

Iniciación de procesos autónomos a través de la reflexión de estudiantes y docentes acerca del uso de estrategias de aprendizaje

Jahir Aguirre Morales*

jahiraguirre@gmail.com

Bertha Ramos Holguín**

ramos.bertha@gmail.com

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Escuela de Idiomas. Tunja, Boyacá

Este artículo da cuenta de los resultados de un proyecto de investigación en pequeña escala desarrollado en una universidad pública de Colombia. Esta investigación buscó describir el tipo de reflexiones que seis estudiantes de inglés general I de un Instituto de Idiomas llevaban a cabo después de ser guiados en el uso de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera a fin de iniciar procesos de aprendizaje autónomo. Los resultados mostraron que los estudiantes reflexionaron respecto a su propio aprendizaje, reconocieron las estrategias que eran útiles para su aprendizaje y exaltaron la necesidad de ser guiados por los docentes. Lo anterior mostró procesos iniciales de autonomía técnica, cognitiva y política. Los profesores que hicieron parte de esta investigación, por su parte, reconocieron la necesidad de promover el concepto de autonomía de los estudiantes a través del desarrollo de ambientes propicios para la reflexión sobre el aprendizaje de idiomas. También, se plantearon interrogantes relacionados con el concepto que se tiene de autonomía del profesor.

Palabras clave: autonomía, estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, reflexión

This article reports the results of a small scale research project carried out at a public university in Colombia. This research study aimed at describing the kind of reflections that six first level English students, belonging to a Language Institute, carried out after being guided in the use of language learning strategies to initiate autonomous learning processes. The findings showed that students reflected upon their own language learning, they realized that there were useful strategies for them and they recognized the need for guidance from their teachers. The previous issues were related to embryonic processes of technical, psychological and political autonomy. On the other hand, the teachers who were involved in this research study understood the need to foster reflective environments to promote students' autonomy. They also underlined some questions related to teachers' autonomy.

Key Words: Autonomy, language learning strategies, reflection

* **Jahir Aguirre Morales** es profesor asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es magíster en didáctica del inglés de la Universidad de Caldas. Pertenece a los grupos de investigación “Bilingüismo y aprendizaje autónomo” y ENLETAWA. Actualmente enseña en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas e Idiomas Extranjeros y en la Maestría en Docencia de Idiomas de la UPTC.

****Bertha Ramos Holguín** es profesora asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad Distrital. Pertenece a los grupos de investigación “Bilingüismo y aprendizaje autónomo” y ENLETAWA. Actualmente enseña en los programas de Licenciatura en Lenguas Modernas e Idiomas Extranjeros y en la Maestría en Docencia de Idiomas de la UPTC.

Este artículo se recibió en junio 24, 2009 y fue aceptado para publicación en octubre 28, 2009.

Introducción

El Instituto de Idiomas, lugar en donde se llevó a cabo esta investigación, ofrece tres niveles de inglés y francés en la modalidad de aprendizaje autónomo a los estudiantes de diferentes carreras de una universidad pública. Los principios que fundamentan esta metodología se basan en que el aprendizaje de un idioma, como cualquier otro aprendizaje, no es el resultado de la enseñanza sino de dos variables que son necesarias y suficientes: exposición y esfuerzo de quien aprende. La exposición quiere decir que el aprendiz tiene contacto con la lengua extranjera y el esfuerzo se refiere al involucramiento del estudiante en actividades que le permitan aprender los elementos necesarios del lenguaje, adquirir las habilidades comunicativas y desarrollar actitudes personales que le permitan comunicarse en la lengua extranjera como si fuera su lengua nativa (Silva & Roldan, 2006).

En este Instituto el rol del profesor consiste en evaluar el desempeño del estudiante. Cuando no hay muchos estudiantes esperando ser evaluados, el profesor ofrece ayuda. De lo contrario, los estudiantes deben practicar por su propia cuenta utilizando los textos guía (Aguirre & Ramos, 2008). Por otra parte, los estudiantes que se inscriben en el Instituto de Idiomas reciben atención personalizada por parte del profesor durante 14 minutos a la semana. Este horario es seleccionado por el estudiante en dos sesiones de siete minutos cada una, y deben disponer de por lo menos dos horas más para practicar ejercicios de producción oral con otro compañero, lo cual es llamado práctica de pares.

Estas prácticas, en la mayoría de los casos, suceden en el Instituto de Idiomas. De igual forma, los estudiantes pueden practicar su lengua en el espacio que ellos seleccionen. El Instituto de Idiomas funciona como una sala de estudio para los inscritos en él. Durante el intervalo en que se desarrolló esta investigación no existieron espacios académicos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como se conoce tradicionalmente. Es decir clase magistral, conferencia, etc.

Autores como Fandiño (2009), Sheerin (1997), Cárdenas (2006) y Low (1996) sugieren que los profesores cumplen un papel fundamental en el desarrollo de procesos autónomos. A fin de lograr que los aprendices tengan control de su propio aprendizaje se necesita que el profesor ayude a los estudiantes a identificar las estrategias que ellos usan y a reconocer sus propios estilos de aprendizaje.

Como profesores nuevos en este contexto, los investigadores se dieron cuenta de que en el nivel I de inglés, cuyo número de estudiantes oscila entre 200 y 300, la deserción era de más del 30%. Este porcentaje se generó a partir de informes entregados al final del semestre, que los docentes de este Instituto, debían enviar a la dirección. Dichos informes reportaban el número de estudiantes inscritos en el nivel I de inglés y el porcentaje de deserción semestral.

Lo anterior, cuestionó a los profesores- investigadores respecto a la metodología de aprendizaje autónomo por la que propende el Instituto y el apoyo que recibían los estudiantes por parte de los profesores. De esta manera surgió la idea de implementar una serie de talleres que ayudaran a los estudiantes junto con los dos docentes a reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera a fin de fortalecer su proceso de aprendizaje autónomo.

Como se mencionó anteriormente, la metodología autónoma que se utiliza en este Instituto de Idiomas se basa en la exposición al idioma y el esfuerzo del estudiante (Silva & Roldan, 2006). Sin embargo, los estudiantes no saben cómo enfrentarse al reto de “aprender a aprender”. Los estudiantes no tienen la posibilidad de reflexionar junto con el docente acerca de su propio aprendizaje, lo cual es una premisa esencial en el aprendizaje autónomo. Por lo anterior y viendo la necesidad de propiciar espacios de reflexión en los estudiantes, se propuso la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de reflexiones respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes autónomos evidencian los estudiantes de nivel I de inglés general en el Instituto de Idiomas después de ser expuestos al uso de estrategias para el aprendizaje de idiomas extranjeros?

Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura se enfocó en los siguientes aspectos: el concepto de autonomía, autonomía política, cognitiva y técnica, la definición de estrategias de aprendizaje y la reflexión como herramienta para promover pedagogías autónomas.

Autonomía

La autonomía es esencialmente una capacidad para la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. La capacidad de autonomía se muestra tanto en la manera como el estudiante aprende, la forma como transfiere lo que ha aprendido a contextos más amplios (Little, 1991 citado en Usma &Orrego, 2009), y el uso de estrategias para seguir aprendiendo. El ejercicio de la autonomía en el caso de los estudiantes requiere del conocimiento de estrategias de aprendizaje, de pensamiento crítico e informado, y de una continua reflexión que le permita tomar decisiones más acertadas (Usma & Orrego, 2009).

Cárdenas (2009, p. 24) por su parte, al referirse a la autonomía del docente, menciona que “reconocemos la autonomía, en su dimensión humana, como esa capacidad de reconocimiento del individuo para asumir responsabilidad por su actuar y promoverlo en nuestras aulas. Pero también es preciso ponderar la viabilidad de su ejercicio a la luz de la cultura de nuestros estudiantes y de las posibilidades para acompañarlos en la ruta de formación”.

Auki (2000) sugiere que la autonomía docente involucra la capacidad de tener libertad y tomar decisiones relacionadas con la enseñanza. En la misma línea, Anderson (1987) argumenta que la autonomía docente debe ser entendida como la libertad en la acción y el desarrollo profesional. Little (1995) por su parte, argumenta que un docente autónomo debe ser responsable de su propia enseñanza a través de la reflexión y el análisis de ésta.

Jiménez (2007) sugiere que a fin de promover la autonomía docente, las instituciones deben:

- Promover la participación de los docentes en los procesos de toma de decisiones.
- Incrementar las posibilidades de discusión y resolución de problemas educativos reales.
- Suscitar espacios para escuchar las voces de los maestros.
- Motivar responsabilidad en los docentes para que ellos seleccionen cómo aprender, qué aprender, dónde y cuándo aprender y cómo evaluar el aprendizaje.

En este reporte de investigación, la autonomía docente es entendida como la posibilidad que tiene el docente de tomar sus propias decisiones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y su desarrollo profesional.

Autonomía, Técnica, Cognitiva y Política

Benson (1997) menciona que desde una perspectiva técnica, la autonomía del estudiante está asociada con el autoaprendizaje a través del conocimiento de diferentes estrategias de aprendizaje y del trabajo independiente proveído por el profesor.

En el aspecto cognitivo, la autonomía se conecta con el constructivismo y hace referencia a la transformación del individuo a través del desarrollo de las actitudes y los comportamientos necesarios para encargarse de su propio aprendizaje en una forma responsable. Desde este punto de vista, el profesor presta especial atención a la creación de ambientes auténticos en donde se promueve la negociación, la autoconfianza y la autorregulación.

Finalmente, en la visión política de la autonomía, asociada con la teoría crítica, los esfuerzos del docente se enfocan en abrir espacios en los que sea el estudiante quien controla el proceso y el contenido del aprendizaje. De esta manera, éste se vuelve más consciente del contexto en que se encuentra y conoce los propósitos detrás del aprendizaje de la lengua, además de las implicaciones que aprender una lengua como el inglés puede tener para la transformación en los ámbitos personal y social (Benson, 1997) .

La autonomía técnica, cognitiva y política del estudiante se da regularmente bajo condiciones en las cuales el docente y la institución son realmente autónomos. En el contexto colombiano, la autonomía no proviene directamente del individuo como docente o aprendiz sino que ésta es regulada por políticas nacionales. A este respecto, Usma (2009) expone que, la autonomía concedida a las instituciones de educación pública o privada en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjera, proviene de la Ley General de Educación (LGE). A través de la reglamentación de la LGE se ha dado una noción de autonomía a las instituciones para definir el contenido de los programas y los procesos pedagógicos de la enseñanza de un idioma extranjero.

No obstante, ni la selección de la lengua extranjera a enseñar, ni el nivel de competencia que se espera que logren los estudiantes en inglés, ha sido de autonomía de las instituciones o de los docentes sino que ésta ha sido impuesta por políticas nacionales (Guerero, 2008).

Las estrategias se definen como las actividades que ayudan a las personas a utilizar su propio estilo de aprendizaje (Oxford, 1990). Tarone (1977) puntualiza que las estrategias son un comportamiento consciente utilizado por el aprendiz para mejorar el entendimiento de un fenómeno.

Diferentes autores han trabajado en la clasificación de las estrategias de aprendizaje (Tarone, 1977; Wenden, 1982 y Oxford, 1990, entre otros). Todos coinciden en afirmar que existen dos tipos de estrategias: directas e indirectas. Dentro de estas dos categorías encontramos las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, las estrategias de comunicación, las estrategias sociales y las estrategias afectivas. También, estos autores mencionan que las estrategias son utilizadas dependiendo de la tarea que se deba resolver y de diversos factores tales como creencias, experiencias previas, motivaciones, géneros, tipos de tareas, estilos de aprendizaje y factores sociales, entre otros.

La propuesta de intervención pedagógica en esta investigación se basó principalmente en el fortalecimiento de las estrategias directas por medio de siete talleres. En particular, las estrategias cognitivas para el aprendizaje de una lengua extranjera guiaron esta propuesta. Los talleres se enfocaron en estrategias de repetición, práctica, traducción, toma de notas, resumen de textos, uso de recursos para recibir y enviar mensajes (Oxford, 1990).

Instrucción en Estrategias de Aprendizaje

En cuanto a la instrucción en estrategias de aprendizaje, Cárdenas (2006) sugiere que los docentes pueden contribuir a que sus estudiantes sean autónomos dándoles tanta guía como sea posible y requerida a pesar de que algunos estudiantes no están listos o interesados en el trabajo autónomo. También, pueden instruir a los estudiantes en el uso de estrategias. Concientizar a los estudiantes de factores que inciden en la adquisición de los idiomas a través de la reflexión y la discusión.

Por su parte, Kramarski y Mizrahi (2006) investigaron los efectos de las discusiones en línea que contenían una guía relacionada con metacognición y aprendizaje autorregulado en alfabetización matemática con estudiantes israelíes de secundaria. Las *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

conclusiones en el análisis sugieren una preocupación manifestada por los gestores del estudio acerca de la necesidad de crear espacios que permitan a los estudiantes reflexionar acerca del uso de estrategias en el salón de clase.

Arias, Buitrago y Vera (2001) recogieron la experiencia de siete docentes de la Universidad Pedagógica Nacional al implementar el concepto de autonomía como base de un modelo colaborativo para guiar y al mismo tiempo evaluar de una manera unificada, el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes en los tres primeros semestres inscritos en los dos programas que ofrece el Departamento de Lenguas. Entre las conclusiones del estudio, las autoras mencionan que cuando los estudiantes son conscientes de sus estilos de aprendizaje pueden entender las actividades que son benéficas para ellos. En cuanto a los profesores, el estudio menciona que una vez los docentes saben las preferencias de sus estudiantes respecto a estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, estos pueden organizar sus clases considerando actividades que den cuenta de las necesidades de sus estudiantes.

Los autores mencionados anteriormente, soportan la necesidad de guiar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje dado que a través de esta instrucción, los estudiantes pueden mejorar su desempeño y de la misma manera los docentes pueden optimizar sus métodos de enseñanza. Este proyecto buscó que seis estudiantes reflexionaran acerca del uso de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras a fin de mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje en un ambiente de aprendizaje autónomo.

La Reflexión y La Promoción de Contextos Autónomos

Smith (2001) menciona que a fin de ayudar a los estudiantes a ser autónomos y reflexionar sobre su propio aprendizaje, los docentes necesitan reflexionar constantemente sobre su papel dentro del salón de clase. Dicha reflexión estará orientada a la visión de que docentes y estudiantes pueden aprender juntos y empoderarse en una pedagogía de autonomía conectada con una enseñanza reflexiva.

De la misma manera, el autor señala que dentro de su práctica pedagógica ha logrado hacer que los estudiantes reflexionen respecto a los objetivos, los contenidos y los procesos de su propio aprendizaje para sus propios contextos. El autor finalmente

puntualiza la necesidad de desarrollar la autonomía a través de experiencias reflexivas de enseñanza y aprendizaje.

Dada la importancia de establecer espacios de reflexión respecto a procesos de enseñanza y aprendizaje, esta investigación buscó dar un primer paso para abrir estos espacios en un contexto de aprendizaje autónomo basado en la exposición y el esfuerzo de quien aprende.

Metodología de Investigación

Este estudio es de tipo cualitativo. De acuerdo con Larsen-Freeman & Long (1994) la metodología cualitativa es un estudio en el que el investigador no plantea hipótesis. Por el contrario, éste observa su realidad y por ende la información puede variar durante el transcurso de la observación. Por otra parte, es una investigación-acción. Kemmis & Henry (1989) mencionan que la investigación-acción es una forma de autorreflexión que se da a fin de mejorar las prácticas pedagógicas. En la misma línea, Cárdenas (2000) sugiere que la investigación-acción se desarrolla a través de los siguientes pasos: identificación de un problema, búsqueda de conocimiento, planeación e implementación de una acción (propuesta de intervención pedagógica), reflexión sobre lo que se observa y revisión del plan adoptado.

Contexto y Participantes

Contexto

El contexto de esta investigación fue un Instituto de Idiomas de una Universidad pública de Colombia. El Instituto de Idiomas de esta universidad es una unidad dedicada a la preparación de sus estudiantes en el dominio del inglés y del francés mediante la metodología de aprendizaje autónomo.

Los Estudiantes

Los participantes en este estudio fueron seis estudiantes, cuatro hombres y dos mujeres, que se encontraban cursando primer nivel de inglés en este Instituto de Idiomas. El nivel de proficiencia de los estudiantes en la lengua extranjera era básico. El vocabulario que manejaban en esta lengua era limitado, no entendían textos escritos cortos y no podían mantener una conversación básica en lengua extranjera. Dichos estudiantes pertenecen a carreras de pregrado tales como biología, medicina, ingeniería de sistemas y química de alimentos de esta universidad, las cuales incluyen tres niveles de inglés en sus planes curriculares.

A fin de seleccionar la población, se extendió una invitación informal a todos los estudiantes del nivel I de inglés. Sin embargo, solamente los seis estudiantes participantes en esta investigación decidieron voluntariamente aceptar la invitación y atender sesiones extras para desarrollar los talleres en su tiempo libre. Se seleccionó el nivel I de inglés ya que los estudiantes de primer nivel se ven enfrentados a aprender inglés en una metodología de aprendizaje autónomo lo cual hace necesario que tengan un entrenamiento previo que les permita entender las estrategias que pueden utilizar para aprender una lengua extranjera.

A la muestra de estudiantes se les pidió autorización escrita para ser incluidos en la investigación.

Los Docentes

Los docentes que hicieron parte de esta investigación fueron, por una parte, la investigadora principal quien tiene una maestría en Lingüística Aplicada y es Licenciada en Lenguas Modernas. En el momento en el que la investigación se desarrolló, éste era su primer contacto con metodologías de aprendizaje autónomo para el aprendizaje de un idioma extranjero. Por otra parte, en calidad de co-investigador, participó un profesor con maestría en Didáctica del Inglés y Licenciado en Lenguas Modernas quien tenía experiencia docente en aprendizaje autónomo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en programas semi-presenciales.

La Propuesta de Intervención Pedagógica

La propuesta pedagógica que se desarrolló, consideró los pasos que Cárdenas (2000) menciona para el desarrollo de una investigación-acción.

Primera etapa: A través de conversaciones informales con los estudiantes de primer nivel de inglés del Instituto de Idiomas, se encontró que el nivel de deserción dependía en gran parte de la falta de entrenamiento de los estudiantes respecto al trabajo “autónomo” que tenían que desarrollar. Los seis estudiantes que hicieron parte de esta investigación mencionaron que no sabían cómo desarrollar las actividades que les planteaban los textos guía y que en algunas ocasiones después de trabajar largas horas se daban cuenta de que no habían avanzado en el desarrollo de las actividades. Enfatizaron la necesidad de ser guiados por un profesor durante su proceso de aprendizaje.

Segunda etapa: Se aplicaron siete talleres como paso inicial para ayudar a los estudiantes a entender cómo aprenden. La siguiente tabla presenta brevemente el contenido de cada uno de los siete talleres.

Taller N°	Objetivo	Contenido	Trabajo individual
1	Reconocer las estrategias utilizadas por los estudiantes.	Aplicación de inventario de estrategias (Oxford, 1990). Aplicación de cuestionarios relacionados con estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes.	Ninguno
2	Introducir el primer grupo de estrategias cognitivas: práctica.	Presentación de ejercicios en donde se abordaron las siguientes estrategias: repetición, traducción, reconocimiento del uso de fórmulas, práctica natural.	Ejercicios extra para practicar las estrategias vistas.
3	Reflexionar respecto al uso de las estrategias del primer grupo. Introducir el segundo grupo de estrategias cognitivas: recepción y envío de mensajes.	Lectura de los diarios de campo y discusión respecto al uso de estrategias de aprendizaje en el trabajo individual de los estudiantes. Presentación de ejercicios en donde se abordaron las siguientes estrategias: entendimiento de ideas rápidamente, uso de recursos para recibir y enviar mensajes.	Ejercicios extra para practicar las estrategias vistas.
4	Reflexionar respecto al uso de las estrategias del segundo grupo.	Lectura de los diarios de campo y discusión respecto al uso de estrategias de aprendizaje en el trabajo	Ejercicios extra para practicar las estrategias vistas.

	Introducir el tercer grupo de estrategias cognitivas: análisis y razonamiento.	individual de los estudiantes. Presentación de ejercicios en donde se abordaron las siguientes estrategias: razonamiento deductivo, análisis de expresiones y análisis contrastivo.	
5	Reflexionar respecto al uso de las estrategias del tercer grupo. Introducir el cuarto grupo de estrategias cognitivas: creación de estructuras de “input y output”.	Lectura de los diarios de campo y discusión respecto al uso de estrategias de aprendizaje en el trabajo individual de los estudiantes. Presentación de ejercicios en donde se abordaron las siguientes estrategias: toma de notas y resumen.	Ejercicios extra para practicar las estrategias vistas.
6	Reflexionar respecto al uso de las estrategias del cuarto grupo. Crear espacios de promoción de auto confianza y autorregulación en el estudiante.	Lectura de los diarios de campo y discusión respecto al uso de estrategias de aprendizaje en el trabajo individual de los estudiantes. Actividades grupales enfocadas a que los estudiantes reconocieran las estrategias que funcionaban para ellos.	
7	Confrontar y analizar las reflexiones llevadas a cabo durante todo el proceso.	Realización de encuestas y entrevistas	

Tabla 1. Presentación breve de los talleres

Los talleres tuvieron los cinco componentes que sugieren Chamot y Rubin (1994) respecto a la guía en el uso de estrategias. Descubrimiento y discusión de las estrategias que los estudiantes utilizaban; presentación de nuevas estrategias nombrándolas y describiéndolas; moldeado de estrategias; explicación del por qué y cuándo se pueden utilizar las estrategias; práctica extensiva con tareas auténticas y oportunidades para discutir la aplicación de las estrategias y su efectividad.

Inicialmente, se discutieron las estrategias que eran utilizadas por los estudiantes para aprender idiomas. Luego, el taller uno se relacionó con el inventario de estrategias de aprendizaje al que hace referencia Oxford (1990) (Ver Anexo 1). Se consideraron *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales, de comunicación y afectivas. Sin embargo, el énfasis en los talleres propuestos fue en las estrategias cognitivas. También se tuvieron en cuenta diferentes cuestionarios que ayudaban a los estudiantes a reconocer el tipo de aprendices que son.

Los demás talleres se enfocaron en introducir cada una de las estrategias cognitivas planteadas por Oxford (1990) a fin de que los estudiantes entendieran cada una de ellas. De la misma manera, en cada uno de estos talleres, los estudiantes tuvieron ejercicios prácticos en donde utilizaban la estrategia para desarrollar trabajos en su casa. Durante estos talleres se buscó que los estudiantes se expusieran a diferentes estrategias de aprendizaje. También, se reflexionó acerca del porqué y cuándo se pueden utilizar estas estrategias.

Tercera etapa: La etapa tres se enfocó en ver la aceptación de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en distintos escenarios y reflexionar respecto a las estrategias que ellos estaban utilizando. Los instrumentos que se utilizaron para analizar el grado de aceptación y de uso de las estrategias fueron mayormente los diarios de campo de los estudiantes y las entrevistas semi-estructuradas. Esta etapa se desarrolló paralelamente a la etapa dos. Lo anterior, sirvió también para evaluar la propuesta. Las reflexiones se basaron en el proceso de reflexión planteado por Smyth (1991). Este autor representa el proceso de reflexión basado en una serie de momentos y de preguntas:

- Descripción: ¿Qué hago?
- Información: ¿Qué significa lo que hago?
- Confrontación: ¿Cómo llegué a hacer lo que hago?
- Reconstrucción: ¿Cómo puedo hacer lo mismo de manera diferente?

La propuesta pedagógica se resume en el siguiente diagrama.

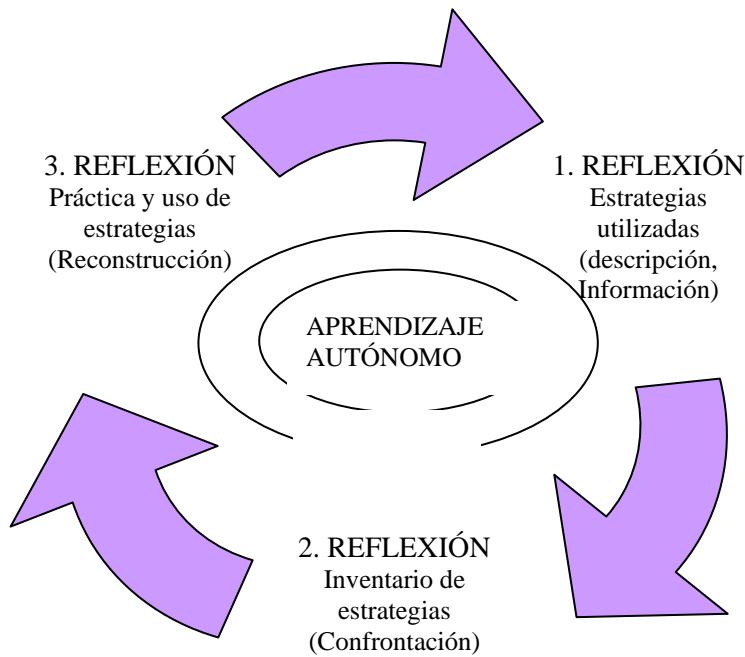


Diagrama 1. Propuesta pedagógica

Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

Las estrategias de recolección y análisis de datos consideraron la implementación de formatos de observación (Ver Anexo 2). Estos fueron útiles para tomar notas respecto a aspectos generales relacionados con las reflexiones de los estudiantes. Estas observaciones semanales durante un periodo de seis meses, proveyeron información concreta acerca de lo sucedido en las sesiones en donde se aplicaron los talleres. Las observaciones fueron hechas por los docentes investigadores, se enfocaron en describir lo que los estudiantes decían al reflexionar respecto a las estrategias que habían aprendido y utilizado en su trabajo individual. Los formatos de observación que se utilizaron se dividieron en dos partes. En la primera, se describía lo que se observaba en las sesiones y en la segunda, los investigadores analizaban dicha descripción.

Por otra parte, se utilizaron diarios de campo que fueron escritos por los estudiantes semanalmente. Fullwiler (1991), menciona que los diarios de campo permiten que los estudiantes se expresen libremente sin miedo a ser evaluados. Estos diarios de campo se escribieron en español a fin de que los estudiantes pudieran escribir sus comentarios,

opiniones, críticas y propuestas respecto a las estrategias que habían aprendido y desarrollado en su trabajo individual.

Finalmente, se utilizaron encuestas y entrevistas semi-estructuradas. Estos instrumentos ayudaron a corroborar lo que ocurría en las sesiones. Las entrevistas y las encuestas buscaron ampliar aspectos que se habían observado previamente en los diarios de campo y en las observaciones. Estos instrumentos permitieron que los investigadores ahondaran en los patrones encontrados inicialmente. Por lo tanto, estos instrumentos se aplicaron en el último taller y permitieron corroborar los hallazgos de los que daban cuenta las observaciones y los diarios.

Como se mencionó inicialmente, la población de esta investigación fue seis estudiantes. Estos estudiantes fueron observados rigurosamente durante el desarrollo de los siete talleres. El método deductivo se utilizó para analizar la información. Freeman (1998) define este método como un proceso para interpretar lo que emerge de la información recolectada. El autor propone cuatro pasos para el análisis de datos que son los siguientes: nominar, agrupar, encontrar patrones y desplegar.

Los dos investigadores describieron en sus formatos de observación lo que sucedía en cada sesión. Al final de cada taller, los investigadores se reunían y analizaban sus descripciones. Este análisis se plasmó como comentarios o preguntas relacionadas con la descripción de lo observado. Hubbard y Miller (1993) sugieren que cuando las notas personales se analizan, se pueden crear preguntas o ampliar la percepción respecto a lo que se observa.

Además de las observaciones hechas por los investigadores en cada taller, semanalmente se les solicitó a los estudiantes que escribieran un diario en donde registraran su experiencia durante los talleres y al desarrollar el trabajo individual. Finalmente, se aplicó una encuesta y se entrevistó a cada uno de los participantes para corroborar los patrones iniciales que se habían encontrado en los diarios y en las observaciones. Las entrevistas y las encuestas fueron en español. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron.

Las categorías emergieron al final de la intervención pedagógica. Se hizo la confrontación final de la información recolectada y como resultado de esta confrontación, se identificaron unas categorías de información. Las categorías que respondieron la

pregunta de investigación fueron: Aprendiendo a aprender y El profesor como guía en el proceso de aprendizaje.

Resultados

Los resultados de esta investigación se resumen en las dos categorías que emergieron después del análisis de la información recolectada. La siguiente tabla relaciona la pregunta de investigación con las categorías encontradas.

Pregunta de investigación	Categorías
¿Qué tipo de reflexiones respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes autónomos evidencian los estudiantes de nivel I de inglés general en el Instituto de Idiomas después de ser expuestos al uso de estrategias utilizadas para el aprendizaje de idiomas extranjeros?	<ul style="list-style-type: none">• Aprendiendo a aprender• El profesor como guía en el proceso de aprendizaje

Tabla 2. Categorías de análisis

Aprendiendo a Aprender

Esta categoría da cuenta de las reflexiones que los estudiantes llevaron a cabo respecto a su propio aprendizaje. A través de los talleres que se enfocaron en que los estudiantes reconocieran diferentes estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, se evidenció que los estudiantes empezaron a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje. En el siguiente fragmento, después de aplicar el inventario de estrategias propuesto por Oxford (1990) (Ver Anexo 1), un estudiante mencionó:

Yo ni siquiera sabía que ver películas en inglés era una estrategia. Yo siempre creí que eso lo hacía porque me gustaba y porque era chévere. Nunca le puse cuidado en serio. Por lo menos ahora sé que puedo decirle a mis papas que voy a ver televisión en inglés para aprender inglés (encuesta N° 1- Henry).

De la misma manera, otros estudiantes mencionaron que los talleres habían sido útiles para conocer un poco más respecto a las estrategias que pueden utilizar para aprender

una lengua extranjera. Algunos de ellos mencionaron estrategias como la toma de notas, la repetición a fin de mejorar su pronunciación, el uso de formulas para poder comunicarse efectivamente y sin temor además del razonamiento deductivo de reglas gramaticales. Reconocieron también que el saber cómo funcionan estas estrategias les ayudaría a trabajar en casa sin necesidad del profesor. A través del reconocimiento inicial de algunas estrategias de aprendizaje para lenguas extranjeras, los estudiantes sugirieron que su trabajo independiente podría ser más exitoso.

Pues yo no sabía que había tantas estrategias. Saber eso es interesante porque ayuda a aprender por sí solo. Vamos a ver si en la casa, sola, puedo aplicar algunas de esas estrategias (encuesta N° 2- Marú).

Es muy difícil adaptarse a una metodología como la que se maneja aquí, en el Instituto de Idiomas, porque te dan el material y unas horas de evaluación y ya. Creo que se debería empezar por decirnos lo que se puede hacer en la casa porque como nosotros no estudiamos Idiomas no sabemos qué se puede hacer para entender el CD o para hacer un diálogo y a veces uno se gasta mucho tiempo y al final no hemos hecho nada (diario de campo 5- Henry).

Por otra parte, los estudiantes empezaron a ser conscientes de las estrategias que funcionan para ellos. Después de aplicar el taller inicial de estrategias de aprendizaje, los estudiantes empezaron a realizar actividades en donde diferentes estrategias se consideraron: repetición, reconocimiento del uso de formulas y práctica natural. Después de estos talleres, algunas de las reacciones de los estudiantes fueron:

Para mí la traducción funciona, yo no lo hago literalmente, pero me sirve. Sobretodo porque en mi carrera nos ponen a leer varios textos en inglés. Esa estrategia me gusta y creo que así voy aprendiendo porque hago dos cosas al tiempo: aprendo inglés y aprendo de mi carrera (diario de campo 1- Rodolfo).

En el siguiente ejemplo tomado de un diario de campo, una estudiante escribió respecto a su experiencia en el aprendizaje de inglés en el colegio. La estudiante describe la metodología utilizada por su profesor. Más adelante relata que lo que su docente hacía, era utilizar diferentes estrategias para que los estudiantes aprendieran. Esta reflexión finaliza cuando la estudiante menciona la importancia de que su docente utilizara todas estas estrategias y también, la necesidad de que los estudiantes estuvieran enterados del por qué

se utilizaban. Lo anterior evidencia que la estudiante empezó a entender lo que significa aprender y la importancia de saber cómo se aprende.

Mi aprendizaje de inglés fue un proceso dirigido por el profesor de la institución por medio de talleres, clases magistrales, redacción de textos, diálogos y una sala de bilingüismo en donde se practicaba el listening y gramática. A mí me gustan todas esas actividades y así estoy aprendiendo. Ahora entiendo porque hacíamos esas cosas, el profesor trataba de enseñarnos diferentes estrategias para aprender el idioma. Todo tiene una razón pero los estudiantes también deberíamos saberla (diario de campo 4 - Marú).

A este respecto, Núñez, Pineda y Téllez (2004) argumentan que siendo conscientes de nuestros procesos de aprendizaje y preferencias somos entonces capaces de regular nuestro aprendizaje para alcanzar las metas fijadas inicialmente. De la misma manera, Blackey y Spence (1990) afirman que las personas que poseen la capacidad de controlar su pensamiento, su mente y de seleccionar y aplicar diferentes estrategias de aprendizaje pueden responder a sus acciones exitosamente.

Esta categoría, Aprendiendo a aprender, dio cuenta de los pasos iniciales que dieron los estudiantes hacia el entendimiento de lo que significaba aprender una lengua extranjera. Los talleres que, se realizaron a fin de promover espacios de reflexión acerca de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, permitieron que los estudiantes pudieran aplicar diferentes estrategias de aprendizaje para promover el entendimiento del inglés.

De esta manera, pudieron elegir las estrategias que iban a utilizar de acuerdo con sus preferencias. Los estudiantes entendieron que al tener herramientas como las estrategias de aprendizaje, podían controlar su propio proceso de aprendizaje sin tener que seguir un patrón establecido por el docente. Esto permitió que su desempeño en cuanto al desarrollo de las tareas que tenían que hacer para el núcleo temático de inglés, mejorara.

Cohen (1998) sugiere que el objetivo principal del entrenamiento, que los estudiantes reciben en el uso de estrategias de aprendizaje, se relaciona con facilitarle el aprendizaje al estudiante. El mismo autor menciona la posibilidad de que los aprendices conscientemente escojan las estrategias durante su proceso de aprendizaje.

El Profesor como Guía en el Proceso de Aprendizaje

Esta categoría da cuenta de la necesidad de tener docentes que guíen el proceso de aprendizaje de los estudiantes en contextos autónomos. En esta investigación, los estudiantes comentaron que no habría sido sencillo reflexionar sobre su propio aprendizaje sin la presencia del profesor. Los estudiantes enfatizaron en la necesidad de tener a una persona con más experiencia que lidere procesos de reflexión sobre estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras. En el diario de campo, evaluando la propuesta pedagógica un estudiante mencionó:

Durante el tiempo que desarrollamos los talleres de estrategias me pude dar cuenta que cada una de *las actividades estaban estructuradas, eran sencillas de entender y de fácil comprensión por parte del estudiante para su auto ayuda o auto aprendizaje*. Cada actividad que realice se encontraba respaldada con buenas *ayudas de cómo podía yo desarrollar eso en la casa*. Los profesores ayudaron mucho porque los talleres de estrategias eran claros y luego en las sesiones hablábamos de las estrategias que habíamos utilizado y de nuestra experiencia (diario de campo 4- Henry).

En el ejemplo anterior, Henry mencionó que las actividades que hacían parte de los talleres eran fáciles de entender para los estudiantes y que guiaban al estudiante acerca de cómo desarrollar las actividades individualmente. A fin de procurar que el proceso de instrucción en estrategias de aprendizaje sea sencillo y eficaz, Chamot y Rubin (1994) sugieren cinco componentes que se incluyeron en los talleres que se aplicaron: descubrimiento y discusión, presentación de nuevas estrategias, moldeado y práctica extensiva. Los pasos anteriores hicieron que el proceso de entrenamiento en estrategias de aprendizaje fuera más sencillo para los estudiantes.

En el siguiente ejemplo tomado de un diario de campo, Charo menciona la importancia de tener un profesor que guíe su aprendizaje respecto a estrategias de aprendizaje. Esta estudiante subraya que de no haber tenido ningún tipo de ayuda durante el desarrollo del nivel I de inglés en este contexto autónomo habría abandonado el curso.

Afortunadamente los profesores, que saben acerca de estrategias, nos ayudaron a entender estrategias que podemos desarrollar en la casa y que nos gustan. De no haber sido así yo habría dejado el curso porque no sabía qué hacer (diario de campo 3 - Charo).

El anterior ejemplo evidencia el problema principal que generó esta investigación, el cual fue el porcentaje de estudiantes que abandonaban el nivel I de inglés en este

instituto. El problema era debido, en su gran mayoría, a la falta de espacios para trabajar en el entendimiento de las estrategias de aprendizaje. Esta reflexión, también sugiere la necesidad de preparar a los docentes para promover la autonomía de los estudiantes (Smith, 2001). Dicha promoción se puede generar inicialmente a través del entrenamiento en estrategias de aprendizaje que los docentes, conocedores del tema, pueden proveer.

El siguiente ejemplo también presenta una evidencia importante respecto a la necesidad y la importancia de tener profesores preparados para promover contextos autónomos. Esta estudiante mencionó que a través de los talleres y las reflexiones continuas que se llevaron a cabo junto con los profesores, la población de esta investigación entendió la importancia de algunas estrategias que utilizaban. Al respecto Ellis y Sinclair (1989) argumentan que el objetivo primordial de la instrucción en estrategias de aprendizaje se relaciona con ayudar al estudiante a considerar los factores que afectan su aprendizaje y descubrir la importancia de lo que funciona para ellos.

- 52. A través de los talleres que realizamos,
- 53. que eran dirigidos por los profesores de inglés,
- 54. en el grupo nos dimos cuenta de que
- 55. algunas estrategias que nosotros
- 56. utilizamos comúnmente son importantes
- 57. para nuestro aprendizaje. Yo creo que
- 58. eso fue importante en los talleres porque
- 59. aprendimos a creer y a valorar las estrategias
- 60. que funcionan para nosotros. Por ejemplo en
- 61. mi caso y en el de la mayoría de mis compañeros,
- 62. nos dimos cuenta que para nosotros funciona
- 63. mucho mejor las estrategias cognitivas
- 64. hacer ejercicios de gramática,
- 65. ver películas en inglés, leer correos o
- 66. chats en inglés y escuchar música en inglés. (Entrevista, Marú -1)

Autores como Posada (2006) han reportado resultados de investigaciones que buscan evaluar la autonomía de los estudiantes a través del uso de Centros de recursos en universidades privadas. Esta autora encontró que para que el aprendizaje autónomo sea

eficaz los estudiantes deben tener a una persona encargada de guiar su proceso de aprendizaje.

Frodden y Sierra (2003) dieron a conocer los resultados de un estudio que tenía como objetivo principal promover la autonomía en el salón de clase a través de autoevaluaciones hechas por los estudiantes y las estrategias de aprendizaje que utilizaban. En su estudio, realizado en la Universidad de Antioquia, se encontró que la motivación de los estudiantes y la guía del docente eran fundamentales para promover aprendizaje autónomo en el salón de clase de lengua extranjera.

En esta investigación al igual que en las mencionadas por Posada, Froden y Sierra, el docente fue visto como un factor primordial en el aprendizaje autónomo. Los estudiantes mencionaron que era necesario el apoyo y la guía de un docente para poder iniciar procesos autónomos.

De la misma manera, durante las reflexiones que se llevaron a cabo después del entrenamiento en cada grupo de estrategias, los estudiantes enfatizaron en la necesidad de recibir guía y/o enseñanza directa acerca de estrategias de aprendizaje. Lo anterior, contrario a una de las premisas principales del Instituto de Idiomas en donde se desarrolló esta investigación: “El aprendizaje no es el resultado de la enseñanza sino de dos variables que son necesarias y suficientes: exposición y esfuerzo” (Silva & Roldan, 2006).

Conclusiones

Las reflexiones que se dieron al interior del grupo de estudiantes se enfocaron mayormente en analizar la manera como las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera guían los procesos de aprendizaje. También, se abordó la necesidad de tener un guía en el proceso, en esta investigación en pequeña escala fueron los docentes investigadores los encargados de este rol.

Respecto a las dimensiones técnica, cognitiva y política de autonomía que menciona Benson (1997), esta investigación en pequeña escala, demostró que los estudiantes iniciaron procesos en cada una de estas categorías. Cuando los estudiantes empezaron a entender cómo se aprende y las estrategias que se pueden utilizar para aprender una lengua extranjera, la dimensión técnica se reflejó. Los estudiantes conocieron y se vieron envueltos en el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas tales como recepción y envío de *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 3, Diciembre 2009*

mensajes, repetición, traducción reconocimiento del uso de formulas, análisis y razonamiento. También, trabajaron individualmente en tareas provistas por el profesor en donde debían utilizar las estrategias practicadas en los talleres. Es decir, los estudiantes reconocieron las estrategias que eran útiles para su aprendizaje y las empezaron a utilizar en su trabajo individual.

A través de ese mismo reconocimiento de estrategias, los estudiantes empezaron a desarrollar confianza en sí mismos en cuanto al aprendizaje de lenguas. Lo anterior permitió que algunos de ellos empezaran a hacer conexiones entre el aprendizaje de una lengua extranjera y los contenidos que veían en las otras áreas de su carrera, lo cual puede ser visto como un paso inicial hacia la autonomía cognitiva y política.

Los pasos iniciales relacionados con autonomía cognitiva, se dieron una vez los estudiantes fueron conscientes de las estrategias que funcionaban para ellos. Lo anterior, hizo que su auto confianza aumentara y que trataran de implementar las estrategias aprendidas de manera más seguida en el desarrollo de las tareas individuales. En cuanto a la dimensión política, los estudiantes aunque no pudieron controlar el contenido del aprendizaje, se volvieron más conscientes de los propósitos detrás del aprendizaje de una lengua extranjera. En sus diarios de campo, reflexionaron no solamente acerca del uso de estrategias de aprendizaje sino también acerca de la necesidad de entender la importancia que tenía aprender inglés en cada una de sus carreras.

Por otra parte, las reflexiones hechas por los docentes-investigadores permitieron cuestionar aspectos relacionados con la autonomía del docente. Durante el desarrollo de esta investigación, los docentes encontraron variables que no se podían modificar. Por ejemplo, la manera como los estudiantes eran evaluados, los temas que debían trabajar y el material que debían seguir fueron limitantes dentro del proceso ya que a pesar de que los estudiantes sabían qué estrategias funcionaban para ellos al escribir, leer, escuchar y hablar en inglés, su evaluación era únicamente oral.

Basados en estas reflexiones, diferentes preguntas afloraron: ¿Somos nosotros, los docentes, suficientemente autónomos como para promover pedagogías centradas en la autonomía en nuestros salones de clase? ¿Qué características de pedagogías autónomas sobresalen en nuestras clases? ¿Qué grado de diálogo y empoderamiento se da en nuestros salones de clase? ¿Qué tanto aprendemos de y con nuestros estudiantes? ¿Qué tanto

analizamos nuestras prácticas pedagógicas? ¿Qué tan autónomos podemos ser en nuestras instituciones?

Al tratar de resolver algunas de estas preguntas, nos dimos cuenta de que si la autonomía del profesor es entendida como “la capacidad que tienen los docentes para ejercer control sobre el currículo, la evaluación, el desarrollo profesional y el funcionamiento de las instituciones educativas en donde ellos laboran; todo esto dentro de los límites impuestos por el proyecto educativo aceptado por cada comunidad educativa” (Usma & Orrego, 2009, p. 80), tenemos un largo camino que recorrer para promover pedagogías autónomas en nuestros salones de clase.

Algunas de las implicaciones de esta investigación tienen que ver con la necesidad de crear espacios de reflexión sobre las estrategias de aprendizaje para lenguas extranjeras como el paso inicial hacia la construcción de individuos autónomos. De la misma manera, los programas de lenguas, están llamados a fortalecer aspectos relacionados con metodologías de aprendizaje autónomo en sus estudiantes. Los profesores deben iniciar procesos para desarrollar la autonomía en sus pupilos en edades tempranas. Finalmente, es indispensable revisar las concepciones que como docentes tenemos de la autonomía, de la autonomía del profesor y de la autonomía del estudiante, y ver como éstas pueden impactar positiva o negativamente a nuestros contextos educativos.

Agradecimientos

Los autores de este artículo agradecen a los evaluadores anónimos de este documento por su invaluable retroalimentación.

Referencias

- Aguirre, J., & Ramos, B. (July, 2008). The teacher's role in an autonomous language context. *ASOCOPI Newsletter*, 6-7.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33, 357-373.
- Aoki, N. (2000). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. Paper presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.

- Arias, L., Buitrago, Z., & Vera, E. (2001). Building up learners' autonomy and cooperative assessment. *FOLIOS 14*, 136-147.
- Benson, P. (1997) The philosophy and politics of learner autonomy. En Benson, P. & Voller, P. (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London: Longman.
- Blackey, E., & Spence, S. (1990). Developing metacognition, *ERIC Digest*, ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse, New York.
- Cárdenas, M. (2000). Action research by English teachers: An option to make classroom research possible. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 2, 15- 26.
- Cárdenas, M. (2009). A propósito de la autonomía y las políticas de Colombia bilingüe. En Cárdenas, M. (Ed.), *Investigación en el aula en L1 y L2. Estudios, experiencias y reflexiones*. (pp. 69-87). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Cárdenas, R. (2006). Considerations of the role of teacher autonomy in the promotion of student autonomy. *Colombian Journal of Applied Linguistics*, 8, 183-202.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Chamot, A., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's: A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications: Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28, 771-776.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fandiño, J. (2009). A pathway to teacher and learner autonomy: A study on socioaffective language learning strategies. En Cárdenas, M. (Ed.). *Investigación en el aula en L1 y L2. Estudios, experiencias y reflexiones*. (pp. 131-145). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Heinle and Heinle publishers.
- Frodden, C., & Sierra, A. (2003). Promoting student autonomy through self-assessment and learning strategies. *How. A Colombian Journal for English Teachers*, 10, 133-166.
- Fulwiler, T. (1991). Student journals. En B., Millar & R., Hubbard. *Literacy in Process*. Porstmouth, NJ: Heinemann.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism. *PROFILE Issues in teachers' Professional Development*, 10, 27- 45.
- Hubbard, R., & Miller, P. B. (1993). *The art of classroom inquiry*. Porstmouth: Heinemann.
- Jiménez, M. (2007). Developing professional autonomy: A balance between license and responsibility. *Independence 40 (IATEFL Learner Autonomy SIG)*: Spring, 33- 34.
- Kemmis, S., & Henry, J. (1989). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: Effects of instructional methods on mathematical literacy. *The Journal of Educational Research*, 99, 218-230.

- Larsen- Freeman, D., & Long, M. (1994). *Second language acquisition: An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23/2, 175-182.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Low, H. (1996). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Lerning Resources Ltd.
- Núñez, A., Pineda, C., & Téllez, M. (2004). Unidades didácticas relacionadas con pensamiento crítico: Una alternativa innovadora para fomentar la competencia lingüística en lengua extranjera. *@puentes Contables*, 5, 65-78.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Posada, J. (2006). Evaluating students' autonomous learning through their use of a self-access center. *Colombian Applied Linguistics*, 8, 53-73.
- Sheriin, S. (1997). An exploration of the relationship between self- access and independent learning. En P. Benson, & P. Voller, *Autonomy and independance in language learning*. London: Longman.
- Silva, F., & Roldan, A. (2006). A basic course in English: Level 2. Tunja, Boyacá: Comercializadora Furatena.
- Smith, R. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 25, 43-4.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tarone, E. (1977). *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report*. In D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes, *TESOL '77* (pp. 194-203). Washington, DC: TESOL.
- Usma, J., & Orrego, L. (2009). La autonomía del estudiante y del profesor en estudios de investigación acción: hallazgos y retos desde la Universidad de Antioquia. En Cárdenas, M. *Investigación en el aula en L1 y L2. Estudios, experiencias y reflexiones*. (pp. 69-87). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE Issues in teachers' Professional Development*, 11, 123-141.
- Wenden, A. (1982). Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. New York: Prentice Hall.

Anexo 1: Encuesta sobre estrategias de aprendizaje¹

Tomada y adaptada de Posada, J. (2006).

Parte A

1. Pienso en la relación entre lo que ya sé y las cosas nuevas que aprendo.
2. Uso las palabras nuevas en oraciones para recordarlas.
3. Memorizo una palabra en inglés con una imagen o un dibujo de esa palabra para ayudarme a recordarla.
4. Memorizo una palabra nueva imaginándome una situación en la que puedo usarla.
5. Uso rimas para tratar de recordar palabras nuevas.
6. Uso láminas para tratar de recordar palabras nuevas.
7. Actúo físicamente las palabras nuevas para recordarlas.
8. Repaso las lecciones con frecuencia.
9. Recuerdo la página, o la posición en el tablero de las palabras nuevas.

Parte B

10. Repito en voz alta o escribo muchas veces las palabras nuevas.
11. Trato de hablar como los hablantes nativos del inglés.
12. Practico los sonidos del inglés.
13. Uso las palabras que conozco de diferentes maneras.
14. Empiezo conversaciones en inglés.
15. Veo programas de televisión o películas en inglés.
16. Leo por diversión en inglés.
17. Escribo notas o mensajes en inglés.
18. Primero leo rápidamente los textos en inglés y luego me detengo en detalles.
19. Busco palabras que son similares en inglés y español.
20. Trato de encontrar reglas en el uso del inglés
21. Divido las palabras en sus partes para poder entender su significado.
22. Trato de no traducir palabra por palabra.
23. Hago resúmenes de cosas que oigo o leo en inglés.

Parte C

24. Trato de adivinar el significado de las palabras desconocidas.
25. Cuando no sé qué palabra usar cuando estoy hablando uso gestos.
26. Me invento palabras si no se cómo se dicen.
27. Leo en inglés sin necesidad de buscar cada palabra nueva que encuentro en el diccionario.
28. Trato de anticiparme a lo que la persona que está hablando en inglés va a decir.
29. Si no sé decir una palabra en inglés trato de explicar su significado (en inglés).

Parte D

30. Trato de encontrar todas las maneras posibles de usar el inglés.
31. Noto los errores que cometo y trato de usar esto en mi favor.
32. Pongo atención cuando alguien está hablando en inglés.
33. Trato de encontrar la manera de ser un mejor estudiante de inglés.
34. Planeo mi horario de tal manera que me quede tiempo para estudiar inglés.
35. Busco personas con las cuales pueda hablar en inglés.
36. Busco oportunidades para leer en inglés.
37. Tengo objetivos claros acerca de cómo mejorar mis habilidades en inglés.
38. Pienso en mi progreso como estudiante de inglés.

Parte E

¹ Tomado de Oxford (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Versión 7.0 (ESL/EFL) Traducción de Julia Zoraida Posada Ortiz

39. Trato de relajarme cada vez que siento miedo de usar inglés.
40. Me animo a hablar en inglés aunque tenga miedo de cometer errores.
41. Me premio cuando uso bien el inglés.
42. Noto si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando inglés.
43. Escribo mis sentimientos acerca de aprender inglés en un diario.
44. Le cuento a alguien cómo me siento cuando estudiando inglés.

Parte F

45. Si no estoy entendiendo algo en inglés le pido a otra persona que vaya más despacio o que repita.
46. Le pido a los hablantes nativos de inglés que me corrijan cuando estoy hablando.
47. Practico inglés con otros estudiantes.
48. Pido ayuda a angloparlantes.
49. Hago preguntas en inglés.
50. Trato de aprender acerca de la cultura de los angloparlantes.

Anexo 2: Formato de Observación

Fecha: _____ Observación N° _____

Hora: _____ Lugar: _____

Nº de estudiantes _____ Observador: _____

Descripción	Comentarios

Número 3



Diciembre de 2009