investigación para luego traerlas a la clase y comentar, que revisen sus notas y encuentren información que les ayude a aclarar su confusión y promover el conocimiento explícito (*awareness*) sobre ciertas estrategias de aprendizaje. Tomando en cuenta lo anterior, es posible encontrar una congruencia entre las creencias de los participantes sobre un buen profesor de lengua y las acciones que realizan en su clase. Hacen lo que, en su opinión, haría un buen docente. Es cierto que dichas acciones se refieren exclusivamente a momentos en lo que se presenta cierta incompreensión o confusión y que faltaría analizar otros momentos de la clase. Sin embargo, resulta revelador ver qué hacen los profesores precisamente en este tipo de circunstancias, pues es ahí en donde pueden mostrarse sus habilidades para manejar este tipo de situaciones. Ya en retrospectiva, consideramos que sí habría sido valioso haber incluido alguna pregunta que abarcara otras fases de su clase.

Finalmente, vemos que al responder si consideraba factible el aprendizaje autónomo dentro del salón de clase (P.7), los participantes mostraron distintas posturas. Aunque

66.6% afirmó que sí lo consideraba factible –sumando los grupos de profesores que contestaron afirmativamente y los que consideran que primero deben darse ciertas condiciones para que se dé–, 33.2% NO lo considera factible, ya sea porque no crea que pueda darse un aprendizaje autónomo al 100%, porque no les parece congruente que sea en un salón de clases bajo la dirección de un profesor, o porque los participantes no se sienten muy familiarizados con el tema del aprendizaje autónomo. Llama la atención que al ser cuestionados directamente sobre la posibilidad de trabajar bajo un esquema de aprendizaje autónomo, no todos se hayan mostrado convencidos. Lo anterior nos lleva a elaborar la siguiente hipótesis: es probable que los participantes no se den cuenta de que YA lo hacen en el salón de clase, ES parte del aprendizaje autónomo al cual nos referimos en esta investigación. Lo anterior puede deberse al concepto que los propios participantes tienen sobre lo que es aprendizaje autónomo en el aula.

- PREGUNTAS 7 Y 8: Factibilidad de un aprendizaje autónomo en el aula y obstáculos para que éste se dé.

El profesor nuevamente se perfila como una figura central al hablar de aprendizaje autónomo en el aula. Por un lado, vemos que los participantes consideran que sí es factible este tipo de aprendizaje siempre y cuando el profesor sepa de qué se trate y esté dispuesto a cambiar de paradigma, es decir, de soltar el control y permitir que el alumno tenga un papel más activo. Por otro lado, algunos docentes opinan que es precisamente la presencia del profesor lo que impide que dicho aprendizaje se dé (P.8). Parece que la existencia de un maestro en el salón de clase sería una de las principales condiciones que marcaría la (im)posibilidad de experimentar un aprendizaje autónomo en clase. Sin embargo, en la pregunta 8, vemos que aunque el profesor es el obstáculo mayor en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula, las razones que dan los participantes no tienen que ver con la presencia o existencia del maestro ya mencionada. En otras palabras, en esta pregunta, los docentes dieron por hecho que si hay algún factor que impide el aprendizaje autónomo en el aula, NO es en sí la presencia de un profesor en clase, sino otras razones,

como su personalidad, su cerrazón y rigidez, su falta de preparación con respecto al tema de autonomía en el aprendizaje, su incapacidad de motivar al alumno, entre otras cosas. Parece que los participantes veladamente aceptan que sí es posible tener a un profesor en el salón de clase y al mismo tiempo pensar en un aprendizaje autónomo. Resulta curioso que incluso los profesores que en la pregunta 7 comentaron que para ellos no es posible tener un aprendizaje autónomo en el aula –pues para ellos resulta contradictorio pensar en un aprendizaje autónomo en un espacio en donde un docente sea el que esté a cargo– en la pregunta 8 no hayan reiterado sus argumentos. Si bien en ambas preguntas el profesor no es el único factor mencionado, sí se observa el peso que tiene en las respuestas expresadas.

Por el contrario, algunos factores con respecto al alumno resaltan como obstáculos importantes, como por ejemplo el concepto tradicional de aprender que la mayoría de los estudiantes tiene. Indudablemente, la pasividad con la que todavía muchos de ellos toman un curso de idioma es una poderosa razón por la cual sea difícil o prácticamente imposible trabajar desde una perspectiva más autónoma. Sin embargo, en la pregunta 7 hay participantes que creen que un aprendizaje autónomo sí es factible precisamente porque los alumnos tienen sus propias estrategias o porque todos –estudiantes o no– somos autónomos de alguna forma. En una primera instancia estas tendencias podrían arrojar datos contradictorios, pero en realidad parece que se confirma una postura importante: el profesor es quien determina si se da o no un aprendizaje autónomo dentro del salón de clase, incluso la propia pasividad del alumno tendría que ver con aquél, ya que dicha actitud sería resultado de una forma de trabajar muy arraigada que ha sido promovida por el propio docente. Asimismo, se fortalece la idea de que es imprescindible que el profesor reciba una preparación con respecto a cómo trabajar el aprendizaje autónomo en el salón de clase, ya que no sólo estaría más capacitado sobre el tema sino también preparado para enseñar al alumno a aprender a aprender y así comenzar a hacerle frente a la pasividad con la que los estudiantes han aprendido a desenvolverse.



- PREGUNTAS 7 Y 9: Factibilidad del aprendizaje autónomo dentro del aula y concepto del aprendizaje autónomo.

Como ya se ha mencionado, según los participantes es impensable la posibilidad de trabajar desde un aprendizaje autónomo en el aula y al mismo tiempo tener a un profesor haciéndose cargo de que esto se lleve a cabo. Lo anterior nos lleva a pensar que el concepto que tienen sobre el aprendizaje autónomo es aquel que incluye solamente al alumno, no al docente; que implica trabajar por su cuenta o incluso completamente solo. Lo anterior se confirma al revisar lo que los participantes piensan sobre lo que significa aprendizaje autónomo: las ideas más inmediatas están asociadas a lugares que NO son un salón de clase, como la mediateca o biblioteca, en donde el estudiante trabaja por su cuenta o estudia sin la compañía de un grupo. También tiene que ver con la iniciativa que lleva al alumno precisamente a acudir a dichos lugares y comenzar a hacer algo para aprender o continuar su aprendizaje de la lengua, lo cual, desde la perspectiva de algunos profesores, no podría darse si un profesor es el que dirige al estudiante. El aprendizaje autónomo también está asociado con el uso de las tics, cursos en línea, o tener acceso a herramientas que le permitan al alumno saber por dónde comenzar y qué hacer en el camino. Aunque no es precisamente el tema de este estudio, cabe resaltar la variedad de creencias que los participantes mostraron con respecto a lo que para ellos significa una mediateca: para algunos representa un lugar en donde el alumno tiene mayor libertad –nuevamente, aludiendo a que la presencia del profesor en el aula la frenaría– y para otros un lugar en el que el aprendiente estaría más limitado que en un salón de clase, pues carecería de la interacción con otros alumnos o estaría supeditado a la forma como lo orientaría el asesor y al material con que se contara en la mediateca o centros de auto acceso.

En cuanto a la iniciativa por parte del estudiante, parece que los participantes relacionan el aprendizaje autónomo con una motivación intrínseca: el alumno decide ir a una mediateca o realizar actividades que le permitan aprender la lengua, sin necesidad de que alguien se lo indique. Esto explica de alguna forma dos posturas manifestadas con respecto a la factibilidad de un aprendizaje autónomo en el aula: sí es factible porque todos somos autónomos; la motivación intrínseca nos llevaría en principio a buscar maneras de aprender

lo que nos interesa, la lengua en este caso. No es factible porque no tendría entonces ningún sentido la presencia del profesor en el salón de clase: debido a que se trata precisamente de una motivación intrínseca, el hecho de tener un docente a cargo de la clase, significaría que el alumno ya no podría seguir sus propios intereses o inquietudes con respecto a su aprendizaje del idioma.

- PREGUNTAS 7, 10 Y 11: Factibilidad y concepto del aprendizaje autónomo dentro del salón de clase, señales de aprendizaje autónomo en el aula.

Lo que primeramente llama la atención es una cierta incongruencia en las respuestas de las preguntas 7 y 10: en el primer caso y como ya se ha explicado, vemos que el 40% de los participantes cree factible el aprendizaje autónomo dentro del salón de clases. 26.6% también lo cree posible siempre y cuando se den algunas condiciones. Podemos decir que un 66.6% se mostró abierto a esta posibilidad. Sin embargo, en la pregunta 10, el grupo de categorías que encabeza la lista se refiere a la poca confianza que mostraron los profesores con respecto a la existencia de dicho aprendizaje. De hecho, ya nos hemos referido a la falta de claridad en las respuestas con respecto a lo que se les estaba pidiendo responder en esta pregunta. La mayoría de los participantes se abocó a mostrar una postura con respecto al aprendizaje autónomo dentro del salón de clases, en lugar de comenzar por definirlo –que era precisamente el tema que abordaba la pregunta en cuestión. ¿Cómo es que lo creen factible pero en otro momento no lo ven muy posible? Una de las probables explicaciones a esto es que la pregunta 10 constituía una de las preguntas más directas para los participantes con respecto al tema de esta investigación. Recordemos que al trabajar con el tema de creencias y tratar de conocerlas en una determinada población, resulta un tanto difícil acercarse a las ideas principales sin que los profesores se muestren tal vez un poco renuentes a compartirlas, o definitivamente prefieran evadir respuestas más concretas.

Por otra parte, encontramos una relación relevante entre lo que los profesores creen y cómo esa creencia se ve aterrizada en el comportamiento de los alumnos. Es decir, para los primeros, la característica más importante en el aprendizaje autónomo –aquí podríamos

referirnos tanto a lo que ocurre en una mediateca como en el aula— es la motivación (intrínseca). En la pregunta 11, vemos que una de las señales más evidentes de que los estudiantes se están desarrollando de manera autónoma dentro del salón de clase es precisamente cuando muestran iniciativa para realizar distintas actividades: buscan información, piden ayuda, traen material, llevan el aprendizaje a otros contextos, entre otras; o bien alcanzan un nivel de reflexión considerablemente eficiente: tienen la motivación y disposición de preguntar, cuestionar, de curiosear, en general, de saber más. Vale la pena resaltar que dentro del recuento de respuestas para esta pregunta (11), la colaboración se menciona como otra señal de un comportamiento autónomo. En este sentido, vemos una congruencia entre lo que para algunos participantes es el aprendizaje autónomo y lo que consideran un comportamiento autónomo: más que autónomo, es un aprendizaje colaborativo, que se construye con la participación de todos, con explicaciones entre y para los mismos alumnos, con el compartir conocimientos.

- PREGUNTAS 9 y 2: Concepto de aprendizaje autónomo y de un buen alumno.

En otro punto de este capítulo, se habló de la similitud de algunas palabras asociadas al aprendizaje autónomo con aquellas que definen a un buen alumno. Vemos que, para los profesores, la motivación intrínseca es indudablemente el elemento más importante en un buen aprendiente, pues es el motor de las decisiones y acciones que éste llevaría a cabo en beneficio de su propio aprendizaje. Por otra parte, dentro del concepto de aprendizaje autónomo, vemos palabras como motivación intrínseca, responsabilidad, disciplina, independencia o acciones como busca lo que necesita, resuelve sus problemas o dudas, aprende porque quiere —a pesar de que también puede necesitar aprender el idioma—, sabe por qué y para qué quiere aprender, entre otras características. A partir de estas coincidencias, podemos pensar que un buen estudiante estaría fuertemente relacionado a la figura de un aprendiente que se desenvuelve desde una perspectiva más autónoma en el aprendizaje de lengua. Si bien es cierto que para algunos profesores la autonomía tiene que ver en primer lugar con las condiciones físicas bajo las cuales se lleva el aprendizaje

autónomo (como por ejemplo, que el alumno trabaje solo) más que con las capacidades o habilidades necesarias para llevarlo a cabo, también es cierto que en la figura de un buen alumno, está muy presente la idea de autonomía precisamente desde la perspectiva de traspasar el espacio del salón de clases. Recordemos algunas de las características que se mencionaron al respecto: un buen alumno es aquél que no se conforma con lo que le dice el profesor, va más allá de la clase, que sabe que no basta con el tiempo de clase, que puede aprender solo. Desde esta perspectiva, un estudiante que va a la mediateca, también podría ser considerado un buen alumno, ya que sería el claro ejemplo de alguien con la motivación intrínseca suficientemente sólida para responsabilizarse de su propio aprendizaje, para acudir a un centro de auto acceso, diseñar su plan de trabajo y hacerse cargo de todo lo que esto conlleva.

- PREGUNTAS 9 Y 10: Conceptos de aprendizaje autónomo dentro y fuera de clase.

Definitivamente, analizar y relacionar las respuestas de ambas preguntas fueron de las tareas imprescindibles en esta investigación. Llama la atención que al responder la pregunta 10, los participantes proporcionaron un gran número de respuestas que NO corresponden a una descripción de lo que sería para ellos un aprendizaje autónomo dentro del salón de clases. Recordemos que el grupo con el mayor número de menciones fue precisamente el conformado por la incertidumbre de si existe este tipo de aprendizaje o incluso la certeza de que esto definitivamente no es posible. Cabe destacar cómo es que al momento de tratar directamente el tema del aprendizaje autónomo en el aula, se observa una postura más renuente con respecto a su existencia y al mismo tiempo una cierta ambigüedad al definirlo. En la pregunta 9, en la que se aborda el tema del aprendizaje autónomo de lengua en términos más generales, observamos definiciones más claras, ya vimos los distintos grupos en los cuales dichas respuestas se organizaron. En cambio al orientar la pregunta hacia un aprendizaje autónomo de lengua en el aula, la claridad en los conceptos se difumina. Lo anterior puede tener varias explicaciones:

A) Los participantes no se sintieron muy seguros al tener que dar un concepto de aprendizaje autónomo dentro del salón de clases, quizá porque en realidad no tengan muchas ideas sobre el tema, o porque no sabían si lo que pensaban era “lo correcto” o lo esperado.

B) Recordemos que al tratar el tema de creencias, el planteamiento de las preguntas puede incidir notablemente en las respuestas. La pregunta 10 es la única que toca el tema de aprendizaje autónomo en el aula de manera más directa, es la que intenta explorar las creencias de los participantes más frontalmente. Es interesante preguntarse qué tanto los participantes se sintieron cuestionados o examinados sobre el tema, dando como resultado respuestas que en realidad no contestan la pregunta.

C) Probablemente un porcentaje de los participantes no creen que pueda darse este tipo de aprendizaje en un salón de clases y responder esta pregunta representó una oportunidad para manifestarlo de manera más directa y sincera.

En cuanto a los profesores que sí creen que en el aula puede darse el aprendizaje autónomo, vemos que su concepto es prácticamente igual al aprendizaje que se daría en una mediateca, sólo sería cuestión de cambiar de espacio y de mentalidad, en ambos casos se tendría que saber qué sería autonomía –aunque de nuevo vemos que no la definen aquí. El único grupo de categorías que sí correspondería a una descripción o definición del término en cuestión, incluyen frases que ya vimos en la pregunta 9: los aprendientes cumplen sus objetivos solos, buscan las herramientas que necesitan, saben sus debilidades, van más allá de la clase, aprenden estrategias, entre otros ejemplos. De alguna manera se confirma que para algunos participantes, el aprendizaje autónomo en el aula es prácticamente igual al que se promueve en una mediateca. Sin embargo, más que describir el concepto, parece que de nuevo nos remite a la descripción de un buen alumno.

#### 4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Habiendo descrito los resultados en cada uno de los cuatro instrumentos, concluiremos con comentarios generales acerca de la información que resultó pertinente para esta investigación. Observamos que a lo largo del análisis de los datos existen relaciones entre conceptos e ideas pertinentes de abordar.

Como ya se mencionó con anterioridad, el aprendizaje colaborativo es un concepto que estuvo presente en los cuatro instrumentos. En las descripciones, vemos que los profesores constantemente promueven el trabajo colaborativo lo cual a su vez, nos muestra que para los participantes, este tipo de trabajo conlleva, casi de manera intrínseca, un aprendizaje del mismo tipo. Es decir, para ellos, trabajar en equipos, pequeños grupos o parejas, implica que los alumnos tendrán que colaborar, interactuar, negociar, reflexionar, y ayudarse en sí para llevar a cabo la tarea asignada. Entendemos que todas estas acciones llevarán al estudiante a experimentar un aprendizaje de manera individual, construido a la vez de manera grupal. De hecho, vemos que en el diagrama, una de las asociaciones con mayor presencia fue precisamente la del aprendizaje colaborativo con conceptos como colaboración, cooperación e interacción, entre otros. Por otra parte, en las entrevistas los participantes manifestaron que una de las características más importantes en un buen alumno es poder trabajar en equipo, que esté dispuesto a trabajar con otros. Nuevamente nos encontramos con esta aparente contradicción: la colaboración nos lleva a un aprendizaje individual. Podríamos considerar que el aprendizaje autónomo está fuertemente ligado a un trabajo en conjunto. Es probable que los participantes creen que al trabajar con alguien más, el alumno se vea “obligado” a negociar significados, confirmar hipótesis y reforzar su comprensión del tema en cuestión, entre otras acciones que le permitan experimentar un aprendizaje individual.

Otro concepto recurrentemente presente en los instrumentos fue el de la motivación. Recordemos que en las descripciones pudo constatarse la importancia que tiene para los participantes el componente lúdico al momento de trabajar en clase: los juegos, canciones, videos son ejemplos de los recursos que los profesores utilizan para incluir en su clase algún

elemento que resulte atractivo a los estudiantes. Igualmente, vimos que los profesores asociaron la motivación con varios conceptos en el diagrama: interés, recursos de entretenimiento, curiosidad y disposición, entre otros. Incluso la motivación figura como una de las principales características (si no es que la más) de un buen alumno. Para el profesor es sumamente importante que el estudiante esté motivado, tan es así que al dejar de estarlo, prácticamente deja de ser un buen alumno: recordemos que el 67% de los participantes afirmó que un buen estudiante dejar de serlo al carecer de motivación (Entrevista, pregunta 4, p. 128). Por si esto fuera poco, los profesores consideran que el aprendizaje autónomo está basado en una muy buena parte en la iniciativa por parte del alumno, por lo que la motivación termina convirtiéndose en el elemento clave para lograr el aprendizaje de la lengua en cuestión. Resulta relevante que la motivación está presente, o al menos tendría que estarlo desde la perspectiva de los participantes, en las partes involucradas en dicho aprendizaje: el profesor y el alumno. Vemos un interés por parte de los docentes de ser ellos mismos quienes promuevan la motivación en sus estudiantes y al mismo tiempo una expectativa (también por parte de los profesores) de que los alumnos vengan o se mantengan motivados para aprender. Pareciera como si los participantes se vieran contribuyendo a que el estudiante se interese en el trabajo en clase pero también esperaran una retribución a cambio por parte del alumno. Lo anterior podría tomarse como una señal de corresponsabilidad.

En el caso de la responsabilidad, vemos que para los participantes este concepto estuvo relacionado con el compromiso, disciplina, responsabilidad por el aprendizaje, entre otros. En la entrevista, describieron a un buen alumno como alguien, entre otras cosas, responsable, que asiste a clases, que no se queda con lo que el profesor le dice. También manifestaron que para que se dé un aprendizaje autónomo, tendría que existir cierta –o mucha– por parte de la parte interesada (preguntas 9 y 10). En la pregunta 4, comentan que un alumno que deja de responsabilizarse, automáticamente deja de ser un buen estudiante. Aunque los profesores parecen estar conscientes de que esto puede suceder por diversos factores, como el cansancio, la sobrecarga de trabajo que frecuentemente

tienen los alumnos, al final coinciden en que el estudiante que deja de comprometerse con su aprendizaje, sea cual sea la razón, se convierte en un “mal” estudiante (pregunta 6).

A partir de lo anterior, pueden establecerse otras relaciones importantes con conceptos como, necesidades específicas, autorregulación e independencia. Ya vimos que estas palabras se mencionaron en los instrumentos y que en el diagrama lograron conformar grupos de significado. Ahora podemos ver qué relación tendrían dichos grupos con datos en los otros instrumentos. En todos los casos se observó que un grupo de preguntas en las entrevistas guardaban una relación muy cercana con lo mencionado en el diagrama.

Ya se ha hablado de la cercana relación de la motivación con las necesidades específicas, en este caso, de los alumnos, ya que es precisamente el motor que los lleva a tener distintas inquietudes con respecto al aprendizaje de lengua. Vemos que en el diagrama, las necesidades específicas fueron asociadas con conceptos como curiosidad, interés, propios intereses, motivación, tanto intrínseca como extrínseca, diferentes ritmos, entre otros. Vemos en la entrevista que los sujetos consideran todas estas características y otras más como fundamentales en el aprendizaje autónomo de lengua, sobretodo el que ocurre fuera del salón de clase, pues de acuerdo con los participantes, el alumno podría tener más posibilidades de cubrir sus propias necesidades. Dentro de la definición de un buen estudiante, se enlistan características asociadas a la capacidad de satisfacer dichas necesidades, como por ejemplo: saber que no basta con el tiempo de clase, que sea un alumno que cuestione y que sea capaz de aprender solo. Si bien un grupo de participantes manifestó cierta incredulidad en que el aprendizaje autónomo pueda darse en el salón de clase, sí coinciden en que el alumno es de alguna manera responsable de cubrir sus propias necesidades de aprendizaje. Es decir, la probable falta de un aprendizaje autónomo en el salón de clase, no exenta al estudiante de buscar soluciones a sus inquietudes personales sobre su aprendizaje de lengua.

En este sentido, vemos que la autorregulación es igualmente importante al momento de que el aprendiente se enfoca en sus propios intereses o necesidades. Características como poder organizar el tiempo y espacio de estudio, así como la cantidad de información y



aprendizaje que se requiere nos hablan de un alumno consciente de sus necesidades y capaz de tomar acciones para cubrirlas. Lo anterior nos recuerda el concepto de un buen estudiante según los participantes: alguien organizado, con iniciativa y disposición, que haga lo necesario para aprender, así como de un alumno que se coloca dentro del marco de un aprendizaje autónomo. Nos habla de un aprendiente independiente, libre de tomar decisiones para su beneficio en su aprendizaje. Si bien es cierto que la descripción de este tipo de alumno es constante en el estudio, no podemos negar que para los participantes parece difícil de verlo en el salón de clase. Recordemos que en las preguntas 1 y 6 de la entrevista, las cuales se refieren a los problemas de aprendizaje y sus causas, respectivamente, vimos una constante preocupación por parte de los profesores sobre la pasividad de los alumnos, la constante actitud de esperar que el maestro les proporcione prácticamente todo, de no hacer la tarea o de no tener la iniciativa de buscar más allá de lo que se ve en clase. Vemos claramente el tipo de alumno que para el profesor sería ideal tener pero que desgraciadamente se ve poco en las aulas.

Al respecto, vemos presente esta misma inquietud en la pregunta 12 de la entrevista (en la cual los participantes podían agregar algún comentario en caso de considerarlo necesario), así como en los datos arrojados en el instrumento de los enunciados. En el primer caso, hubo comentarios acerca de la actitud pasiva del alumno, de que espera que el profesor le dé todo en clase. También los hubo con respecto al bajo nivel de los estudiantes, lo cual podría estar relacionado directamente con dicha actitud. Si pensamos que el alumno toma una actitud pasiva en su aprendizaje, no es difícil imaginar los resultados que esto conlleva: poco rendimiento, poco aprendizaje, bajo nivel de lengua. En el segundo caso, recordemos la controversia que surgió en algunos de los enunciados: no todos los profesores están seguros de que los estudiantes practiquen fuera de clase, o de que tengan las estrategias necesarias para lograr un aprendizaje. Los mismos sujetos no creen conveniente –ni posible– generalizar y decir que todos los alumnos se encuentran en un mismo caso. Sin embargo, sí es posible percibir una cierta desconfianza por parte de los participantes de que los estudiantes realmente realicen actividades concretas para fortalecer lo visto en clase. De hecho, si a la poca certeza por parte de los profesores le añadimos la poca confianza que

mostraron en la entrevista con respecto a la verdadera existencia de un aprendizaje autónomo en el aula, nos encontramos con un panorama poco alentador. Si bien en la pregunta 7 de la entrevista, 40% sí cree factible que pueda darse este tipo de aprendizaje dentro del salón de clases, al momento de tener que definirlo (pregunta 10) los participantes no se mostraron tan convencidos de que realmente pudiera darse.

Con respecto al bajo nivel de lengua, vemos que fue una preocupación recurrentemente manifestada sobre todo en la entrevista y un poco menos presente en el instrumento de los enunciados. En ambos casos, vemos que los profesores perciben que este problema es constante y que va empeorando cada vez más. Hablan de que los cursos avanzados en realidad son cursos remediales, que los alumnos no vienen con el conocimiento de las estructuras necesarias, algunas de ellas básicas, para poder avanzar en su aprendizaje. Algunos participantes comentan que esto puede deberse al programa con el que actualmente se está trabajando en el Departamento de Inglés de la ENALLT. Argumentan que dicho programa es tan amplio, tan ambicioso, que cada profesor ha terminado por dar lo que puede o lo que considera más importante según su propio criterio, por lo que cada grupo del mismo nivel finaliza el curso con distintos contenidos, trabajados con distintos grados de profundidad. También la falta de libro de texto ha contribuido, desde su perspectiva, a que esta problemática empeore o por lo menos continúe. No olvidemos la variedad en las estructuras de clase que los profesores expusieron en las descripciones de clase. Parece que el programa actual y la falta de libro son fuertes desencadenantes de una “extrema libertad de cátedra”, la cual no se refiere a una mera cuestión de estilos de enseñanza o de la personalidad del docente, o de una independencia al tomar decisiones didácticas, sino más bien de una holgura en la que los profesores parecen recurrir a diversas formas para cubrir numerosos contenidos que al mismo tiempo resultan poco definidos para ellos. Por supuesto que todos estos factores forman parte de un contexto mayor, que es la pasividad con que nuestro sistema educativo nos ha estado formando desde hace años. Los propios participantes hacen referencia a este inevitable hecho: a pesar de los diferentes enfoques educativos que se han planteado en los últimos años –como por ejemplo el de competencias, aprender a aprender o la constante referencia al

constructivismo— sigue siendo muy común encontrar alumnos con una actitud muy pasiva y bajos niveles de aprovechamiento.

En realidad, vemos que todo lo anterior podría concretarse en la definición de un buen aprendiente que proporcionaron los participantes y lo que para ellos caracterizaría a un mal estudiante: el primero se trata de alguien notablemente motivado, de manera intrínseca en la mayoría de los casos, alguien interesado en aprender, consciente de por qué está en clase. Para los profesores también es importante que un buen alumno sea capaz de interactuar, investigar, cuestionar, reflexionar, y que en términos generales tenga las estrategias necesarias para aprender el idioma. Por el contrario, un mal alumno es aquel que ha perdido la motivación por aprender y que, como consecuencia, hace poco o nada por lograr sus objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, podría pensarse que la pasividad que los participantes frecuentemente perciben en los estudiantes, y que es en gran parte consecuencia de un sistema educativo poco efectivo, es también una señal de que nuestros alumnos no han aprendido a ser “buenos estudiantes”, o tal vez no se les ha enseñado a serlo.

En este punto sería pertinente ver cómo se percibe el propio profesor. Al revisar la información al respecto, encontramos que en la entrevista, los participantes definen a un buen profesor como alguien interesado en el aprendizaje de sus alumnos, comprometido con su trabajo, dispuesto a adaptarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, formado en el área, alguien que se actualiza, que se cuestiona y a quien le gusta lo que hace. En los enunciados vemos que la mayoría de los profesores se sienten preparados para dar su clase, se cuestionan su desempeño y se sienten responsable de la planeación del curso. Por el otro lado, en las descripciones de clases, los docentes comentaron sus diferentes formas de trabajar en clase: utilizan videos, textos y juegos preferentemente para trabajar con la gramática. Incluso en el diagrama podemos constatar la cercana relación que existe entre el aprendizaje autónomo de lengua y la diversa variedad de herramientas, tanto físicas como digitales, de las que los profesores tienen conocimiento. Muchos de ellos hablan de recursos en línea con los cuales los alumnos pueden trabajar por su cuenta u otros más —como internet, diccionarios en línea, sitios educativos, etc.— que podrían

utilizarse en clase. Esto sin tomar en cuenta los distintos tipos de materiales de apoyo en papel que comúnmente se les proporciona a los alumnos. Otros profesores hablan de intentar hacer reflexionar a los estudiantes sobre el punto gramatical en cuestión, de presentar algún tipo de actividad en la que los alumnos tengan que ver la función comunicativa de la estructura, no sólo la forma. De igual forma, las actividades comunicativas figuraron como una práctica muy frecuente en las descripciones de clase. Parece que los participantes se interesan porque el alumno aprenda el idioma desde más allá de la estructura, que vea la lengua dentro de un contexto significativo. Recordemos el concepto de practicalidad (Mapa asociativo), el cual concierne al grupo de palabras que parece referirse al uso real de la lengua, dentro de un contexto comunicativo y natural. Otros más dijeron incluir en clase momentos de revisión y retroalimentación, las cuales tendrían que ver también con un proceso reflexivo y de pensamiento más crítico.

Podría pensarse que los participantes practican la reflexión desde dos perspectivas: son profesores que reflexionan sobre sí mismos como docentes y al mismo tiempo buscan promover la reflexión en sus alumnos con respecto a la lengua. Con todo esto, se podría entrever una relativa certeza por parte de los profesores de considerarse buenos maestros de lengua. De hecho, 67% de ellos se sienten satisfechos con los resultados del curso. Es posible pensar que los participantes se sienten capacitados para enseñar inglés y confían en su formación y preparación docente para hacerlo.

## 5. CONCLUSIONES GENERALES, PROPUESTAS Y REFLEXIONES PERSONALES

### 5.1 CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de lo mucho que se ha escrito sobre la autonomía, se sabe poco sobre lo que los profesores piensan al respecto. Es común encontrarse con un contexto en donde los docentes se sienten ajenos al tema o con una gran diversidad de opiniones sobre el tema, o simplemente sienten que no han comprendido el concepto de autonomía. Dicho concepto es muy complejo, en él convergen diversas aristas, intervienen diversos factores y elementos los cuales, a su vez, dependen un poco de ciertas circunstancias o contextos. Igualmente, es esta lejanía entre la teoría y los docentes que en gran medida ha provocado que la autonomía se considere utópica, ideal o irreal. La falta de información y formación nos lleva a tener creencias sobre la autonomía que no favorecen que ésta se pueda desarrollar en el aula, confirmándose así, la creencia de que se trata de algo utópico e inalcanzable.

A pesar de que hubo participantes que definitivamente creen en su factibilidad y que incluso afirmaron trabajar bajo ese esquema, la percepción de los profesores se inclina hacia el pensamiento de que la autonomía tiene que ver más con el contexto fuera del salón de clases. El aprendizaje autónomo dentro del aula se percibe, en términos generales, como un hecho poco viable. Por el otro lado, esta falta de viabilidad o factibilidad se debe en gran parte, según la opinión general en los participantes, del sistema educativo tradicional que aún se mantiene en muchos casos, a pesar de la instauración de nuevas tendencias o modelos educativos, en los cuales frecuentemente se integra la tecnología.

Sin embargo, el uso de la tecnología no garantiza el desarrollo de la autonomía. Es fundamental recordar la diferencia entre independencia y autonomía. La primera se refiere a hacer las cosas solos o sin la ayuda de nadie más. La segunda, en cambio, implica una constante toma de decisión, una voluntad y disposición para hacer las cosas. Por ello, la autonomía no es una mera cuestión de situar al alumno en contextos en los cuales tendrán que ser independientes (Borg-Al-Busadi, 2012: 5). Es decir, un alumno podría estar haciendo las cosas solo, sin por ello desempeñarse de manera autónoma; puede estar

realizando la actividad en cuestión en solitario sin ser capaz de tomar decisiones adecuadas y de manera consciente para lograr un aprendizaje.

Por otra parte, el uso de la tecnología en el aula no significa que el profesor esté fomentando un aprendizaje autónomo. Al respecto, los autores agregan:

Es posible que la tecnología no haya brindado los beneficios previstos cuando, por diseño, la gramática digital y los ejercicios ofrecen poca retroalimentación significativa, y el aprendizaje autónomo mediado por la tecnología se ha confundido con el aprendizaje aislado e individualizado. Pero la relación entre la autonomía y la tecnología es más compleja que esto.<sup>25</sup>

No resulta extraño observar que el uso de algunas herramientas digitales, en realidad se trate de una sustitución de otras más tradicionales. En esos casos, la tecnología difícilmente cubre necesidades que otros recursos no aportan, como por ejemplo, el libro de texto. En otras palabras, los ejercicios de gramática o cualquier otra actividad no serán menos tradicionales si se trabajan desde una pantalla.

Por su parte, los participantes reportaron utilizar diversas herramientas digitales en sus clases, en las cuales el trabajo colaborativo predominó como la dinámica más provechosa para sus fines de clase. El trabajo colaborativo definitivamente se perfiló como una de los constituyentes del aprendizaje autónomo dentro del aula más importantes para los participantes. Trabajar en grupo orilla a sus integrantes a contribuir en la construcción del significado, al mismo tiempo que se espera que estos se vean beneficiados de manera individual por el proceso realizado. Es decir, el aprendizaje autónomo, desde esta perspectiva, se construye en dos planos, en uno grupal y en otro individual. En este sentido,

---

<sup>25</sup> *“Technology may have failed to deliver intended benefits when, by design, digital grammar and exercises offer little in the way of meaningful feedback, and autonomous learning mediated by technology has been confused with learning in isolation and individualization. But the relationship between autonomy and technology is more complex than this.”*

podría concluirse que al utilizar el trabajo en equipos, grupos o parejas, el profesor intenta participar en la construcción del propio aprendizaje de la lengua por parte del alumno, es decir, de un proceso colaborativo y colectivo, el alumno termina experimentando otro más individual y autónomo.

Asimismo, los profesores describieron su concepto sobre lo que es un “buen alumno”, “mal alumno” y un “buen profesor” de lenguas. De acuerdo con el análisis de datos, es posible afirmar que un buen alumno y un alumno autónomo se tratan del mismo tipo de aprendiente: motivado, con iniciativa, crítico, entre otras características. Por el contrario, un “mal alumno” se caracteriza por una baja o nula motivación y una gran dependencia hacia la figura del profesor. Cabe resaltar que por motivación, los participantes entienden que se trata de aquella de tipo intrínseco en su mayor parte. Los profesores consideran que el deseo de aprender inglés da cuenta de una “verdadera motivación”, mientras que el interés de aprender para obtener algún beneficio académico, profesional o de otro tipo externo, se aleja de un deseo genuino de aprender. Parece que para los participantes, el placer por aprender es fundamental en el proceso de aprendizaje pero no así el interés de tipo práctico o instrumental.

En cuanto al concepto del “buen profesor”, los participantes lo describieron como alguien interesado en sus alumnos, en sus necesidades e intereses, comprometido, preparado, formado y actualizado. Si recordamos la afirmación “Me siento preparado para dar clases de inglés”, para la cual 97% de la población estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, es posible suponer que los participantes se consideran completamente aptos para la labor docente. Los profesores muestran un sentimiento de confianza, certeza y satisfacción con respecto a su desempeño como docentes.

Con respecto a sus alumnos, los profesores no se muestran del todo seguros de que sean autónomos en su aprendizaje. Reconocen que hay una serie de factores, tanto personales como ajenos al estudiante, que han contribuido a que esto suceda. De igual forma, no es visible una certeza de los profesores de que sus alumnos sean buenos estudiantes. Resulta interesante observar que, a pesar del constante trabajo en clase que hace el profesor con

la lengua, exista una gran preocupación por el bajo nivel lingüístico que muestran los alumnos. Y es precisamente la frecuente dependencia hacia el docente lo que en gran parte provoca desconfianza en la factibilidad del aprendizaje autónomo en el aula.

En términos generales, se percibe cierta incredulidad con respecto a la existencia del aprendizaje autónomo en el aula, debido muy probablemente a las diversas creencias que rodean el concepto de autonomía. Se observa que la formación académica, así como los años que llevan en la labor docente, no necesariamente han contribuido a definir lo que implica el aprendizaje autónomo en el aula. Con esto no queremos decir que los profesores no tengan la preparación en el área de enseñanza del inglés. Más bien, resulta revelador la forma como se percibe la autonomía dentro del salón de clases aún con una formación y experiencia docente sólida. Lo anterior puede también resultar muy positivo: existe la posibilidad de que los profesores, sin saberlo o sin creerlo, sí estén fomentado un aprendizaje autónomo en sus clases. Es probable que sus propias creencias no les permitan verlo.

Una vez descritos los datos en términos generales, resulta pertinente retomar las preguntas de investigación e hipótesis en las cuales se basó el presente estudio.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las creencias de los profesores del Departamento de inglés de la ENALLT acerca del aprendizaje autónomo del inglés?

Evidentemente, las creencias de los participantes se orientaron estrechamente hacia los centros de auto acceso. Se manifestó una tendencia de pensamiento que el aprendizaje autónomo está relacionado con el trabajo individual, con la imagen de un alumno trabajando por su cuenta, ya sea en una mediateca, en casa o en algún otro espacio que le permita llevar a cabo este tipo de dinámica.

En este sentido, la tecnología figura como un elemento constantemente presente al referirse al aprendizaje autónomo. Una de las creencias con mayor peso en los datos fue la que contempla el uso de la tecnología como una garantía del aprendizaje autónomo. Desde



esta línea de pensamiento se considera que las herramientas y recursos digitales son una buena oportunidad para que el alumno aprenda por su cuenta y, por lo tanto, se pueda concluir que se desarrolla cierta autonomía en su aprendizaje.

Es posible mencionar que el término “autonomía” se considera un sinónimo de “independencia” y el trabajo individual como trabajo autónomo. Si recordamos lo anteriormente planteado (p. 161), no se refieren a lo mismo. La individualización se orienta hacia el trabajo del alumno sin estar acompañado de algún otro compañero o de un profesor, mientras que la autonomía representa una capacidad para tomar las decisiones adecuadas según sean las necesidades de aprendizaje del momento.

## 2. ¿Creen posible que el aprendizaje autónomo pueda darse en el aula?

En cuanto al escenario que ofrece el aula, se observó una fuerte asociación del trabajo colaborativo con el aprendizaje autónomo. Se entiende que para los participantes, este tipo de trabajo en clase representa un espacio para los alumnos en el cual ellos pueden confrontar, comparar, compartir, confirmar información o conocimiento de la lengua, así como hacer uso o aprender de otros recursos para el aprendizaje mismo. Es decir, a partir de un trabajo colaborativo se desprende un aprendizaje individual. Desde este panorama, el aprendizaje autónomo sí es posible.

Por el contrario, la creencia que percibe el aprendizaje autónomo como equivalente del aprendizaje individualizado, mostró un gran impacto en la convicción de los participantes de que el aprendizaje autónomo no sea muy posible en el salón de clase. La figura del profesor en el aula rompe con el esquema del trabajo individual y con la “libertad” que el alumno tendría en caso de trabajar solo o por su cuenta. De igual forma, encontramos participantes que se localizaban en puntos opuestos: algunos profesores veían completamente normal la autonomía en el aprendizaje de lengua dentro del aula y otros que definitivamente lo veían imposible.

## 3. ¿Se consideran profesores que fomentan la autonomía dentro del salón de clases?

Desde la perspectiva en la que el trabajo colaborativo es una puerta al aprendizaje autónomo, los participantes consideran que sí fomentan este tipo de aprendizaje. Cabe recordar el lugar desde el cual los profesores miran el aprendizaje autónomo. Varios participantes mencionaron el uso de la tecnología como un recurso importante y constante en sus clases. En este sentido, pareció que los profesores piensan que dicho uso de algunas herramientas o recursos digitales promueve la autonomía en sus alumnos. Algunos otros, creen que no lo promueven por el simple hecho de que, al fungir como el docente en el aula, resultaría contradictorio considerar la posible existencia de la autonomía en sus estudiantes.

#### 4. ¿Creen que sus alumnos son autónomos como estudiantes de inglés?

La mayoría de los participantes considera que sus estudiantes no son autónomos en su aprendizaje del inglés. Manifestaron la fuerte presencia de un sistema educativo tradicional en el cual se continúa perpetuando la pasividad en el alumno. Tal vez no como antes, pero sí al punto de impedir que se den cambios verdaderamente de fondo y que signifiquen un giro real en el camino. Los profesores mostraron su preocupación sobre la expectativa con la que el alumno llega al salón de clase: la de que el profesor le provea de lo que necesita para aprender.

En cuanto a lo que sucede fuera del aula, los participantes mostraron poca (prácticamente nula) convicción de que sus alumnos busquen oportunidades para practicar el idioma o lo visto en clase. Poco más del 40% (p- 123) considera que los alumnos poseen estrategias de aprendizaje, pero también, en otro momento, una tercera parte (p. 123) cree que los estudiantes practican sin la incitación del profesor. Es decir, casi un 40% está parcialmente de acuerdo y una tercera parte más está en desacuerdo con la creencia de que los aprendientes tengan la iniciativa de practicar el idioma sin la influencia del docente. Lo anterior resulta interesante, ya que el hecho de tener estrategias de aprendizaje, NO convierte a los alumnos en seres autónomos.

#### 5. ¿Existe alguna relación entre su experiencia docente con el tipo de creencias que tienen?

Pudo observarse que la experiencia docente no resultó un elemento incidente en el tipo de creencias de los participantes con respecto al aprendizaje autónomo. Como se describió en el presente trabajo de investigación (p. 63), se incluyeron varios grupos de profesores de acuerdo con el tiempo que han ejercido la docencia. Los grupos con mayor número de participantes son los que tienen entre 20-25 años como profesores de lengua (9) y entre 26-30 años (7), sólo 4 profesores reportaron tener entre 6-10 años en la enseñanza del inglés. Se trata de una población en la cual más del 65% tiene por lo menos 20 años como profesor de lengua. Es decir, estaríamos hablando de un grupo de profesores con amplia experiencia docente y en el cual, sin embargo, no se mostraron diferencias relevantes con respecto a sus creencias, particularmente con aquéllas más cercanas al concepto del aprendizaje autónomo. Los profesores con una carrera más reciente probablemente mostraron mayor entusiasmo en probar materiales nuevos, pero no precisamente en prácticas que revelaran alguna postura diferente a la del resto de la población en cuanto a autonomía se refiere.

6. ¿Existe alguna relación entre su formación académica con el tipo de creencias que tienen?

Cabe recordar que poco más del 80% de la población ha obtenido el grado o ha completado los estudios de áreas afines al campo educativo. Sin embargo, de acuerdo con los resultados, esto no resultó ser un elemento incidente en el tipo de creencias que manifestaron los participantes. Los profesores que expusieron creencias más cercanas en torno al aprendizaje autónomo y que se mostraron más abiertos o familiarizados con éste, fueron aquellos docentes que han trabajado en algún centro de auto acceso o que se han formado en el área de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, sin importar los años que han ejercido la docencia o el área en la que se han especializado.

En otras palabras, es posible suponer que la formación especializada en el tema del aprendizaje autónomo, permita al docente sentirse cómodo con éste, considerarlo viable en el salón de clase, no sólo fuera de éste y, por lo mismo, tomar decisiones que permitan el fomento de cierto grado de autonomía en los alumnos.

7. ¿Cómo se ven reflejadas las creencias de los profesores en su práctica docente, según su opinión?

Para los participantes, el estudio era sobre “su opinión” acerca de algunas cuestiones relacionadas a la enseñanza de lenguas. En el último instrumento –la entrevista– se abordaron aspectos sobre el aprendizaje autónomo de manera más explícita y frontal. Por una parte, los profesores sí ven una relación entre lo que “opinan” y lo que hacen en clase. Por ejemplo, su convicción de que la tarea es un apoyo valioso para el estudiante, se refleja en la decisión de asignar algún tipo de trabajo en casa para reforzar lo visto en clase. Un segundo ejemplo es la relación entre creer que la gramática es lo que finalmente tiene un mayor peso al momento de aprender un idioma y el énfasis y el tiempo que se le dedica a su enseñanza. Por otra parte, los profesores parecen desconocer el fuerte impacto que sus creencias pueden llegar a tener en su práctica docente, sobre todo aquellas creencias que no son del todo transparentes para ellos.

Sin embargo, fue posible observar que algunos participantes manifestaron no considerarse profesores que promuevan la autonomía en sus clases, pero que en la entrevista expresaron tener ciertas prácticas (como promover el trabajo colaborativo) que sí lo fomenten. Es decir, es posible pensar que las creencias no sólo se manifiesten en el comportamiento –como lo explicamos en el marco teórico–, sino que también algunas de ellas impidan al individuo conocer o reconocer ciertas prácticas que se orientan a otro tipo de pensamiento.

Lo anterior, nos lleva a retomar nuestras hipótesis y revisar su comprobación:

1. Los profesores no ven factible trabajar con o fomentar el aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.
2. Los profesores no han sido suficientemente preparados o formados para fomentar la autonomía en el aprendizaje de lenguas.
3. Los profesores tienen una serie de conceptos inadecuados acerca del aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.

4. La relación entre lo que ellos consideran (conscientemente) como autónomo y lo que realmente hacen en el salón de clases no es clara.
5. La experiencia académica y/o profesional del profesor no es un factor primordialmente incidente en el fomento del aprendizaje autónomo dentro del salón de clases.
6. Las creencias no necesariamente reflejan la conducta del profesor: puede haber autonomía sin saberlo.

Indudablemente la observación de clase habría constituido una fuente muy enriquecedora para ver de manera más clara lo que sucede en el salón de clases y así verificar más precisamente la hipótesis 4. Sin embargo, debido al número de participantes y de instrumentos considerados para el presente estudio, se optó por no incluir dicha herramienta.

## 5.2 PROPUESTAS

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, se presentan las siguientes propuestas:

- Trabajar con las creencias de los alumnos de inglés acerca:
  - del porqué estudian inglés.
  - de lo que significa para ellos aprender inglés.
  - de su concepto de aprendizaje autónomo dentro del aula.

Sería muy recomendable iniciar un trabajo con las creencias de los alumnos de inglés con el propósito de sensibilizarlos acerca de la importancia de las creencias en el aprendizaje y el impacto que éstas pueden tener en su aprendizaje. El trabajo podría realizarse a través de un breve cuestionario con algunas de las creencias más comunes, y no sólo enfocándolo a las creencias arriba mencionadas. Con respecto al concepto de creencias, suponemos necesario preparar un material de lectura que para los estudiantes signifique un primer acercamiento a conceptos teóricos sobre el tema. En otros términos, creemos que de este modo, podríamos comenzar a “re-educar” a los alumnos en cuanto a la pertinencia de

conocer sus propias creencias. Esto sin tomar en cuenta todo el enriquecimiento que podría derivarse del trabajo con las creencias mismas.

- Trabajar con las creencias de los profesores y alumnos de inglés acerca:
  - del uso de la tecnología y su relación con el aprendizaje del inglés.
  - el uso de internet en el aprendizaje del inglés.
  - Específicamente con los profesores: la diferencia entre los conceptos de independencia y autonomía.

De igual forma, se considera la elaboración de un material de lectura en el cual los profesores y alumnos puedan conocer lo que implica trabajar de manera autónoma, incluso sin que la tecnología esté de por medio. El propósito de este tipo de materiales sería, nuevamente, (in)formar a la población sobre las repercusiones de considerar el uso de la tecnología y/o internet un sinónimo de independencia o autonomía.

Por último, y a manera de darle continuidad al trabajo reflexivo e informativo, creemos necesario incluir una etapa en la que los alumnos puedan conocer diversas estrategias de aprendizaje, así como estrategias más específicas en las cuatro habilidades, ya que los dirigiría hacia el tipo de aprendiente que hemos contemplado como autónomo en esta investigación: aquel que posea recursos (estrategias) para aprender, apoyado de un profesor pero sin depender de él, un alumno que con el tiempo sea capaz de seleccionar las formas de aprender que más le convengan, ya sea dentro o fuera del aula. Dicho trabajo podría llevarse a cabo mediante el trabajo con un grupo piloto de estudiantes interesados en aprender algunas estrategias de aprendizaje.

Para que un alumno logre un aprendizaje autónomo, tiene que haber mucho trabajo detrás, no sólo del estudiante mismo, sino también del profesor. La autonomía no siempre es espontánea, por el contrario, en muchos casos hay que trabajarla. ¿Cuántos de los alumnos que no han logrado un aprendizaje del inglés satisfactorio podrían cambiar su situación si conocieran, de manera consciente y explícita, las estrategias que potencialmente los beneficiarían para lograrlo? Creemos que en algunos casos, la motivación no es suficiente,

en otros, sería el resultado de sentirse autónomos. Por lo tanto, resulta fundamental integrar un componente de auto reflexión, que ayude al alumno a desarrollar las habilidades necesarias, como lo serían la autoobservación y atención, para poder auto regularse en su proceso de aprendizaje. Definitivamente, la conciencia y el razonamiento por parte del estudiante sobre las herramientas que está aprendiendo a utilizar, figurarían como los cimientos de un proceso de aprendizaje distinto, tanto para el alumno como para el profesor mismo.

### 5.3 REFLEXIONES PERSONALES

La realización de esta investigación me permitió no sólo explorar las creencias de mis colegas del Departamento de inglés sobre el aprendizaje autónomo dentro del aula, sino también conocer mucho más con respecto al tema y a ellos mismos. Debo decir que, definitivamente, mi visión sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas no es la misma con la que inicié este estudio. En el camino me vi confrontando mis propias creencias al respecto, aprendiendo, confirmando, cuestionando la información que llegaba a mis manos. La elaboración del marco teórico representó una gran oportunidad de retomar conceptos pero también de conocer otros. Puedo decir que tengo una idea más clara de lo que significa la autonomía: una capacidad que puede –o debe– ser aprendida. Confieso también que me queda la inquietud sobre la complejidad que implica trabajarla, sobre todo en un salón de clase. Su implementación requiere de cambios importantes en varios aspectos: la metodología, los materiales, los planes de estudios, entre otros. A su vez, todo esto no podría llevarse a cabo si no comenzamos por el principio, por lo subyacente: las creencias tanto de los profesores como de los alumnos. Por ello, creemos que un trabajo de formación, preparación y reeducación por ambas partes favorecería considerablemente a que los cambios puedan darse desde el fondo, no sólo de forma.

Entiendo más claramente por qué la autonomía se considera un concepto pocas veces aterrizado en la práctica. En muchas ocasiones sólo es eso: un concepto, el cual en la mente de muchas personas se ha quedado como una abstracción, una imposibilidad, inalcanzable

e irreal. Lo que veo ahora es que hay muchísimo trabajo detrás de una implementación exitosa de la autonomía en el salón de clase. Es una labor que, desde mi perspectiva, aún sigue sin consolidarse.

Con respecto a la metodología, el instrumento que definitivamente me permitió acercarme más a los participantes fue la entrevista. Fue una experiencia muy enriquecedora, ya que pude conocer de primera mano sus conocimientos, opiniones, preocupaciones e inquietudes no sólo con respecto a la autonomía sino a otros temas que inevitablemente se asocian a ésta: el nivel insuficiente de sus alumnos, el sistema educativo todavía muy tradicional en muchos sentidos, las metodologías poco efectivas, entre otros.

Con base en los resultados arrojados, me quedo con algunas interrogantes:

- ¿Qué tan exitoso ha sido el esfuerzo del profesor en enseñar la gramática del inglés, si el profesor mismo da cuenta del bajo nivel de lengua de sus alumnos? Es decir, si los participantes manifestaron trabajar con la gramática continua y expresamente, ¿por qué los alumnos siguen presentando un desarrollo pobre en este aspecto?
- Siguiendo esta premisa, ¿qué tan efectivo ha sido el uso del juego en clase? Sabemos del interés de los profesores en integrar a sus clases un aspecto lúdico a su enseñanza, considerando que esto favorecería el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, ¿qué tan consciente sería su uso en clase para que efectivamente el juego contribuya a un aprendizaje. En términos del aprovechamiento de materiales, ¿el juego podría aportar más, no sólo en cuestión del aprendizaje de una lengua sino también del fomento de la autonomía en el alumno?

En este sentido, es posible suponer que la inclusión del juego en la clase estaría directamente asociado con el interés del profesor de crear un ambiente en el cual el aprendizaje de la lengua resulte atractivo. Estaríamos hablando de generar y mantener la motivación del alumno la cual, como hemos visto en este trabajo de investigación, se perfiló como uno de los componentes principales del aprendizaje autónomo. De ahí nuestra interrogante ya planteada: ¿hasta qué punto el juego ha sido un elemento clave en generar la motivación en el alumno para moverse de su



papel en su mayor parte receptivo dentro del salón de clase e incluso ir más allá de este espacio?

- Por otra parte, y regresando a la figura del profesor, es posible pensar que desde sus propias creencias sobre el aprendizaje autónomo, los participantes consideren que no lo fomentan en sus clases. Los pensamientos y opiniones asociados con este tipo de aprendizaje probablemente no sintonicen con lo que su percepción de lo que hacen en el aula. Sin embargo, esto no significa que en realidad no exista un trabajo con el componente de autonomía en sus clases. Si bien es cierto que las creencias se vuelven observables por medio del comportamiento, también es visible que las creencias puedan impedir que el individuo se percate de conductas o prácticas que no armonicen con dicho sistema de creencias. Es decir, es probable que los participantes no vean aquellas acciones en el aula que sí lleven al alumno a desarrollar un cierto grado de autonomía en su aprendizaje, debido a sus propias creencias sobre este tipo de aprendizaje.

Lo anterior, nos conduce de nuevo a nuestra propuesta de trabajar con los profesores en sus creencias sobre la autonomía, tanto fuera como dentro del aula.

Valdría mucho la pena profundizar en estas interrogantes. Analizarlas con mayor detalle, por medio de estudios futuros. Sabemos que el aprendizaje de una lengua es un proceso muy complejo, en el cual se involucran diversos aspectos. El planteamiento de las interrogantes anteriormente mencionadas no tiene como objetivo considerar la autonomía como el único recurso y la única salida para un aprendizaje efectivo. No obstante, no podríamos hablar de un aprendizaje exitoso sin haber considerado antes el componente de la autonomía en el alumno.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*, 1 (1), 11-15.
- Altman, H. B. (1972). *Individualizing the foreign language classrooms*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Barcelos, A. M. F. (2003a). Researching beliefs about SLA: A critical review. En Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, (pp. 7-34). Dordrecht: Kluwer.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. En Sinclair, B, et al. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, (pp. 111-117). London: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Ltd.
- Benson, P. (2007) Autonomy in language teaching and learning. State of the Art Article. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, Phil (2013). *Teaching and researching autonomy*. New York: Routledge.
- Benson, P. & Huang, J. (2006). Autonomy in language learning: A thematic bibliography. En Lamb, T. & Reinders, H. (Eds.), *Supporting independent learning: Issues and interventions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bertoldi, E., Kollar, J. & Ricard, E. (1988). Learning how to learn English: From awareness to action. *ELT Journal*, 42(3), 157-166.

- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bidenko, L. & Bepalova, G. (2017). *Advanced Education*, 7, 23-27.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2) April, 186.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 88.  
Extraído de <http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/>
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*. Extraído de <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39 (3), 370-380.
- Borg & Alshumaimeri (2017). Language learner autonomy in a tertiary context: Teacher's beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 33 (1), 9-38.
- Borg, S., Salch Al-Busadi (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research Paper*, 12 (7), 20.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Burón, J. (2007). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Sexta Edición, Madrid: Ediciones Mensajero.
- Calero Pérez, M. (2013). *Constructivismo pedagógico*. México: Editorial Alfaomega.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chatouphonexay, A., & Intaraprasert, C. (2014). Beliefs about English language learning held by EFL pre-service and in-service teachers in Lao People's Democratic Republic. *English Language Teaching*, 7 (3), 1-12.

- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Coterall, S. (2008). Autonomy and good language learners. En Griffiths, Carol. (Ed.) *Lessons from good language learners*, (pp. 110-120). Cambridge, CUP.
- Dam, L. (1994). How do we recognize an autonomous classroom. En *Die Neueren Sprachen*, 93 (5), 503-527.
- Dickinson, L. (1993). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dincer, Alí, (et.al) (2013). Common characteristics of an effective language teacher. *Ijer* 4(3), 1-8.
- Dörnyei, Z. (1996). Moving language learning motivation to a longer platform for theory and practice. En Oxford, R. (ED.). *Language learning motivation: Pathways to the new century*, pp. 71-80. University of Hawai'i Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow. England: Longman
- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*. 13(2).
- Esch, E. (1998). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, (pp. 35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fanselow, J.F. (1992). *Contrasting conversations*. New York: Longman
- García Córdoba (2002). *El cuestionario*. México: Limusa.

- García Landa, L., Rodríguez Lázaro, A. (2014). *Las metodologías de la investigación en lingüística aplicada*. México: UNAM.
- García Salinas, J. (2000). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology in second language learning*. London, Great Britain: Edward Arnold Ltd.
- Gebhard, J. G. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge: CUP.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gilakjani & Sabouri (2017). Teacher's beliefs in English language teaching and learning: A review of literature. *English language teaching*, 10 (4), 78-86.
- Grace Ganta, T. (2015). The strengths and weaknesses of task based learning (TBL) approach. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(16), 2760-2771.
- Gremmo, M & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction, and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23 (2), 151-164.
- Griffiths, C. (Ed.) (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: CUP.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711–735.
- Harste, J. C., & Burke, C. L. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading is theoretically based. En P. D. Pearson (Ed.), *Reading: theory, research, and practice* (pp. 32–40). Clemson, S.C.: National Reading Conference.

- Harvey, O.J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Hernández Sampieri, R. (et. al). (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. En Riley, P. (Ed.), *Discourse and learning*, (pp. 173-190). London: Longman.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn. En Wenden, A. & Rubin, R. (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp. 145-156). London: Prentice Hall.
- Holec, H. (2007). A brief historical perspective on learner and teacher autonomy. En Lamb, T.E. & Reinders, H. (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, (pp. 3-4). Amsterdam: John Benjamins.
- Horváthová, B. Chapter 6, (p. 124). Extraído de <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Strakova2/subor/Horvathova.pdf>
- Jaramillo, M. & Ruiz Quiroga, M. (2010). El desarrollo de la autonomía: más allá del uso de las TIC para el trabajo independiente. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 78-95.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 102-128.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Ganza, W. (2007). Learner autonomy and teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. En Lamb, T.E. & Reinders, H. (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, (pp. 63-79). Amsterdam: John Benjamins.
- Li, X. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (7), 1397-1402.

- Lightbown, P. & Spada, N. (1997). *How languages are learned*, (p. 34). Oxford: OUP.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1997a). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6 (2/3), 93-104.
- Little, D. (1999a). Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. En Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, (pp. 22-36). Ismaning: Hueber.
- Little, D. (1998). *Learner autonomy: What and why and how?* Trinity College. Extraído de: [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/98/oct/littledam.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/oct/littledam.html)
- Little, D. (2001a). How independent can independent language learning really be? En Coleman, J.A; Ferney, D.; Head, D. & Rix, R. (Eds.), *Language learning futures: Issues and strategies for modern languages provision in higher education*, (pp. 30-43). London: Centre for Information on Language Teaching.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16 (3), 1-9.
- Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Narayanan, R. (2006). *Motivation variables and second language learning*. Vinayaka Mission Research Foundation University, Kanchipuram, India.
- Nicolaidis, C. (2006). Roles learners believe they have in the development of their language learning: Autonomy included? En Lamb, T.E. & Reinders, H. (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, (pp. 141-160). Amsterdam: John Benjamins.

- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations and motivation. En Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*, (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Harlow: Pearson Education Ltd
- Nunan, D., Lai, J. & Keobke, K. (1999). Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation. En Cotterall, S. & Crabbe, D. (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, (pp. 69-78). Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol 8. Frankfurt am Main: Lang.
- O'Malley, J. M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. En Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*, (pp. 133-144). London: Prentice Hall.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Marizanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), pp. 21-46.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Marizanares, G., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- Oxford, R., & Shearing, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Oxford, Rebecca (2011). *Teaching and researching: Language learning strategies*. New York: Routledge.
- Oxford, Rebecca (2012). Ten instructional guidelines for strategic success in learning English. Extraído de <http://encuentro.cele.unam.mx/memorias/medios/cartel/191.pdf>



- Pajares (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 324-325. Extraído de: <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>.
- Pardee, R. L. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. Extraído de: <https://eric.ed.gov/?id=ED316767>
- Perrenoud, Ph. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. México: Pearson Educación.
- Prieto Navarro, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario*. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Narcea.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reinders, H. (2004a). Learner strategies in the language classroom: Which strategies, when and how? *RELC Guidelines*, 26 (1), 3, 1-35.
- Reinders, H. & Lázaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher's perspective. En Murrón, G, Gao, X, Lamb, T. (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*, (pp. 125-142). Bristol: Multilingual Matters.
- Richards, J., Lockhart, C. (2002) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Ridley, J. (2001). Teachers' and learners' understanding of what language learning entails. En Karlsson, L.; Kjisik, F. & Nordlund, J. (Eds.), *All together now*. Papers from the 7<sup>th</sup>

- Nordic conference and workshop on autonomous language learning, (pp. 188-194). Helsinki: Helsinki University Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1983). *How to be a more successful language learner*. New York: Heinle & Heinle.
- Rué, Joan. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Sandee, T. (2005). *The 'good language learner'*, University of Birmingham. Adaptado de: Lightbown, P. & Spada, N. (1997). *How languages are learned*, (7th Impression), (p. 34). Oxford, OUP.
- San Martín, R. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS XV*, 347-361.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*, Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Scharle, A., Szabó, A. (2000). *Learner autonomy*. Cambridge: CUP.
- Schmidt, R. & Savage, W. (1994). Challenge, skill and motivation. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 12 (2), 1-25.
- Sendan, F. & J. Roberts (1998). Orhan: a case study in the development of a student teachers' personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 229-44.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? En Sinclair, B., McGrath, I & Lamb, T. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, (pp. 4-14). Harlow: Longman.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. En Gollin, J. et al. (Eds.), *Symposium for language teacher educators: Papers from Three IALS*

- Symposia (CD-ROM)*. Edinburgh: IALS, University of Edinburgh. Extraído de: [http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher\\_autonomy.pdf](http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf)
- Smith, R. C. & Barfield, A. (2001). Interconnections: Learner autonomy, teacher autonomy. *Learning Learning*, 8 (1).
- Suárez, F. S. & Basto, B. E. (2017). Identifying pre-service teachers' beliefs about teaching EFL and their potential changes *Profile*, 19 (2), 167-184.
- Tagle, T. (2008). *Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Tagle, T. (et. alt.) (2017). Aprendizaje y enseñanza: creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés. *Revista Páginas de Educación*, 10 (1), 64-90.
- Thamarana, S. (2015). A critical overview of communicative language teaching. *International Journal of English language, literature and humanities*, 3 (5), 90-100.
- Tovar González, R. M. (2007). *Constructivismo práctico en el aula*. México: Editorial Trillas.
- Van Esch, K. Oliver St. John (eds). (2003). *A framework for freedom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wenden, A. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19, 1-7.
- Wenden, A. (1990). Helping language learners think about learning. En Rossner and Bolitho (eds.), *Currents of change in English language teaching*, (p. 174). Oxford: OUP.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, Prentice Hall International Ltd.
- Wenden, A. & Rubin, R. (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- Wiley, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: CUP.

Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices.  
*Journal of Cambridge Studies*, 4 (1), 73-81.

# ANEXOS

Generalmente, llego al salón utilizo la lengua meta, saludo y pregunto "¿Cómo estuvo su día?" (clase en la tarde) o "¿Cómo les fue el día de ayer?" (Aprovecho para que utilicen los verbos en pasado y algunas palabras (conjunciones) dentro de su diálogo, o producción oral. (Espero a que lleguen los alumnos, ya que muchos no se presentan a la hora indicada y llegan tarde).

Introduzco el tema con una lectura y reparto el texto boca abajo, no pueden verlo. Luego les doy 15 segundos para revisar el texto y les pido que lo pongan boca abajo. Y pregunto "¿De qué se trata el texto?" Ellos comentan pues acito Schema y les pido que en parejas o trias elaboren 5 preguntas que creen el texto les va a contestar. Una vez que terminan de elaborar preguntas leen el texto, doy de 15 a 20 minutos según la longitud. Da 4 páginas, y responden después sus preguntas. Si no hay respuesta deben mencionar que no hay información al respecto. Reviso las preguntas, los alumnos las escriben en el pizarrón con sus respectivas respuestas. Una vez que anotaron preguntas y respuestas, revisamos si hay correcciones y se elaboran en plenaria. Después, revisamos el tema y pregunto si hay alguna estructura en el texto que les ayude de tener coherencia e identidad. Se can sistematizado.



## A.2 PRIMER FILTRO DESCRIPCIONES (continúa sig. página)

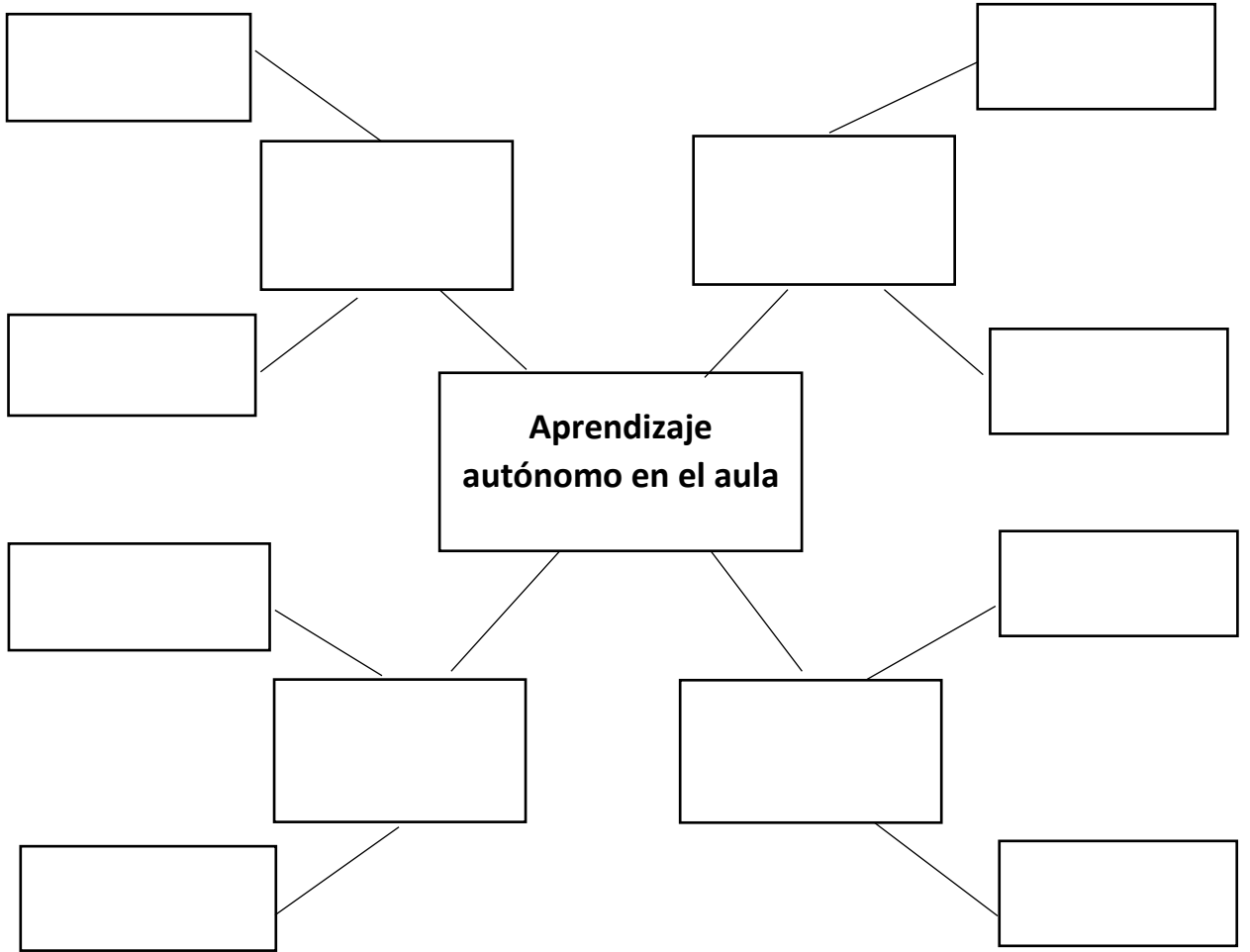
1	Introduzco el tema con una lectura. Activo schema y les pido que formulen 5 preguntas sobre el texto.	Se realiza la lectura y los alumnos contestan las preguntas.	En caso de dudas o correcciones, éstas se revisan en plenaria.			LO QUE YO CONSIDERO COMO AUTÓNOMO
2	Se discute un tema y a partir de ahí se saca el tema gramatical de la clase. La explicación siempre se da en el pizarrón.	Tras la explicación, se da un ejercicio para evaluar la comprensión de los alumnos con respecto al tema en cuestión.				LO QUE YO <b>NO</b> CONSIDERO COMO AUTÓNOMO
3	Se hace una práctica semicontrolada. Se revisan los ejercicios.	Se trabaja con alguna lectura o video, etc (dependiendo de lo que se utilizó al principio) en donde la estructura sea utilizada de manera auténtica. Se revisa y se aclaran dudas.				
4	Los alumnos marcan las palabras desconocidas en el texto. El profesor ayuda a clarificar dudas de vocabulario y realiza preguntas de comprensión.	El profesor les pide a los alumnos que, en el pizarrón, produzcan sus propios ejemplos. El profesor corrige los errores.	Los alumnos contestan un ejercicio con la estructura gramatical para facilitar la adquisición de la gramática y verificar errores.			
5	Una vez repasados los temas previos al central, me gusta cuestionar a los alumnos sobre diversas formas de expresar una misma función comunicativa, siempre teniendo en mente el tema central. El repaso y la reflexión pueden tomar entre 40 y 1 hr.	Comento con los alumnos el punto que aprenderemos ese día, mediante una lectura o un video trato de ver la lengua en un contexto real.	Una vez terminada la actividad, contrastamos si sus ideas de la reflexión previa cuadran con lo visto en la lectura o video, vemos diferencias y similitudes.	Finalizada esta segunda reflexión, introduzco el tema de manera deductiva.	Finalmente, utilizo los clásicos ejercicios que aparecen en los libros para abordar los temas gramaticales y siempre trato de seguir una progresión de controlado a libre.	Por último, trato de recapitular la estructura que se vio en clase, así como la función (o funciones) comunicativa en la que aparece dicha estructura. **
7	Introduzco el tema, doy algunos ejemplos, escribo en el pizarrón la fórmula, si es que la hay o proyecto ejemplos en el pizarrón.	Luego les pido a los alumnos que contesten ejercicios que llevo en las fotocopias, en la mayoría de las clases incorporo algún video que tenga que ver con el tema.				
8	Revisamos en equipo las respuestas.	Escuchamos para información detallada o para analizar algún aspecto del texto auditivo, dependiendo del objetivo (funcional, lingüístico, estratégico, cultural awareness, etc)	Revisamos en grupo nuevamente o con el grupo en su totalidad y se discuten las ideas.			
10	La segunda parte de la clase (la segunda hora), usualmente utilizo material extra. Este material es siempre auténtico y sin modificar. **	Si el tema gramatical es muy extenso o si hay mucha incidencia de errores, dejo tarea para reforzar dichos puntos.				



### A.3 SEGUNDO FILTRO DESCRIPCIONES

1	Introduzco el tema con una lectura. <u>Activo schema</u> , y les pido que <u>formulen 5 preguntas sobre el texto.</u>	Se realiza la lectura y <u>los alumnos contestan las preguntas.</u>	En caso de dudas o correcciones, éstas se <u>revisan en plenaria.</u>	
5	Una vez repasados los temas previos al central, me gusta <u>questionar a los alumnos sobre diversas formas de expresar una misma función comunicativa</u> , siempre teniendo en mente el tema central. El repaso y la reflexión pueden tomar entre 40 y 1 hr.	Una vez terminada la actividad, <u>contrastamos si sus ideas de la reflexión previa cuadran con lo visto en la lectura o video</u> , vemos diferencias y similitudes.		
8	<u>Revisamos en equipo las respuestas.</u>	<u>Revisamos en grupo nuevamente o con el grupo en su totalidad y se discuten las ideas.</u>		LO QUE YO CONSIDERO COMO AUTÓNOMO
11	En el caso de writing, les explico que <u>al final del curso deben entregar un portafolio, así como una autoevaluación de carácter cuantitativo y cualitativo.</u>	Llevo a cabo <u>dinámicas para que los estudiantes aprendan "process writing"</u> . Por cada texto escriben 3 versiones.		LO QUE YO <u>NO</u> CONSIDERO COMO AUTÓNOMO
16	<u>Siempre hay trabajo en parejas o tríos</u> para resolver algún problema o preparar alguna presentación breve, incluso para resolver ejercicios gramaticales.			<u>SEÑALES DE PRÁCTICAS AUTÓNOMAS</u>
17	Durante la lección organizamos <u>varias dinámicas para propiciar el trabajo colaborativo.</u>			
22	<u>Si el tema lo permite, hago una pregunta de reflexión al final de la clase.</u>			

## B.1 INSTRUMENTO



## B.2 MUESTRA VACIADO MAPA ASOCIATIVO

B.2 MUESTRA VACIADO MAPA ASOCIATIVO				
SUJETO	CATEGORÍAS		OTROS SUJETOS	
	principal	subcategoría	categoría principal	subcategoría
1	reconocimiento	evaluación autonomía, pares, facilitador	5	8
	seguridad	intrínseca y extrínseca		
	curiosidad ( <i>motivación</i> )	intrínseca y extrínseca	2, 20, 23, 24, 25, 28	9, 13, 16, 22
	descubrimiento ( <i>inferencia</i> )	forma y significado	2, 27, 28	10
2	uso de las tics	alumnos buscan info., trabajo colaborativo	14	3
	aprendizaje colaborativo	alumno-alumno, apoyo de alumnos para aprendizaje	5, 14, 23, 25, 28	2, 8, 9, 11, 12, 20, 21
	inferencia	alumno infiere reglas sin ayuda, alumno procesa de manera individual	1, 27, 28	10
	motivación intrínseca	motivación por ir más allá; motivación por el aprendizaje	1, 20, 23, 24, 25, 28	13, 16
3	you tube	videos para listening y explicaciones lingüísticas		
	internet	acceso a todo tipo de inf.; redes sociales	7, 14	2, 8
	diccionario	significado de palabras	14	16, 21
	google	búsqueda de información, significado de palabras	8, 9, 10, 13, 20, 26, 27	2, 23
4	formato de evaluación	objetivos por cumplir, logros al final del curso		5, 8
	docente como facilitador	aprendizajes, asesoría		18
	estilos de aprendizaje	identificarlo y trabajarlo	15	8
5	autoevaluación	*****	5, 11, 17, 19, 27, 29	8, 11
	reflexión	*****	12, 27, 28	18
	autoregulación	*****	17, 19, 30	16, 18, 19, 30
	aprendizaje colaborativo	*****	2, 14, 23, 28	8, 9, 11, 12, 20, 21, 25
6	ideal	falta de costumbre, a los maestros les cuesta "soltar"	16, 18	
7	mediateca	aprender a aprender, material diseñado expofeso	2, 28	14
	aplicaciones	duolingo, IELTS	3	
	internet	sitios web de instituc.; bbc, coursera, moocs	3, 14	2, 8, 27



## C.1 INSTRUMENTO

AL FINAL DE CADA ENUNCIADO, ESCRIBE EL NÚMERO QUE MEJOR EXPRESE TU OPINIÓN.

1= TOTALMENTE DE ACUERDO

4= EN DESACUERDO

2= DE ACUERDO

5= TOTALMENTE EN DESACUERDO

3= PARCIALMENTE DE ACUERDO

- 1.- Me siento preparado(a) para dar clases de inglés. \_\_\_\_\_
- 2.- La planificación del curso es tarea del profesor. \_\_\_\_\_
- 3.- Los alumnos poseen estrategias de aprendizaje. \_\_\_\_\_
- 4.- Los alumnos practican el idioma en clase sin la incitación por parte del profesor. \_\_\_\_\_
- 5.- El alumno es responsable de su aprendizaje. \_\_\_\_\_
- 6.- Los alumnos practican el idioma fuera de clase. \_\_\_\_\_
- 7.- Frecuentemente me cuestiono mi desempeño docente. \_\_\_\_\_
- 8.- Me resulta fácil lidiar con la desmotivación que a veces presentan los alumnos en clase. \_\_\_\_\_
- 9.- Los alumnos universitarios ya son suficientemente maduros para aprender un idioma. \_\_\_\_\_
- 10.- Me siento satisfecho(a) con lo que veo que mis alumnos aprenden del curso. \_\_\_\_\_

COMENTARIOS (SI CREES NECESARIO AGREGAR INFORMACIÓN):

---

---

---

## D.1 ENTREVISTA

1. ¿Cuáles son los mayores problemas durante el proceso de aprendizaje de tus alumnos que has tenido que enfrentar en tu clase de lengua?
2. ¿Cuál es tu concepto de un buen alumno de lengua?
3. ¿Cómo definirías a un buen profesor de lengua?
4. ¿En qué momento un alumno comienza a ser un mal estudiante?
5. ¿Qué haces cuando ves que tus alumnos no están entendiendo ya sea tu clase o los objetivos que tienes en mente para esa clase?
6. ¿A qué le atribuyes los problemas de aprendizaje que observas en tu clase? (*Considerar el tema de la verticalidad del sistema educativo*)
7. ¿Crees factible que pueda darse un aprendizaje autónomo dentro del salón de clase?
8. ¿Cuáles obstáculos impedirían el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el salón de clase? (*Considerar el tema de la verticalidad del sistema educativo*)
9. ¿Cuál es tu concepto de autonomía de aprendizaje de lenguas (aprendizaje autónomo)?
10. ¿Cuál es tu concepto de autonomía de aprendizaje de lenguas (aprendizaje autónomo) dentro del salón de clases?
11. En tu clase, ¿qué datos o señales te indican que tu grupo se está desarrollando de manera autónoma o, por el contrario, de una manera dependiente?
12. Para concluir, ¿te gustaría agregar algún comentario acerca de tus respuestas en los instrumentos anteriores?

## D.2 MUESTRA VACIADO ENTREVISTAS

Preg 7 (facilit. aprend.aut. salón)				
ID	Idea 1	Idea 2	Idea 3	Idea 4
				<b>Idea 5</b>
1	Yo trabajo con mucho aprendizaje autónomo. Yooooo yo simplemente soy una facilitadora, una espectadora y los depó trabajar solos, ellos descubren, ellos identifican,	lo que si siempre les voy diciendo es queese que no se les oída que grammar es form and meaning, cual es su intención, cual es su sentido pragmático, obviamente a ellos no les digo eso no, que es un sentido pragmático, pero ellos solos lo van descubriendo.	yo prefiero que ellos lo hagan solos, por ello también me gusta mucho trabajar en el laboratorio ties, porque yo hago ciertas actividades, y depó que ellos seyan tratadandoee, trabagan haciendo practicas ya sea en internet, ejercicios, hacen escritas, ya sea composiciones y también se graban.	Utilizamos mucho la otr, para grabarse, y por ejemplo les doy transition words y tienen que elegir y se van autoevaluando, también tengo mis tomatos de autoevaluación o de evaluación, con pares que ahí te pongo, o en plenaria también
3	(esta) pues totalmente autónomo no. No sé entonces cuál sería el papel del profesor, nada más como estar monitoreando cosa a mí se me hace difícil			
4	Creo que es factible, creo que es muy difícil lograrlo, a veces se malentende quéee es ese término, entonces creo que se tiene que trabajar mucho con los alumnos, líneas que capacitar a los alumnos para que sean responsables de su propio aprendizaje, y es desde hacerles una entrevista de su estilo de aprendizaje haasta enseñarles a aprender a trabajar, y seleccionar los materiales que en verdad son útiles para ellos mismos,	/R: porque dijiste quee o dijiste algo de que ese término se ha malinterpretado, Porque ha visto, bueno, así en otras instituciones que consideran como tal vez, autoaprendizaje es oee ahí está el libro, esa es la unidad, la conestas tu sob. Eso creo que se ha ido como muy extremo, de yo voy a estar aquí cuando me necesites, pero hazlo tú, entonces creo no es la boma,		
5	Pues creo que un salón de clase no se puede dar como la autonomía total, porque para eso existen ya como áreas muy especiales como centros de autoacceso o por ejemplo los cursos que son totalmente gratuitos o los cursos que son totalmente en línea, o todos estos que son masivos y abiertos, eso sí creo que sea autónomo, porque lo único que se le provee al alumno son contenidos, y ya él ya va regulando sus tiempos, su evaluación, . Para mí eso es autonomía		o sea el alumno sí puede ir detectando durante el salón de clase, por ejemplo, cuáles son sus estrategias de aprendizaje, cuáles son sus habilidades por ejemplo para potenciar no se una habilidad en particular, sin ayuda del profesor, por ejemplo, a lo mejor el profesor le podrá guiar muy poco porque en sí la clase es de lengua, no de desarrollo de estrategias, en ese caso, parcialmente, creo que sí se puede llevar a cabo la autonomía.	
7	Dentro del salón de clases?? Síii, yo creo que síii, soy muy malo para el aprendizaje autónomo porque me gusta ser un poco como papá consentidor, estar estítee consintierdóos y estar diciéndoles Ay mira se hace así, o se hace así muy apapachador, exactamente, y por eso creo que a mí me falta mucho lo autónomo, y no lo promuevo dentro de mis clases	estee pero yo creo que con un buen plan de acción y sabiendo más a fondo qué es aprendizaje autónomo, eestee yo creo que sí, si se podría llevar a cabo eso,	justo ahorita cuando estaba llenando el mapa mental, me quedé pensando que tal vez comprensión de lectura en sí es aprendizaje autónomo no?, porque es leer lo que yo entendí y luego expresar lo que yo entendí con mis propias palabras, además del hecho de que si no entiendo algo, quizás vaya yo al diccionario a buscar, y en ese momento pues tú estás aprendiendo solito,	
8	Sí, totalmente. O sea... es difícil porque siempre tratamos como que de homogenizar y decir bueno es que la clase es para todos y yo voy a llevar/levar esto y va a resultar igual con todos los alumnos. Puede ser autónomo o de hecho es autónomo desde el momento en que cada persona se fija en cosas diferentes enfocan su atención en cosas diferentes, le interesa o no le interesa lo que se está haciendo, se puede relacionar con lo que se está haciendo o no se puede relacionar, desde ese momento creo se empieza dar la autonomía.	desde que elige si va a poner su atención o no la va a poner o si le interesa o no le interesa, desde ahí, se está dando cierta autonomía,	ahora así que el profesor no tome necesariamente el papel central, sino que les deje un poco la libertad y la creatividad a ellos de resolver, una cosa que a mí me funciona muy bien para eso es resolver problemas o los webques que ahora para lectura para como tienen que proceder pero finalmente el producto final lo que ellos decidan hacer con esa información, si es este, si es muy personal.	Debe de haber también una parte de auto-reflexión y decir bueno yo como hice esto, como resolví esto, con el objeto de que seyan detectando sus fortalezas que ellos mismos tienen y que les permiten hacer cosas de manera mucho más, mucho más autónoma.
				si, si creo que es posible requiere de otro tipo requiere un populo de cambiar la mentalidad de profesor

## D.3 SEGUNDO FILTRO ENTREVISTAS

SUJETO	PREGUNTA 1 (prob. aprend.)	PREGUNTA 2 (buen alumno)	PREGUNTA 3 (buen prof.)	PREGUNTA 4 (mal alum.)
1	timidez	motivado extrínsecamente (pero no se da)	detecta las necesidades de c/ alumno	cuando se desmotiva
2	motivación extrínseca; prioridad por la comunicación vs la gramática (DIAGRAMA)	interesado; hace la tarea; viene a clase; cuestiona (no se queda con lo que dice el profesor)	se interesa en los alumnos; adapta sus clases a esas necesidades	cuando pierde la motivación
3	bajo nivel	comprometido; que estudie; puntual; con iniciativa; motivado (para aprender más de la clase)	ama su profesión; motiva a sus alumnos; los hace un poco autodidactas; trata de cumplir con todo el programa	cuando ya no está motivado; cuando empieza a faltar; cuando ya no cumple
4	falta de tiempo	tiene el deseo y la necesidad de aprender; responsable de su propio aprendizaje; desea practicar el idioma dentro y fuera del salón de clase	averigua y trata de llenar las necesidades de los alumnos	cuando se desmotiva o pierde el interés
5	falta de tiempo; falta de oportunidades para practicar fuera del aula (FALTA DE AUTONOMÍA)	motivado; sin miedo; con cierta autonomía (para no conformarse con lo de clase y también para conocer sus propias capacidades y estrategias)	analiza las necesidades de c/grupo que tiene; curioso (en cuanto a la lengua que enseña y en actualizarse en diferentes áreas)	cuando no está motivado; cuando desatiende el curso por problemas personales; cuando tiene dificultades internas como cansancio o frustración
6	los horarios; carga de trabajo	motivado intrínsecamente; que le guste el idioma	se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos	cuando pierde el interés; cuando no le gusta la lengua
7	carga de trabajo	le daría prioridad al idioma; practicaría fuera del aula sin pena ni prejuicio	comprometido; sabe las necesidades de los alumnos; los empuja a aprender más allá, no sólo del aula si no de la vida en general; prepara su clase y lleva un hilo conductor en todo el curso; disposición para que los alumnos aprendan y dar retroalimentación	cuando lo hace por obligación y no ve lo que realmente significa aprender un idioma (cultura, puestas); falta de compromiso incluso con él mismo
8	nivel de inglés; actitud (OBLIGACIÓN)	que pueda aprender solo	habla la lengua; está formado; le gusta lo que hace; ser muy creativo y ser capaz de enfrentar los cambios y retos	cuando ya no tiene una motivación
9	prioridad a la carrera (FALTA DE AUTONOMÍA)	organizado; disciplinado; constante	tiene su vocación bien definida; le gusta lo que hace; tiene una capacidad de adaptación impresionante	cuando ya no va a la clase con gusto; la negatividad
10	deserción; motivación	autónomo (no depende del profesor y busca fuentes alternas)	le gusta su trabajo; prepara su clase	cuando no le interesa y se va; cuando jala a otros para crear mal ambiente