

La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje: el caso de estudiantes en formación docente de lenguas

Autonomy and the Capacity to Exercise it in Learning: the Case of Students in Language Teaching Education

María Elena Llaven-Nucamendi

marllave@uqroo.edu.mx

Lic. Psicología, Maestría en Investigación Educativa, Doctorado ELT

Profesora investigadora

Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, Quintana Roo, México

Ismael Ignacio Chuc-Piña

ismchuc@uqroo.edu.mx

Lic. Lengua Inglesa, Maestría en Traducción

Profesor investigador

Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, Quintana Roo, México

Recibido: 17 de enero de 2018

Aprobado: 18 de enero de 2019

Resumen

La autonomía del estudiante para aprender está relacionada con su motivación, sentimientos de auto-eficacia y competencia y las relaciones positivas que tenga con otros participantes en el proceso de aprendizaje. Este artículo describe un proyecto de investigación con una metodología mixta, que explora aspectos de la motivación del estudiante, los sentimientos de competencia percibida y las relaciones personales en su contexto de aprendizaje de un idioma. Una muestra de 88 estudiantes que participan en un programa de formación de profesores de inglés en una universidad pública mexicana respondió un cuestionario que contiene preguntas cerradas y abiertas, lo que permite un análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Se encontró, según los datos cuantitativos, que los estudiantes participantes mostraron buenos niveles de auto-eficacia, motivación y sentimientos de competencia para cumplir con el trabajo del programa de estudios. La parte cualitativa del estudio informa de las contribuciones abiertas de los participantes y las relaciona con sus perfiles individuales reveladas en las respuestas de las preguntas cerradas del cuestionario. Si bien el instrumento cuantitativo está parcialmente justificado por los datos cualitativos, se muestra que el instrumento cuantitativo no es capaz de detectar diferencias individuales importantes entre los participantes. Los datos individuales recopilados también sugieren que el entorno de aprendizaje creado por los profesores y los estudiantes está estrechamente relacionado con los sentimientos de competencia de aprendizaje en algunos participantes.

Palabras clave: *Autonomía del estudiante, motivación, competencia percibida, entorno de aprendizaje*

Abstract

Learner autonomy has been shown to be related to learner motivation, feelings of self-efficacy and competence, and positive relationships with other participants in the learning process. This paper describes a research project exploring aspects of learner motivation, feelings of perceived competence and personal relationships in language learning, using a mixed method approach. A sample of 88 English major students at a Mexican public university completed a questionnaire containing closed and open items, allowing an analysis of both quantitative and qualitative data. The quantitative data indicated that students in the sample showed encouraging levels of self-efficacy, motivation and feelings of competence to meet the requirements of their course of study. The qualitative part of the study reports the open contributions of students and relates them to their individual profiles as revealed by the closed items of the questionnaire. While the quantitative instrument is partially vindicated by the qualitative data, the quantitative instrument is not capable of detecting important individual differences in learners. Individual data collected also suggests that the learning environment created by teachers and fellow students is closely related to feelings of learning competence in some individuals.

Keywords: *Learner autonomy, motivation, perceived competence, learning environment*

Cómo citar este artículo:

APA Llaven Nucamendi, M., & Chuc Piña, I. (2018). La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

DOI: 10.15446/male.n12.69833

MLA Llaven Nucamendi, María, & Ismael Ignacio Chuc Piña. "La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas." *Matices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

CBE Llaven Nucamendi, M., & Chuc Piña, I. 2018 ene 1. La autonomía y la capacidad para ejercerla en el aprendizaje de lenguas. *Matices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Desde el inicio del concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas planteado por Holec (1981) hasta las últimas investigaciones en el tema, se puede detectar una evolución en el concepto de autonomía. Se inició como un fenómeno muy individual y cognitivo (Holec, 1981), pero ahora dominan ideas más sociales (Dam, 1995). En paralelo con la evolución del concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas, Deci y Ryan han planteado su teoría de la autodeterminación (SDT), desarrollando instrumentos para medir el nivel de autodeterminación de participantes en estudios realizados en diferentes contextos (Black, & Deci, 2000; Baard, Deci, & Ryan, 2004). Estos estudios confirman los beneficios para ejercer la autodeterminación o autonomía: el logro de mejores aprendizajes y el desarrollo de la capacidad para el aprendizaje continuo.

Este artículo reporta resultados preliminares de un proyecto de investigación realizado en la Universidad de Quintana Roo. Participaron el 62% de todos los

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 62-88. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

estudiantes matriculados en los últimos dos ciclos del programa educativo de la Licenciatura en Lengua Inglesa, que tiene una orientación a la formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

La Universidad de Quintana Roo, así como otras instituciones educativas, ha participado activamente en la promoción de la autonomía para aprender (UQRoo, 2010), específicamente en las actividades del Centro de Auto-acceso y en algunos casos en el salón de clases. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que hay resistencia al aprendizaje autónomo por parte de estudiantes y profesores, y existen también algunos obstáculos administrativos (Llaven-Nucamendi, 2014). El presente estudio tiene el objetivo de determinar qué tan capaces se creen los estudiantes para ejercer su autonomía. Esta capacidad depende no solamente de las habilidades de los estudiantes, sino también de su motivación para estudiar y el ambiente de aprendizaje construido por los profesores y los compañeros de clase. Este estudio busca relacionar datos cuantitativos y cualitativos sobre las creencias de los participantes respecto a su motivación para aprender, su capacidad para aprender, y el ámbito del aprendizaje.

Antecedentes

El trabajo de Edward L. Deci y Richard M. Ryan sobre la autonomía y la autodeterminación (por ejemplo, Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000b, 2006) ha contribuido a un mejor entendimiento de la autonomía para aprender.

La autonomía o la autodeterminación es la experiencia de situaciones de elección cuando se decide iniciar y regular acciones que llevarán a lograr un propósito (Amabile, 1983). La autonomía o los actos auto-determinados son aquellos que reflejan la voluntad. Los actos de voluntad se refieren a aquellos actos iniciados y mantenidos por el individuo mismo y no por otros externos (Pfander, 1967). Sin embargo, la experiencia de los actos de voluntad llevados a cabo por influencias externas, se convierten en un acto voluntario si la acción es aceptada por el individuo. La autonomía no se restringe a las iniciativas 'independientes' sino que también se aplica a los actos que reflejan un consentimiento incondicional a estímulos externos, esto es, para que un acto sea autónomo debe ser endosado y poseído por el individuo (Ryan & Deci, 2006 p. 4-5). De aquí que el individuo debe estar consciente de las acciones que adopta e inicia de otros, porque las toma y acepta en forma razonada como parte de sus decisiones y además está convencido de que quiere y es capaz de hacerlas.

La teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) propuesta por Deci y Ryan (1985) y Ryan y Deci (2004) explica la motivación en base a tres necesidades para el bienestar de los individuos: la competencia, que es el logro del dominio y control de una actividad o experiencia; la autonomía, que es el impulso de ser agentes causales de nuestras acciones en armonía con nuestros valores y contexto; y la interrelación, que es la necesidad de interactuar y estar conectados con otros. Estos investigadores argumentan que satisfacer estas necesidades propicias que los individuos funcionen y crezcan de manera óptima en su entorno social.

La aplicación de la teoría de la autodeterminación a la práctica educativa es de importancia porque puede reforzar efectivamente la tendencia proactiva al aprendizaje y

apoyar el desarrollo del conocimiento y habilidades en los estudiantes y contribuir al compromiso académico de lograr mejores aprendizajes. Los contextos educativos que alimentan positivamente la satisfacción de la autonomía, la competencia y la interrelación favorecen el funcionamiento y crecimiento óptimo de los individuos. Propician estudiantes intrínsecamente motivados, más autónomos en su aprendizaje, con más voluntad para involucrarse en las tareas académicas y con una mejor disponibilidad para participar en tareas que les parezcan menos interesantes y valorar las actividades académicas (Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M., 2002). La motivación intrínseca tiene un factor de predisposición a la autonomía que es fundamental para aprender y desarrollarse (Flavell, 1999). La motivación intrínseca se caracteriza por la iniciativa de hacer algo por el gusto de hacerlo. Está vinculada estrechamente con la realización de la actividad para sentirse bien y no depende de factores externos (Ryan & Deci, 2000a).

La teoría de la autodeterminación ha proporcionado evidencia empírica de la relación entre el campo de la autonomía y la motivación humana (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2007; Ryan & Deci, 2004). En la SDT, Ryan y Deci han desarrollado un enfoque para el estudio de la motivación, donde la autonomía es un concepto central para comprender el comportamiento autorregulador; el significado de la autonomía se refiere a la regulación por parte del individuo, el autogobierno. En la teoría SDT, el nivel de autonomía de una persona puede ubicarse en un continuo que va desde la regulación externa controlada hasta la autorregulación o autonomía.

La motivación en el ejercicio de la autonomía o autodeterminación desempeña un papel importante en los logros académicos de los estudiantes, porque afecta las estrategias de aprendizaje, el impulso de ser agentes de sus acciones, los esfuerzos y la persistencia del estudio durante el proceso de aprendizaje. Mantener este impulso de agencia requiere que el individuo se considere capaz de iniciar acciones y conductas que muestren resistencia psicológica ante las dificultades que encontrará en el proceso para el logro del aprendizaje, es decir, debe mostrar autoeficacia.

La autoeficacia se relaciona con la percepción que tiene un individuo de sus capacidades. La autoeficacia se describe como la creencia en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acción requerido para gestionar situaciones prospectivas (Bandura, 1995, p.2). La percepción de la autoeficacia es la convicción del individuo de que puede ejecutar con éxito una conducta para producir un resultado. Las percepciones sobre autoeficacia son juicios personales, creencias sobre las propias capacidades, en relación con experiencias de dominio de situaciones en un contexto determinado. Por lo tanto, podemos considerar a la autoeficacia y a la resiliencia psicológica como la base de la acción humana dentro de un contexto específico. Las creencias de los estudiantes sobre su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar las actividades académicas determinan su nivel de motivación y logro académico. Cuando las creencias positivas de autoeficacia se asocian con una mayor motivación y perseverancia existe una mayor probabilidad de rechazar pensamientos negativos o de fijación con respecto a las capacidades propias (Ozer & Bandura, 1990; Bandura, 2001).

El potencial para construir la resiliencia académica en los estudiantes en la práctica educativa nos lleva a priorizar el desarrollo de la autoeficacia como un factor que influye en las respuestas de los estudiantes a la adversidad académica, ya que regula el funcionamiento humano y el bienestar emocional a través de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Hamill, 2003).

Los factores y procesos de la resistencia limitan las conductas negativas y promueven conductas adaptativas en presencia de adversidades (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Estudiar la resiliencia académica y los factores que pueden modificarse para promoverla puede ayudar a entender mejor la brecha entre el rendimiento de los estudiantes que tienen éxito y aquellos que están en riesgo de fracaso. Trabajar los factores modificables en la práctica educativa, como las habilidades para ejercer la autonomía, la resolución de problemas, la motivación y orientación de objetivos en el entorno de aprendizaje, puede mejorar la educación no solamente de los estudiantes en riesgo de fracaso, sino también la de los estudiantes exitosos.

La motivación de los estudiantes puede ser facilitada o disminuida durante el proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden ejercer sus comportamientos autónomos en menor o mayor medida por la influencia de factores externos, como las normas establecidas por los docentes o las instituciones. En la práctica educativa la interacción entre docentes y estudiantes puede contribuir significativamente a la transformación de la motivación extrínseca en motivación intrínseca durante el proceso de aprendizaje. Los estudiantes convencidos de que son capaces de ejercer su autonomía pueden estar bien posicionados para ejercerla y resistir los desafíos del proceso de aprender.

De aquí el interés de este estudio que busca identificar las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para ejercer su autonomía del aprendizaje en el contexto de la educación superior.

Diseño del estudio

Existen en la literatura muchos estudios sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, estos estudios carecen de aplicación al aprendizaje de lenguas como una disciplina académica. El campo de la aplicación de conocimientos del área de lenguas, por ejemplo, la enseñanza, traducción, interpretación, estudios lingüísticos, es de trascendencia para la formación académica de profesionales en esta disciplina.

El énfasis puesto en los estudios sobre la autonomía del aprendizaje en el uso de una lengua extranjera con propósitos particulares de comunicación ha distraído a la investigación de los estudios de la autonomía para aprender en el área de lenguas como una disciplina académica. De aquí que el enfoque del presente trabajo busca investigar las creencias sobre el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje en el área de la formación docente de lenguas como cualquier otra disciplina académica.

El objetivo específico del presente estudio es identificar las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para ejercer su autonomía para aprender en un programa de educación superior, para la formación de profesores en la enseñanza del inglés. Se utilizan instrumentos originalmente desarrollados para el estudio de la

autonomía en el aprendizaje de disciplinas académicas. Estos instrumentos fueron adaptados a los aspectos académicos del aprendizaje en el campo de lenguas como disciplina académica.

Williams y Deci (1996) desarrollaron tres instrumentos para medir la motivación para aprender, la capacidad del estudiante para ejercer su autonomía en el aprendizaje, y para medir el ambiente de aprendizaje.

El Self-Regulation Questionnaire de Williams y Deci busca medir lo que motiva al estudiante en tres actividades de aprendizaje que se supone realizan los estudiantes que quieren aprender. Para cada actividad el participante debe elegir una opción de cuatro para indicar lo que lo motiva a realizar la actividad. Dos de las cuatro opciones representan una actitud de auto-regulación o autonomía, y las otras dos opciones buscan medir si el estudiante se siente controlado en su aprendizaje, es decir, si se siente no-autónomo. Para el presente estudio, las tres actividades y las opciones de motivación fueron adaptados para alinearlas al contexto de la experiencia de los estudiantes participantes. Además, para cada actividad, se agregó una opción abierta dando la oportunidad al participante para explicar su motivación para no realizar la actividad, si este era el caso.

El Perceived Competence Scale de Williams y Deci mide la percepción del estudiante de su capacidad para el aprendizaje. El cuestionario consiste en cuatro enunciados, evaluados por los participantes en una escala Likert de 7 puntos que va desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*. El presente estudio adoptó los enunciados propuestos por Williams y Deci para el ámbito de aprendizaje de los participantes, y agregó una opción abierta para dar la oportunidad al participante de elaborar más sobre su propia opinión acerca de sus competencias para aprender.

El Learning Climate Questionnaire de Williams y Deci mide el ambiente de aprendizaje. El cuestionario consta de 15 enunciados sobre la relación entre el estudiante y el profesor, cada enunciado es valorado por los participantes en una escala Likert de 7 puntos desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*. En la formulación de Williams y Deci, se supone que todo el ambiente de aprendizaje consiste en la relación del estudiante con el profesor. El presente estudio considera que las relaciones de los estudiantes con los otros estudiantes también forman una parte importante del ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, el instrumento utilizado en el estudio incluye 11 preguntas adicionales, adaptadas de los enunciados de Williams y Deci.

Los tres instrumentos de Williams y Deci fueron adaptados con las modificaciones descritas arriba, y se combinaron en un solo instrumento y fueron traducidos al español para su aplicación a participantes de habla española. El cuestionario traducido fue revisado por un especialista en traducción y fue piloteado con estudiantes voluntarios para asegurar que el formato y el contenido funcionen para la recolección de datos confiables (ver anexo).

El instrumento tiene tres secciones. La primera detecta el tipo de motivación del participante, clasificando las respuestas como auto-dirigido o controlado por otros. La segunda sección explora las creencias de los participantes en cuanto a su capacidad para

ejercer la autonomía, y la tercera sección pregunta sobre las relaciones que tiene cada participante con sus profesores y compañeros de clase. Los cuestionarios tienen una sección para datos generales de los participantes y una introducción que confirma la confidencialidad de los datos y el propósito del estudio. La muestra de conveniencia fue de 62% de los estudiantes matriculados en el programa educativo de lengua inglesa.

La sección 1 tiene tres reactivos relacionados con la participación en clase, la actitud hacia las sugerencias del profesor, y el deseo de mejorar sus habilidades para el aprendizaje.

Pregunta A. *Participo activamente en las clases de mis cursos (por ejemplo, leo sobre el tema para participar en clase, hago tareas, participo en discusiones sobre los temas dentro y fuera de la clase, etc.)*

Pregunta B. *Es probable que siga las sugerencias de mis profesores para aprender los temas y habilidades de los cursos.*

Pregunta C. *La razón por la que continuaré mejorando mis habilidades en los cursos es:*

Para cada reactivo hay cuatro respuestas a elegir en forma de opción múltiple, más una opción abierta para explicar por qué un participante elige no participar en clase, rechaza las sugerencias del profesor, o no mejora sus habilidades para el aprendizaje.

En la sección 2 hay solamente un reactivo abierto: *¿Quieres decir algo más sobre qué tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?* Los cuestionarios llenados fueron identificados con un número asignado para facilitar el análisis y conservar la confidencialidad de los datos. Los datos obtenidos permiten un análisis tanto cualitativo como cuantitativo.

Resultados cuantitativos generales

Ochenta y ocho cuestionarios fueron contestados con toda la información sustantiva solicitada. Un cuestionario no proporcionó la información de género y edad solicitada, pero fue incluido en la muestra porque el participante proporcionó toda la información detallada de las secciones 1, 2 y 3 del cuestionario.

Más mujeres que hombres participaron en el estudio (62% de la muestra fueron mujeres) y casi la mitad de la muestra (49%) estaban en el rango de edad 18-20. Este estudio no busca una relación significativa entre género, edad y autonomía para aprender, y se reportan los datos como información general de la composición de la muestra (ver Tabla 1).

La Tabla 1 muestra los perfiles de los participantes y los resultados globales de las tres secciones del cuestionario.

Tabla 1.
Perfil de los participantes

Participantes			Sección del cuestionario			
No.	sexo	edad	1	2	3.1	3.2
88	M 54	18-20	43	69%	5.66	5.43
	H 33	21-23.	28			5.04
	No contesta 1	24-26.	9			
		27*	7			
		No contesta 1				

Los resultados del análisis cuantitativo de las secciones 1, 2 y 3 del cuestionario muestran que los participantes consideran tener un nivel alto de capacidad en el ejercicio de la autonomía (Chuc Piña, I.I. & Martínez-González, O., 2016). El promedio de autorregulación de los participantes calificados en la primera sección del instrumento es 69%. El promedio de las respuestas en la sección 2 del cuestionario fue 5.66 de una escala Likert de 1 a 7, mostrando creencias positivas sobre su capacidad para aprender el inglés como lengua extranjera. En la sección 3 del cuestionario, el promedio de los resultados en cuanto a relaciones positivas con profesores fue 5.4, mientras con compañeros de clase fue 5.04. Ambos resultados fueron también medidos en una escala Likert de 1-7. Un promedio de 4.00 en la escala Likert representa un nivel neutro, ni positivo ni negativo, mientras que los promedios superiores a 4.00 representan creencias positivas.

Las respuestas muestran que los participantes están principalmente auto-dirigidos y entonces intrínsecamente motivados, que se creen capaces de aprender y que el ambiente de clase es propicio para su aprendizaje.

Las respuestas abiertas permiten un análisis cualitativo además de cuantitativo de las actitudes y reflexiones de los estudiantes vinculadas a las respuestas cerradas. Había preguntas abiertas en las secciones 1 y 2 del cuestionario.

Análisis cualitativo

Las secciones 1 y 2 del cuestionario brindan la oportunidad a los participantes de hacer un comentario abierto. El análisis cualitativo hace uso de estos comentarios, y permite una correlación de los datos cualitativos con los cuantitativos para cada participante que hizo un comentario abierto.

Sección 1. Auto-regulación

Todas las contribuciones en la sección 1 son interesantes porque representan un punto de vista no esperado, es decir, el participante no participa en clase, rechaza las sugerencias del profesor, o no mejora sus habilidades para el aprendizaje.

Pregunta A: *No participo activamente porque* 35. “me da pena” 42. “a veces no tengo el tiempo suficiente debido al trabajo” 61. “se dan ideas generales que considero son suficientes para aclarar el tema”

Pregunta B: *No sigo las sugerencias de mis profesores porque* 8. “A veces me cuesta trabajo ponerlas en práctica” 16. “No son suficientes” 26. “Prefiero seguir las mías” 27. “Pocos hacen sugerencias para los estudios” 61. “algunas veces sigo las de algún maestro, otras no (no aplica para todas las materias), es un 50/50”

Pregunta C: *No continúo mejorando mis habilidades en los cursos porque* 76. “Siento que me es difícil este curso”.

La Tabla 2 muestra los datos cuantitativos de los participantes que hicieron comentarios a la sección 1 del cuestionario. Los participantes están identificados por el número asignado a su cuestionario.

Tabla 2.
Perfiles de los participantes que hicieron comentarios en la sección 1 del cuestionario.

Participante			Auto-regulación (sección 1)			Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2
8	M	18-20	Sí	-	No	5.00	5.40	5.27
16	M	18-20	Sí	-	Sí	5.75	6.47	3.55
26	M	18-20	Sí	-	Sí	5.75	6.47	4.45
27	H	24-26	Sí	-	No	7.00	5.87	6.91
35	M	18-20	-	Sí	No	5.00	5.73	6.09
42	M	18-20	-	Sí	No	5.50	4.47	6.27
61	M	21-23	-	-	Sí	4.50	6.13	4.55
76	H	27+	Sí	Sí	-	5.50	6.80	3.00

Cuatro participantes se consideran 100% auto-regulados en su motivación en la sección 1 del cuestionario, y cuatro, 50% auto-regulados. El promedio de este grupo es 75% auto-dirigido, arriba del promedio general de 69%.

Las respuestas a las preguntas abiertas brindan información significativa sobre la complejidad de la autonomía en el aprendizaje, y demuestran las limitaciones de un método solamente cuantitativo de investigación en este campo. Por ejemplo, el participante 35 no participa en clase por vergüenza. Lleva relaciones positivas con sus compañeros y profesores, de aquí que su vergüenza puede ser una característica personal más que un temor ante las posibles críticas de profesores o compañeros de

clase. El participante 42 no participa en clase porque está consciente de que no ha realizado la preparación que él considera necesario. El participante 61 considera que no tiene nada más que agregar al tema presentado en clase y por eso no participa. Estos comentarios pueden ser interpretados como manifestaciones de la autonomía en el aprendizaje.

Los estudiantes que no siguen las sugerencias del profesor también muestran tendencias autónomas. Por ejemplo, algunos (participantes 16, 27 y 61) critican el desempeño de los profesores en este renglón, y así muestran unas tendencias plenamente autónomas.

El participante 76 considera que no mejora sus habilidades, a pesar de mostrar un alto nivel de autonomía, un nivel ligeramente por debajo del promedio en cuanto a su confianza en su capacidad para aprender, y el nivel más elevado de este grupo en cuanto al ambiente de aprendizaje creado por el profesor. Puede que su sentimiento de no avanzar en sus habilidades tiene que ver con su estimación muy baja del ambiente de aprendizaje creado por los compañeros.

El promedio de toda la muestra en cuanto a sus creencias de la capacidad para aprender es 5.66, y cinco de los ocho participantes califican su capacidad para aprendizaje debajo del promedio. Sin embargo, siete de los ocho participantes califican el ámbito de aprendizaje muy arriba del promedio general de toda la muestra con referencia a sus profesores (promedio general 5.43) o sus compañeros (promedio general 5.04). La excepción es el participante 8, y su comentario revela que se le dificulta seguir las sugerencias del profesor, en vez de criticar como los demás participantes. Otro dato notable de algunos participantes es el bajo nivel del ambiente de aprendizaje respecto a los compañeros de clase, calificado en menos de 5 por cuatro de los participantes.

Sección 2. Capacidad para el aprendizaje

En la sección 2 del cuestionario 22 respuestas abiertas fueron recibidas y clasificadas como muy positivas, positivas, negativas o muy negativas. Mientras que los resultados del análisis cuantitativo indican un buen nivel de capacidad en general, los casos de participantes con creencias muy positivas o muy negativas pueden dar una perspectiva diferente.

Siete participantes mostraron una actitud muy positiva hacia sus capacidades para aprender al responder a la pregunta “¿Quieres decir algo más sobre qué tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?” Sus respuestas fueron: (el número del participante está señalado entre paréntesis al final de su comentario).

- Me siento muy competente, pero siento que me falta aprender mucho más (5).
- En este momento de mi vida me siento segura y muy entusiasmada con el idioma inglés y todos los días trato de mejorar mi nivel y mis habilidades (9).
- Creo que me siento bien con mis estrategias de aprendizaje, aunque siempre es bueno implementar cosas nuevas (10).

- Sí, porque hago el esfuerzo de salir adelante y deseo superarme día a día, aunque veo que las cosas estén difíciles voy a luchar para llevar a cabo mis metas y objetivos (32).
- Me gusta fallar porque me motiva a ser mejor y llegar a mis objetivos (fallar en el aspecto de pronunciación, listening y vocabulario) (33).
- El idioma inglés es algo que me gusta y con esfuerzo podré salir bien en el curso (36).
- Todo va de acuerdo con el nivel que se lleva, por lo tanto, no debe haber problema para comprender y aprender el material (59).

La Tabla 3 muestra los datos cuantitativos de los participantes que respondieron muy positivamente a la pregunta abierta de la sección 2 del cuestionario. Los participantes están identificados por el número asignado a su cuestionario.

Tabla 3.
Participantes con actitud muy positiva sobre su capacidad para aprender.

Participante			Auto-regulación (sección 1)			Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2
5	H	18-20	No	No	No	6.00	4.93	5.73
9	M	24-26	Sí	Sí	No	6.00	6.07	4.36
10	M	24-26	Sí	No	No	6.25	5.2	4.09
32	H	18-20	Sí	No	No	7.00	6.60	4.36
33	H	18-20	Sí	Sí	Sí	6.75	6.00	5.55
36	M	18-20	Sí	Sí	No	6.00	5.93	6.09
59	H	18-20	Sí	Sí	No	6.75	5.60	5.09

Un solo participante de este grupo se considera 100% auto-regulado en las tres partes de la sección 1 del cuestionario, tres alcanzan 66.67%, dos 33.33% y uno se considera 100% no auto-regulado. El promedio de este grupo es 57% auto-dirigido, abajo del promedio general de 69%. Los siete comentarios clasificados como muy positivo en cuanto a la capacidad de participantes para el aprendizaje también corresponden a un alto nivel de auto-evaluación por los participantes en todos los casos (promedio general de toda la muestra 5.66). Seis de los siete participantes calificaron el ambiente de aprendizaje arriba del promedio general de toda la muestra con referencia a sus profesores (promedio general 5.43) o sus compañeros (promedio general 5.04). El participante 32 se distingue por considerarse 100% capaz de aprender. También se registra un alto nivel del ámbito de aprendizaje respecto a sus profesores, pero no con sus compañeros, y registra un bajo nivel de auto-regulación (33%). En su comentario este participante reconoce la dificultad de aprender y su confianza en su capacidad puede ser

realista. Es joven, tal vez se le dificulta asumir la responsabilidad de auto-regulación y todavía no se siente seguro con sus compañeros.

Cuatro participantes mostraron una actitud muy negativa hacia sus capacidades para aprender. Sus respuestas fueron: (el número del participante está señalado entre paréntesis al final de su comentario).

- La verdad no me siento tan segura porque veo que algunos maestros de unas materias son muy prepotentes y estrictos en su clase y así no podemos entender bien su clase, nos tratan como si estuviéramos hasta en los últimos semestres (17).
- En ocasiones se me hace difícil aprender con solo el material que el profesor usa, porque se vuelve monótono y voy poco a poco perdiendo el interés (60).
- Algunos profesores me han comentado que soy buena estudiante y mis calificaciones (la mayoría) lo soportan, pero en general siento que es muy difícil para mí aprender y retener la mayoría de la información por lo que tengo que trabajar muchísimo para tener buenas calificaciones pero yo no siento tener grandes avances (62).
- Creo que mi capacidad era más relevante al inicio de la licenciatura con el avance del curso he ido mermando mi aptitud, para mí cada vez es más complicado (84).

La Tabla 4 muestra los datos cuantitativos de los participantes que respondieron en forma muy negativa a la sección 3 del cuestionario.

Tabla 4.
Participantes con actitud muy negativa sobre su capacidad para aprender.

Participante			Auto-regulación (sección 1)						Sección del cuestionario		
No.	sexo	Edad	A	B	C	2	3.1	3.2			
17	M	18-20	No	Sí	Sí	3.50	3.20	3.82			
60	M	27+	Sí	Sí	No	4.50	3.87	5.27			
62	M	18-20	No	No	No	5.25	4.60	2.55			
84	M	27+	Sí	Sí	No	5.50	5.73	6.64			

Tres de este grupo se consideran auto-regulado en un nivel de 66.67%, y uno es 100% no auto-regulado. El promedio de este grupo es 50% auto-regulado, abajo del promedio general de 69%. Los cuatro comentarios clasificados como muy negativos en cuanto a la capacidad de participantes para el aprendizaje también corresponden a un bajo nivel de auto-evaluación por los participantes en todos los casos (promedio general de toda la muestra 5.66). Tres de los cuatro participantes calificaron el ambiente de aprendizaje debajo del promedio general de toda la muestra con referencia a sus profesores (promedio general 5.43) y sus compañeros (promedio general 5.04). El

participante 84 comentó sobre su reducción de motivación con el paso del tiempo. Se podría decir que es una persona madura, tiene más de 27 años, su capacidad de aprendizaje es cerca del promedio general y el ámbito de aprendizaje registrado es arriba del promedio respecto a sus profesores y sus compañeros. Puede que el comentario representa el cansancio de llegar casi al fin de la carrera mejor que una evaluación negativa de su capacidad para aprender.

Conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes participantes del programa educativo de la Licenciatura en Lengua Inglesa están más auto-dirigidos que controlados, tienen un buen nivel de confianza en su capacidad para aprender, y que los profesores y compañeros han construido un ambiente en general propicio para el aprendizaje. Sin embargo, la clasificación y análisis de los comentarios libres de los participantes demuestran la complejidad de cada individuo. Para hacer cualquier comentario libre en un cuestionario implica una necesidad de parte del participante para comunicar algo importante, y, en el presente estudio, 28 de los 88 participantes (31.82%) hicieron comentarios sustantivos.

En términos muy generales, se puede decir que los estudiantes que no participan activamente en clase no siguen las sugerencias del profesor, o no están contentos con sus avances, son más autónomos que el promedio. Los estudiantes que estiman que tienen una alta capacidad para el aprendizaje, también lo tienen en los términos medidos por el instrumento, y además encuentran los ámbitos de aprendizaje propicios en cuanto a sus relaciones con profesores o compañeros de clase. Los estudiantes que estiman que tienen una baja capacidad para el aprendizaje no necesariamente la tienen en los términos medidos por el instrumento. Parece que el ambiente de aprendizaje negativo respecto a sus profesores o compañeros, o a ambos, es lo que más impacta en la falta de confianza en su capacidad para aprender.

Los instrumentos utilizados han sido probados en su validez y confiabilidad en sus versiones en inglés: el Learning Climate Questionnaire por Williams, Freedman and Deci (1998); el Perceived Competence Scale por Williams, Saizow, Ross, and Deci (1997) y Black, and Deci (2000); el Self-regulation Questionnaire por Black and Deci (2000) y Levesque, Williams, Elliot, Pickering, Bodenhamer, and Finley (2007). Sin embargo, la sección 1 del cuestionario en este estudio presenta inconsistencias, y pocos participantes presentan un perfil claramente auto-dirigido o claramente controlado. Las versiones en inglés de esta sección del cuestionario no incluyeron la opción de comentarios abiertos y toman como dado que todos los estudiantes participan activamente en clase, siguen las sugerencias de sus profesores y continúan mejorando sus habilidades en los cursos. Las respuestas abiertas en el presente estudio destacan la complejidad de cada participante en la expresión y ejercicio de su autonomía para aprender.

El presente estudio fue realizado con un grupo de estudiantes del programa educativo en una disciplina académica con orientación hacia la docencia de lenguas, en un contexto muy específico en Quintana Roo, México. Sería interesante saber de estudiantes en otras carreras y en otros contextos en América Latina. El estudio

presentado aquí sugiere que los participantes son auto-dirigidos y competentes en su aprendizaje y no totalmente dependientes del profesor para su aprendizaje. Sin embargo, los resultados indican la importancia del ámbito de aprendizaje para el sentido de competencia, y consideramos que este aspecto también merece más investigación.

Referencias

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

[DOI: 10.1037/0022-3514.45.2.357](https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (10), 2045-2068.

[DOI: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

[DOI: 10.1017/CBO9780511527692](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.

[DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a Self-Determination Theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.

[DOI: 10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Chuc Piña, I.I. & Martínez-González, O. (2016). Creencias de las capacidades para ejercer la autonomía en un ambiente de aprendizaje: Descripción del programa educativo de Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, campus Cozumel. En M.L. Trejo Sirvent, M.E. Llaven Nucamendi & M.M.Chang Chiu (Eds.). *La Autonomía en Ambientes de Aprendizaje* (105-120). México, Tuxtla Gutiérrez: UNACH y Chetumal: UQROO.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

[ISBN: 101871730171](#) [ISBN: 139781871730173](#)

[Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

[DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

[DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024](https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation development and health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182–185.

[DOI: 10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind.

Annual Review of Psychology, 50, 21-45.

[DOI: 10.1146/annurev.psych.50.1.21](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [PubMed](#)

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: the importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences* 35, 115–146.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

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

[ISBN: 9780130544612](#)

[ResearchGate](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Finley, P. J (2007). Validating the theoretical structure of the treatment self-regulation questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 21, 691-702.

[DOI: 10.1093/her/cyl148](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Llaven Nucamendi, María Elena. (2014). *Autonomy in Language Learning: the learner, the teacher and the institution*. México, D.F.: Alfa/Zeta.

[ISBN: 139786079015886](#) [ISBN: 106079015889](#)

[Google Scholar](#)

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472-486.

[DOI: 10.1037/0022-3514.58.3.472](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.472)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pfänder, A. (1967). *Phenomenology of Willing and Motivation and Other Phaenomenologica*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.

[ISBN: 9780810101944](https://www.isbn-international.org/product/9780810101944)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivación y Emoción* 26(3), 183-207.

[DOI: 10.1023/A:1021711629417](https://doi.org/10.1023/A:1021711629417)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 223-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

Ryan, R. M, & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 – 67.

[DOI: 10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

[DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2004). Autonomy is no illusion: self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness and will. In J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Eds.). *Handbook of Experimental Existential Psychology* (449-479). New York: The Guilford press.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006) Self-Regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74 (6), 1557–1586.

[DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Universidad de Quitana Roo. (2010). Modelo Educativo. México, Chetumal: UQRoo.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience: Research Report*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [ERIC](#)

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.

[DOI: 10.1037/0022-3514.70.4.767](https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, 45, 1705-1713.

[DOI: 10.1016/S0277-9536\(97\)00103-2](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00103-2)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Anexo

Cuestionario de auto-regulación

Gracias por participar en esta investigación sobre los principios de la auto-regulación en ambientes universitarios. Este trabajo tiene como propósito central estudiar la capacidad para desarrollar, implementar y mantener acciones flexibles planeadas para alcanzar metas.

Este cuestionario tiene tres secciones. *La primera sección* tiene como propósito conocer las razones que tiene un estudiante para aprender en los cursos universitarios que participa. Las preguntas son acerca de los motivos que tienes, tú en particular, para participar y aprender en un curso. *La segunda sección* tiene como propósito saber las capacidades que crees tener para aprender en el programa de la licenciatura que estudias. Las preguntas son acerca de lo que sientes o te das cuenta sobre tu capacidad para hacer las actividades para aprender en los cursos que llevas en la universidad. *La tercera sección* tiene el propósito de conocer sobre tu experiencia en el salón de clase en tus cursos a nivel universitario. Estas preguntas son acerca de cómo te relacionas con el profesor y otros estudiantes en la clase.

Sección 1. ¿Por qué quiero aprender?

Esta sección tiene preguntas acerca de los motivos que tienes, tú en particular, para participar y aprender en los cursos del programa de licenciatura que estás estudiando.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ en el espacio provisto. Marca solamente una opción, la que mejor describe tu respuesta.

RECUERDA: No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son confidenciales, no necesitas escribir tu nombre. Responde tan rápido como puedas.
EN GENERAL en TODOS mis cursos:

A. *Participo activamente en las clases de mis cursos (por ejemplo, leo sobre el tema para participar en clase, hago tareas, participo en discusiones sobre los temas dentro y fuera de la clase, etc.).*

- _____ 1. Porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y mi comprensión de los temas del curso.
- _____ 2. Porque creo que otros van a pensar mal de mí si no participo.
- _____ 3. Porque aprender los temas y las habilidades de los cursos es importante para la profesión que quiero alcanzar.
- _____ 4. Porque me sentiría mal conmigo si no participo activamente en el curso.
- _____ 5. No participo activamente porque:

B. Es probable que siga las sugerencias de mis profesores para aprender los temas y habilidades de los cursos.

- _____ 1. Porque voy a obtener buenas calificaciones si sigo sus recomendaciones.
- _____ 2. Porque creo que las sugerencias de mis profesores me van a ayudar a aprender en forma efectiva.
- _____ 3. Porque quiero que los demás piensen que soy bueno en los temas y habilidades de los cursos.
- _____ 4. Porque es más fácil hacer lo que me dicen, que decidirlo por mí mismo(a).
- _____ 5. Porque es importante para mí participar activamente en los cursos.
- _____ 6. Porque me sentiría culpable si no sigo las sugerencias de mis profesores.
- _____ 7. No sigo las sugerencias de mis profesores porque:

C. La razón por la que continuaré mejorando mis habilidades en los cursos es:

- _____ 1. Porque me entusiasma probar nuevas formas de aprender y poder interactuar con otras.
- _____ 2. Porque me sentiré orgulloso(a) de continuar mejorando mis habilidades de inglés.
- _____ 3. Porque es un verdadero desafío comunicarse y entender la experiencia de otros
- _____ 4. Porque es interesante usar el inglés para comunicarse y conocer a otras personas.
- _____ 5. No continúo mejorando mis habilidades en los cursos porque:

Sección 2: ¿Qué tan competente me siento para aprender?

Esta sección busca saber sobre lo que sientes o te das cuenta sobre tu capacidad de las actividades de aprendizaje en los cursos del programa de estudios que llevas.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ sobre el número que elijas. Marca sólo una opción, la que mejor describa tu respuesta. Para la opción **TOTALMENTE EN DESACUERDO** marca la opción **1**; si estás en **EN DESACUERDO** marca el número **2**; si estás **MAS O MENOS EN DESACUERDO** marca el número **3**; si **NO ESTAS SEGURO/A O INCIERTO/A** marca el número **4**; si estás **MAS O MENOS DE ACUERDO** marca el número **5**; si estás **DE ACUERDO** marca el número **6**; y si estás **TOTALMENTE DE ACUERDO** marca el número **7**.

RECUERDA que no hay respuestas correctas, por favor responde con veracidad y honestidad. Tus respuestas son confidenciales.

EN GENERAL en TODOS mis cursos:

1. Me siento seguro para aprender el material de aprendizaje.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

2. Soy capaz de aprender el material del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

3. Soy capaz de alcanzar los objetivos del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

4. Me siento capaz de llevar a cabo las actividades del curso, por más difíciles que sean y salir bien en el curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>En</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>Casi de</i>	<i>De</i>	<i>Totalment</i>
<i>en</i>	<i>desacuerd</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/</i>	<i>acuerd</i>	<i>acuerd</i>	<i>e de</i>
<i>desacuerd</i>	<i>o</i>	<i>desacuerd</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>o</i>	<i>acuerdo</i>
<i>o</i>		<i>o</i>				

5. ¿Quieres decir algo más sobre que tan competente te sientes para aprender el material de aprendizaje de los cursos?

Sección 3. ¿Cómo es tu experiencia de aprendizaje en el salón de clase?

Esta sección tiene el propósito de conocer sobre tu experiencia en el salón de clase, tu participación en las actividades de los cursos del programa de licenciatura que estudias. Las preguntas son acerca de cómo te relacionas con el profesor y tus compañeros en la clase.

Por favor responde a las siguientes preguntas marcando con una ✓ en el espacio provisto. Marca sólo una opción. Para la opción TOTALMENTE EN DESACUERDO marca la opción 1; si estás EN DESACUERDO marca el número 2; si estás MAS O MENOS EN DESACUERDO marca el número 3; si NO ESTAS SEGURO/A O INCIERTO/A marca el número 4; si estás MAS O MENOS DE ACUERDO marca el

número 5; si estás DE ACUERDO marca el número 6; y si estás TOTALMENTE DE ACUERDO marca el número 7.

RECUERDA que no hay respuestas correctas, por favor responde con veracidad y honestidad. Tus respuestas son confidenciales.

EN GENERAL en TODOS mis cursos:

3.1. Mi experiencia con el *profesor/profesora* en el salón de clase

1. Siento que mi profesor/profesora me da alternativas y opciones para aprender en el curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

2. Siento que mi profesor/profesora me entiende.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3. Soy capaz de hablar abiertamente con mi profesor/profesora del curso en la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

4. Mi profesor/profesora me muestra la confianza que tiene en mis habilidades para hacer bien las actividades del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

5. Mi profesor/profesora me acepta como soy.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

6. Mi profesor/profesora se asegura de que entiendo bien los objetivos del curso y lo que necesito hacer para alcanzar esos objetivos.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>

*desacuerdo**desacuerdo**acuerdo***7. Mi profesor/profesora me anima a contestar las preguntas en la clase.**

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

8. Tengo mucha confianza en mi profesor/profesora.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

9. Mi profesor/profesora contesta a mis preguntas en forma completa y cuidadosa.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

10. Mi profesor/profesora escucha mis preferencias para hacer las actividades del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

11. Mi profesor/profesora maneja bien las emociones de los estudiantes en la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

12. Siento que a mi profesor/profesora le importo como persona.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

13. Me siento incómoda/incómodo por la forma en que mi profesor/profesora me habla.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

14. Mi profesor/profesora intenta entender cómo veo o quiero hacer las cosas antes de sugerirme nuevas formas de ver/hacerlas.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

15. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi profesor/profesora.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3.2. Mi experiencia con *los estudiantes* en el salón de clase
EN GENERAL en TODOS mis cursos

1. Siento que mis compañeros y compañeras de la clase me dan/sugieren alternativas y opciones para aprender en el curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

2. Siento que mis compañeros y compañeras de clase me entienden.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

3. Soy capaz de hablar abiertamente con mis compañeros y compañeras del curso en la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

4. Mis compañeros y compañeras de clase muestran confianza en mis habilidades para hacer bien las actividades del curso.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

5. Mis compañeros y compañeras de clase me aceptan como soy.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

6. Mis compañeros y compañeras de clase me animan a contestar las preguntas en la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

7. Tengo confianza en mis compañeros y compañeras de clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

8. Mis compañeros y compañeras me contestan las preguntas que les hago sobre la clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

9. Siento que a mis compañeros y compañeras de clase les importo como persona.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

10. Me siento incómodo/incómoda por la forma en que mis compañeros y compañeras me hablan.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

11. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mis compañeros y compañeras de clase.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>totalmente</i>	<i>en</i>	<i>más o</i>	<i>no estoy</i>	<i>casi de</i>	<i>de</i>	<i>totalmente</i>
<i>en</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>menos en</i>	<i>seguro/a</i>	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>de</i>
<i>desacuerdo</i>		<i>desacuerdo</i>				<i>acuerdo</i>

Datos generales del participante

Licenciatura que estudias _____

Edad: Marca con una ✓ el rango que te corresponda

1	18- 20
2	21-23
3	24-26
4	27 o más

Sexo

1	Hombre
2	Mujer