



**“APRENDIZAJE AUTÓNOMO + HERRAMIENTAS
TIC = APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA”**

PROYECTO DE GRADO

ALEXANDER ABRIL RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD ICESI
CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2014



**“Aprendizaje autónomo + herramientas TIC =
Aprendizaje de una lengua extranjera”**

Alexander Abril Rodríguez

Proyecto de grado

Director: Tito Nelson Oviedo, PhD.

Director de la Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua
Extranjera

Profesor: James Cuenca, PhD.

Universidad Icesi

Centro de Recursos para el Aprendizaje

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2014

Dedicatorias y agradecimientos

“El estudio no es una obligación, sino una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”

Albert Einstein

A **Dios**, por darme la vida a través de mis queridos **padres** Héctor y Marlene quienes con mucho cariño, amor y ejemplo, han acompañado y apoyado todos mis sueños.

A mis **hermanos** John Jairo y Juan Carlos y sus respectivas esposas, Sully y Johanna, por su buena energía para acompañar este proyecto.

A mis **sobrinitos** adorados, Diana Paola, Juan David y Juan Esteban, porque su admiración es un combustible para seguir consiguiendo metas.

A Carolina, porque su ayuda desinteresada resultó fundamental para completar este trabajo.

A mis estudiantes, sujetos de investigación, porque sin su colaboración y participación, este trabajo no hubiera dado los frutos esperados.

A Tito Nelson Oviedo por su apoyo y confianza incondicionales en este proceso de investigación.

Al profesor James Cuenca porque al compartir sus experiencias, marcó un camino claro para desarrollar este trabajo.

A todos mis maestros por sus enseñanzas.

CONTENIDO

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	3
1. RESUMEN	4
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
2.1 Pregunta de investigación.....	5
3. OBJETIVOS	7
3.1 Objetivo general.....	7
3.2 Objetivos específicos	7
4. JUSTIFICACIÓN	8
5. MARCO TEÓRICO	10
6. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ESTA INVESTIGACIÓN	21
6.1 Contexto empírico de la investigación	21
6.2 Sujetos de investigación	21
6.4 Metodología	21
6.4.1 Aplicación de exámenes diagnóstico y evaluativo de inglés.....	21
6.4.2 Consulta de estilos de aprendizaje	22
6.4.3 Estrategias de aprendizaje y autonomía.....	22
6.4.4. Análisis de Resultados	22
7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	23
7.1 Pruebas de clasificación del Marco Común Europeo.....	23
7.2 Interpretación de datos recogidos en cada categoría.	23
7.2.1 Categoría 1 - Antecedentes personales de aprendizaje de inglés...23	
7.2.2 Experiencia aprendiendo inglés en la Universidad	24
7.2.4 Modo de Buscar Apoyo Externo	27
7.2.5 Categoría 3 - Herramientas usadas para proceso de aprendizaje ..29	
7.2.7 Inventario de Estrategias de Aprendizaje	31
8. CONCLUSIONES.....	34
9. BIBLIOGRAFÍA	36

10. ANEXOS	38
ANEXO 1 - Instrumento utilizado en la recolección de la información	38
ANEXO 2 - Preguntas para entrevista con sujetos de investigación.....	41
ANEXO 3 – Formato para recolección de información personal de los sujetos de investigación.....	42
ANEXO 4 - Aplicación de la prueba de clasificación según el marco común europeo.....	43
Resultados de las pruebas aplicadas para determinar nivel de inglés.....	43
ANEXO 5 - Caracterización sujetos de investigación	44
ANEXO 6 - Estilos de aprendizaje	46
ANEXO 7 - Marco Común Europeo	47
Written test procedure	15

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Experiencia aprendiendo inglés en el colegio	24
Gráfico 2: Experiencia aprendiendo inglés en la Universidad	26
Gráfico 3: Modo como organiza el estudio.....	27
Gráfico 4: Modo de buscar apoyo externo	29
Gráfico 5: Herramientas propias	30
Gráfico 6: Herramientas electrónicas.....	31

1. RESUMEN

En el presente trabajo se buscaba responder a la inquietud de qué tanto ha desarrollado la autonomía un grupo de estudiantes de una institución de educación superior, que tienen amplio acceso a las nuevas tecnologías. Se tomaron dos grupos de estudiantes de Inglés VI de la Universidad Icesi. Se realizaron entrevistas, encuestas y pruebas de conocimiento en busca de respuestas que den cuenta de la relación tecnología-autonomía-conocimiento. Se concluyó que la tecnología contribuye al desarrollo de la autonomía y del aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se presume que en una situación de aprendizaje activo, el estudiante debe ser responsable y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, que debe desarrollar la capacidad para tomar decisiones relacionadas con el qué, cómo, cuándo y dónde debe aprender. Que no sólo haga lo que el profesor solicite, sino también que cree y desarrolle estrategias propias. Que sea capaz de autoevaluarse; que consciente de los contenidos que aprende o necesita enfatizar; y que aplique las actividades que más se acomoden a su estilo de aprendizaje, haciendo uso de herramientas que puedan suplir la ausencia del docente en ciertos momentos. Es decir, cuando hace uso de tiempo propio (en su lugar de estudio – bien sea su casa o la universidad).

Es común en estudiantes de educación básica primaria y secundaria, la tendencia a depender del docente en cuanto a todo lo que implica su desarrollo cognitivo y social. En muchas ocasiones, esta actitud se traslada a la educación superior, con la natural consecuencia de una dependencia incapacitante para la creatividad y crecimiento en ausencia de los docentes.

Ante esta situación, y dada la filosofía de aprendizaje activo de la Universidad Icesi, indagué sobre ciertos factores del desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como idioma extranjero en algunos estudiantes de nivel VI de la institución. Para eso, tomé las categorías de estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y el uso de herramientas propias (apuntes, organización de talleres de clase, etc.) y herramientas TIC, y analicé la incidencia que tales factores tienen en el rendimiento académico del inglés.

2.1 Pregunta de investigación

Las tecnologías de información y comunicación han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, ofrecen un nuevo canal de interacción, de comunicación y de acceso a la información. La integración de tecnologías a un entorno educativo le permite tanto al estudiante como al docente, promover formas nuevas de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías, entonces, se convierten en un menú de diversas alternativas de aprender, y de poner en práctica los temas que se han desarrollado en clase.

A partir de lo que se observa en el día a día en el campus de la Universidad, todos los estudiantes hacen uso cotidiano (y casi inconsciente) de estas herramientas. La inquietud que surge es ¿qué tantas posibilidades tienen estos jóvenes para el aprendizaje del inglés?

De aquí surge como derrotero para la presente investigación, la pregunta central:

¿Qué estrategias de aprendizaje utiliza un grupo de estudiantes de nivel VI de inglés en la Universidad Icesi, qué tan autónomos son, cómo utilizan las herramientas tecnológicas con que cuentan y qué resultados obtienen en su aprendizaje del idioma?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

A través de este trabajo se pretende:

Determinar qué tan autónomo es un grupo de estudiantes de inglés VI de la Universidad Icesi y qué rol juega el uso de TIC tanto dentro como fuera del salón de clases en su proceso de aprendizaje.

3.2 Objetivos específicos

- ✚ Establecer la posible relación que media entre estilos de aprendizaje y desarrollo de la autonomía en un grupo de estudiantes de nivel VI de inglés en la Universidad Icesi.
- ✚ Definir qué estrategias de aprendizaje utilizan para fortalecer su aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
- ✚ Describir cómo este grupo utiliza las herramientas tecnológicas con las cuales cuenta en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.
- ✚ Analizar la relación que hay entre el manejo de la autonomía y los resultados del proceso de aprendizaje del idioma inglés por parte del mencionado grupo.

4. JUSTIFICACIÓN

La relación entre aprender más allá del salón de clases y la autonomía, supone un reto tanto para el profesor como para el estudiante. Por una parte, entre los diferentes modos de aprendizaje, algunos implican un aprendizaje autónomo. Por otra parte, se requiere de una alta dosis de autonomía por parte del estudiante para que los resultados sean más evidentes.

El discurso sobre la autonomía del aprendizaje está vigente desde el siglo pasado. Los especialistas en el ámbito educativo mencionan en repetidas ocasiones que se debe promover el auto-aprendizaje en el estudiante universitario, y que debe ser una de sus habilidades. Un ejemplo de esto es el planteamiento de Tunnermann (2003): *“los estudiantes universitarios en el siglo XXI deben ser reflexivos, participativos, activos, independientes y creativos.”* Este autor indica, de manera contundente, que el modelo educativo universitario debe contemplar el desarrollo del aprendizaje como una prioridad.

La autonomía implica que un estudiante sea responsable de su proceso de aprendizaje en aspectos de los cuáles él se debe apropiarse: establecimiento de objetivos, forma de trabajar e identificación de materiales; dicho en otras palabras, que sea un sujeto capaz de tomar decisiones propias en lo referente a su aprendizaje. Rubin and Thompson (1994) afirman:

“un buen aprendiente de idiomas tiene ciertas características relacionadas con el concepto de independencia. Éstas se refieren a que los estudiantes encuentran sus propias formas de aprender, organizar la información, son creativos y experimentan con la lengua objetivo de aprendizaje, buscan sus propias oportunidades para practicarla y utilizarla, desarrollan estrategias para memorizar y para comprender el nuevo idioma, entre otros recursos”.

Es evidente que el profesor de idiomas debe hacer todo lo posible para que el estudiante alcance su autonomía, o para que se aproxime mucho a esa meta.

Paralelamente, el emergente concepto de “blended learning” o “distributed learning”, un tipo de aprendizaje que supone combinar la utilización de un componente de aprendizaje con medios electrónicos en línea con la utilización de alguna forma de intervención humana, resulta relevante para la situación de clases de inglés en la universidad, ya que supone un contexto de ambiente de aprendizaje virtual de clases con actividades tanto de auto-acceso como con base en el salón de clases.

Cuando se habla de trabajar para fomentar la autonomía de los estudiantes que estudian lengua extranjera, se habla de un tema que no pierde validez en ningún contexto, dada su importancia como parte de un proceso de aprendizaje. Además del “enfoque comunicativo”, que ha recorrido un largo

camino y al que han aportado los que están inmersos en la enseñanza de una lengua extranjera, paralelamente aparece el tema de la autonomía en el aprendizaje. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se busca que los estudiantes sean cada vez más autónomos y que sean ellos quienes se adueñen gradualmente del timón de su conocimiento.

Hablar de autonomía significa hablar de las dos caras de una moneda: una corresponde a aquellos que han aprendido a aprender. En otras palabras, son sujetos capaces de asumir la responsabilidad del aprendizaje, no solo en situaciones de clase, sino también en aprendizajes independientes (en quienes la autonomía se podría definir como un conjunto de características que tienen determinados estudiantes). La otra cara corresponde a aquellos que han sido llevados de la mano por su docente de turno, con quien han construido un proceso que, paso a paso, los ha conducido a la autonomía en su aprendizaje.

Estos elementos llevan a indagar qué ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la Universidad Icesi. Se necesita comprender los factores que están en juego, para poder, en el futuro inmediato, intervenir en beneficio del desarrollo de la autonomía, del “aprendizaje activo”.

5. MARCO TEÓRICO

En su significado básico, The Free Dictionary define autonomía como: *“estado y condición de la persona o del grupo de personas que no dependen de otros en determinados aspectos”*. Aunque esta definición nos da una aproximación inicial de lo que es el concepto, en el sentido de *no depender de otros*, no nos aclara que la autonomía también implica interacción y aprendizaje.

Entrando de lleno al campo de la educación, por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el estudiante para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la definición de autonomía, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana de manera espontánea e inconsciente, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Ser autónomo en el aprendizaje significa que hay una voluntad, una determinación por parte del estudiante de asumir una responsabilidad y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje. También significa que hay una intención explícita de participar, junto con el docente, en la negociación de ciertos aspectos como: ser capaz de identificar necesidades propias de aprendizaje y de establecer metas; participar activamente en la planificación, selección de contenidos y desarrollo de las clases; ser capaz de seleccionar materiales didácticos adecuados; tener la capacidad de entrenarse en el uso de técnicas y estrategias varias, sobre todo las de aprendizaje y las meta cognitivas; y realizar la autoevaluación de sus procesos.

Piaget, citado en Kamii, C (1998), decía que decía lo siguiente: *“se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.”* Aunque el ámbito moral es de vital importancia, no nos detendremos en él en este momento. Nos concentraremos en el ámbito intelectual, en el cual cuando una persona llega a ser un auto-crítico constructivo, se podría afirmar que ha alcanzado niveles avanzados de autonomía. Pero, ¿qué se entiende por aprendizaje autónomo? Se dice que alguien es autónomo cuando es capaz de gobernarse a sí mismo, y cuando se ejerce un mayor control sobre lo que piensa y hace. Se es autónomo cuando hay menos influencia externa para tomar decisiones; para el caso que nos atañe, en el campo intelectual. Somos autónomos cuando somos capaces de contrastar puntos de vista propios, cuando construimos con herramientas propias nuestras “columnas de intelecto”, cuando somos capaces de darles forma a nuestros razonamientos y modos de pensar. Somos autónomos cuando encontramos formas propias de solucionar cuestiones.

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, H. Holec (1980) define la autonomía como *“la capacidad de gestionar el propio aprendizaje”*; aclara que esta capacidad de ser autónomo no es algo que se dé naturalmente o de manera innata, sino que, por el contrario, es una

capacidad que se adquiere mediante un proceso constante de desarrollo de unas estrategias metacognitivas.

En la misma línea, Dickinson (1987) resume las ventajas del aprendizaje autónomo en cinco (5) razones:

1. **De tipo práctico** (que suplen la inasistencia regular a clase por parte de una gran cantidad de estudiantes).

2. **Diferencias individuales** (relacionadas con las distintas actitudes y también con los estilos y estrategias de aprendizaje).

3. **Fines Educativos** (quien maneja una adecuada autonomía está incentivándose a sí mismo a conductas de buen aprendiz).

4. **Motivación** (el estudiante que es autónomo es libre).

5. **Aprender a aprender** (el estudiante autónomo reflexiona acerca de su propio aprendizaje, procesos y estrategias).

Obviamente, estas razones aplican según el contexto en el que se sitúen. Lo que sí es común, es que estas razones promueven prácticas propias de construcción del conocimiento.

La educación hacia la autonomía no termina con el entrenamiento de la persona para aprender; es decir, enseñar explícitamente técnicas de estudio y explicar cómo y cuándo utilizarlas. Es precisamente aquí en la educación, donde comienza ese recorrido independiente, que llevará al estudiante por un intrínquilis de información que lo bombardeará de manera imparable, y para lo cual tiene que estar preparado: Se hace necesario tener criterios claros de selección de la información que le aporte conocimientos significativos. Para este “camino autónomo” es importante la aplicación de estrategias sociales tales como colaborar, hacer preguntas, simpatizar, incluir a otros. Además es vital mejorar el entorno de aprendizaje, y las estrategias afectivas de aprendizaje, con el fin de disminuir la ansiedad.

La pregunta que sigue rondando este contexto es: ¿Por qué aprender autónomamente?

A lo largo de la historia se han desarrollado, producto de diversas investigaciones, muchas teorías sobre el aprendizaje. Se han propuesto muchos estilos de aprendizaje con el fin de conseguir el éxito académico. Sin embargo, en la práctica muy pocas de estas teorías se han incorporado verdaderamente a la educación formal. Se ha mantenido un tipo de

aprendizaje dependiente más de las fuerzas del entorno (docentes, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje, materiales didácticos) que de motivaciones internas y personales.

El resultado del modelo educativo tradicional se refleja en generaciones de estudiantes que aprendieron a repetir lo que sus maestros decían y consideraban una verdad absoluta y terminada. Durante mucho tiempo, la sociedad se quejó de la falta de capacidad para aprender y del bajo nivel crítico y de compromiso de muchos de sus miembros. Sin embargo, el mundo ha comenzado a cambiar, y ya no es suficiente contar con personas con dichas características. La ciencia actual considera obsoleto el conocimiento tradicional, al punto que las personas se ven en la necesidad de aprender, ya no lo hacen en un momento de su vida, sino de manera permanente.

En este contexto se impone la necesidad de desarrollar en las personas habilidades no solo para aprender, sino también para buscar, organizar y valorar información por sí mismas. Es decir, aprender a aprender, y hacerlo de manera significativa. Para aprender a aprender, lo cual nos provee de cimientos importantes para la autonomía en el aprendizaje, es necesario estimular el uso de estrategias que ayuden a los estudiantes a ser más conscientes sobre la forma como aprenden. Para tal efecto, y a modo de síntesis de tantos autores que han pensado en el desarrollo del aprendizaje activo, se pueden considerar las siguientes categorías:

Desarrollo de Estrategias Afectivo-Motivacionales: Estas estrategias buscan fomentar que el estudiante sea consciente de su capacidad y estilos de aprendizaje, estimular confianza en sus capacidades y habilidades, y lograr una motivación intrínseca hacia las actividades que deba realizar para superar dificultades. En otras palabras, estas estrategias incentivan el “aprender a aprender”, y ayudan a incrementar su autoestima, de esta forma puede escoger el modelo mental que mejor funcione para él.

Desarrollo de Estrategias de auto-planificación: Estas estrategias buscan que el estudiante sea capaz de realizar un plan de trabajo coherente, realista y efectivo, que le permita conocer aspectos relacionados con la tarea que debe realizar, y las condiciones adecuadas para llevarla a cabo. Para tal efecto es necesario que se analicen aspectos tales como:

Conseguir que las metas de aprendizaje tengan significación para el estudiante: identificarlas, asumirlas o reorientarlas, si es necesario.

Hacer un análisis real de las condiciones físicas y ambientales para estudiar: determinar con cuánto tiempo se cuenta, los horarios de clase, establecer con cuáles recursos o materiales se puede contar.

Hacer un análisis real de lo que se va a estudiar: grado de complejidad, qué pasos seguir, qué resultado se espera obtener.

Buscar las estrategias más adecuadas para abordar lo que se quiere estudiar: esto incluye cómo enfrentar lecturas, análisis e interpretación de información, cómo enfrentar tecnologías y la información que comprende.

Desarrollo de Estrategias de Autorregulación: Estas estrategias buscan generar formas de regular un trabajo permanente en relación con su estudio: aplicar las estrategias seleccionadas, y revisar continuamente los avances, dificultades, dilemas. Y con base en lo que se valore, buscar alternativas que reencaucen los objetivos propuestos.

Desarrollo de Estrategias de Auto-Evaluación: Estas estrategias van dirigidas a que el estudiante evalúe sus progresos, y mida la efectividad del plan de estudio que él pre-estableció; determine su nivel de logro y evalúe lo aprendido a partir de sus experiencias.

Los pasos anteriormente descritos deben proveerle al estudiante herramientas valiosas para el desarrollo y ejercitación de su proceso de aprender a aprender. Evidentemente estos planes de estudio pueden variar de acuerdo con ciertos rasgos de personalidad que acompañan a cada persona: sentido de responsabilidad, disciplina para cumplir un objetivo, adecuado manejo de su tiempo libre, etc.

AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE

La historia de la autonomía en la enseñanza de lenguas se remonta a la publicación de H. Holec (1981), quien definía Autonomía como *“la habilidad para encargarse de su propio aprendizaje”*. Luego, Leslie Dickinson (1987) la definió como *“la situación en la cual el aprendiente es totalmente responsable de todas las decisiones relacionadas con su aprendizaje y la implementación de esas decisiones”*.

En 1988, Dick Allwright planteó la idea de asociar al aprendiente autónomo con una *reestructuración radical de la pedagogía del lenguaje que incluía el rechazo del salón de clases tradicional y la introducción de formas completamente nuevas de trabajar*.

Más tarde, Leslie Dickinson (1992) argumentó: *“los aprendientes a menudo actuaban “independientemente” tanto a nivel cognitivo como a nivel de comportamiento en el salón de clases”*.

En 1995, David Little dijo: “*la autonomía del aprendiente no implicaba algún modo particular de práctica, sino que más bien dependía del “diálogo pedagógico” entre el docente y sus estudiantes*”.

Como elemento común y clave en estas definiciones se encuentra la idea de que la autonomía es un atributo de los aprendientes, y no una situación de aprendizaje.

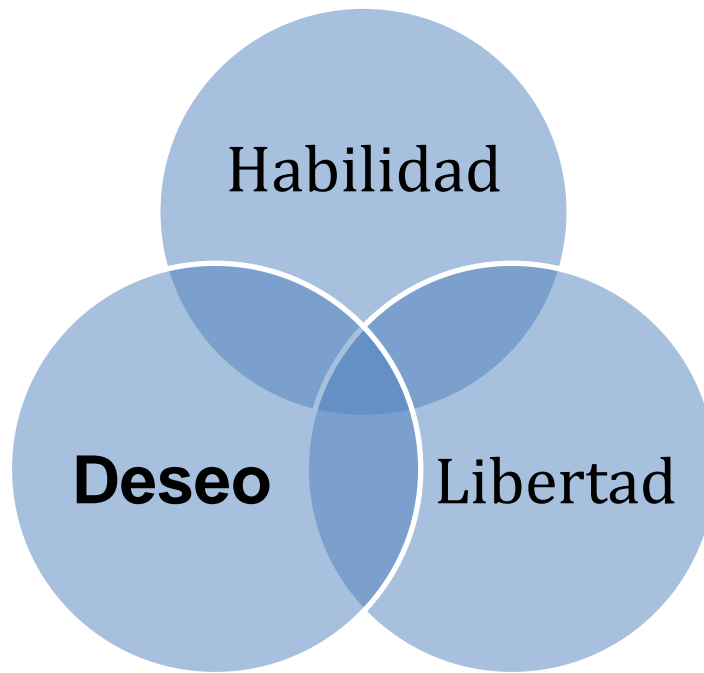
Más recientemente, Phil Benson (2011) ha dicho: “*la autonomía del aprendiente radica en su capacidad de controlar su aprendizaje*”, explicando los conceptos de **autonomía del aprendiente** y **aprendizaje autónomo**, los cuales van de la mano.

En la siguiente tabla, P. Benson describe lo que él ha identificado como las seis (6) definiciones de autonomía.

Autonomía del aprendiente	Aprendizaje Autónomo
Independencia de profesores o de materiales de enseñanza	Aprender por cuenta propia (naturalista)
Independencia de profesores	Aprender por uno mismo (auto-instrucción)
Iniciativa en el aprendizaje	Comportamiento de aprendizaje impredecible, auto-iniciado
Responsabilidad por el aprendizaje	Aprendizaje auto-dirigido, los aprendientes toman decisiones.
Capacidad para controlar el aprendizaje	Aprendizaje que demuestra capacidad de control

Phil Benson, adicionalmente, explica cómo se relacionan los términos **capacidad** y **control** con el aprendiente y su contexto.

¿Qué es **capacidad**?

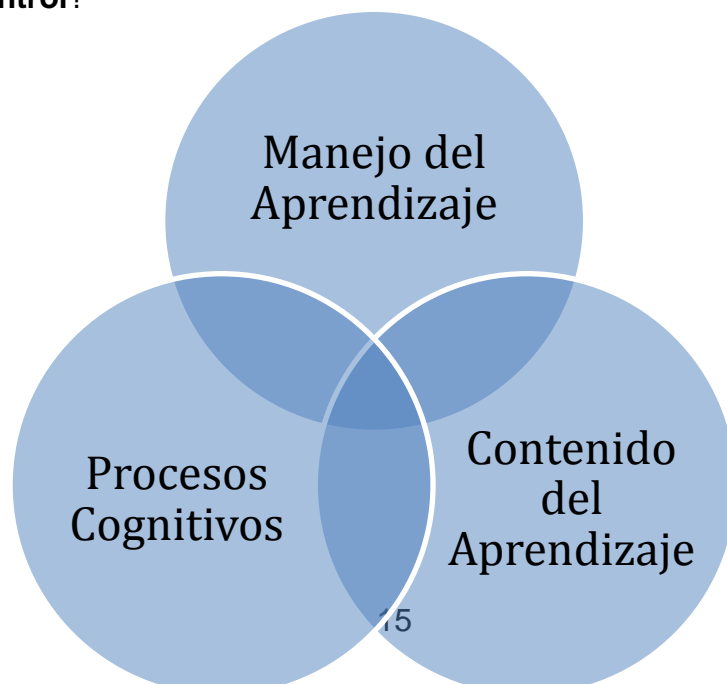


Para Phil Benson, la **capacidad** está relacionada con tres elementos claves de la autonomía: la habilidad, el deseo y la libertad.

Se explica su relación con un ejemplo ilustrativo:

“Cuando se tiene la habilidad de conducir un vehículo, no necesariamente significa que cuando entramos a uno, tenemos que colocarnos necesariamente al frente del volante. De igual forma, el aprendiente autónomo no está automáticamente obligado a auto-dirigir su aprendizaje de manera parcial o total. El aprendiente hará uso de su habilidad para manejar sólo si él así lo desea y si se le permite hacerlo por las restricciones materiales, sociales, psicológicas a las que él está sujeto.”

¿Qué es **control**?



Cuando se habla de **control** se relaciona con tres aspectos del concepto de autonomía:

Manejo del Aprendizaje: cuando se hace un plan de estudios, es una muestra de manejo del aprendizaje.

Procesos cognitivos: input observable, atención. Cómo manifestamos o cómo hacemos evidente que estamos aprendiendo.

Contenido de Aprendizaje: escoger lo que uno quiere aprender.

AUTONOMÍA DEL PROFESOR

La idea de la autonomía del profesor viene de los años 1990 (Benson & Huang, 2008; Little, 1995). Esta idea está relacionada con el cambio social en la educación en lengua extranjera, la cual ha implicado una re-evaluación del rol de los profesores y la enseñanza de aprendizaje de lenguas. En este campo de lenguas extranjeras se maneja la idea de autonomía como interdependencia (en este caso interdependencia entre profesores y estudiantes). También hay una cierta lógica histórica para este desarrollo, ya que la autonomía ha dejado de ser una idea marginal seguida por profesores comprometidos y a menudo aislados, para convertirse ahora en un factor que juega un papel importante en las políticas de educación y desarrollo de currículo en muchas partes del mundo.

Este aumento de interés en la autonomía ha llevado a un problema esencialmente nuevo que se da sobre todo en el entrenamiento de profesores, que a menudo carecen de un compromiso inicial con la idea de autonomía, o se dedican a fomentar la autonomía en programas de educación masiva, cuando no hay las condiciones ideales para hacerlo. El interés en la **autonomía del profesor** ha involucrado nuevas áreas de práctica, especialmente en la formación previa del docente y el desarrollo en las sesiones de *in-service* que manejan las instituciones educativas tanto de carácter formal como no formal. La **autonomía del profesor** ha sido un concepto problemático. Es difícil definir independientemente, la autonomía del aprendiente y el contexto del salón de clase.

La idea de que la autonomía del aprendiente depende de la autonomía del profesor, es especialmente problemática, ya que excluye la posibilidad de desarrollar autonomía en el aprendizaje fuera del salón de clases. En el aprendizaje fuera del salón de clases, lo que verdaderamente importa en la tutoría para autonomía en aprendizaje de lengua extranjera, es la habilidad del tutor para ayudar al aprendiente a tomar decisiones conscientes sobre su aprendizaje, sin que aquel tome las decisiones por este.

En la literatura que trata **la autonomía del profesor**, se encuentran conceptos que se mueven desde “*un derecho generalizado de libertad para controlar*” (Benson 2000), hasta la “*capacidad de comprometerse en enseñanza auto-dirigida*” (Little 1995, Tort-Moloney 1997).

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN “PROFESOR AUTÓNOMO”?

Desde siempre, las personas que se refieren a la “autonomía del profesor” se enfocan en diferentes dimensiones:

(1) (Capacidad para) acción profesional auto-dirigida: [Los profesores pueden] ser autónomos en el sentido de tener un fuerte sentido de responsabilidad personal con su enseñanza, ejercitándose a través de reflexión y análisis continuos. . . . control cognitivo y afectivo del proceso de enseñanza. (David Little 1995).

(2) (Capacidad para) desarrollo profesional auto-dirigido: [El profesor autónomo es] aquel que es consciente de por qué, cuándo, dónde, y cómo se pueden adquirir destrezas pedagógicas en el conocimiento auto-consciente de la práctica de la enseñanza en sí misma. (Tort-Moloney 1997).

(3) Libertad de control por parte de otros a través de acción o de desarrollo profesional: Como pasa en muchas instituciones educativas, los programas de mejoramiento basados en investigaciones sobre enseñanza efectiva para profesores, se han vuelto una constante. Adicionalmente, las observaciones en el salón de clase se han vuelto parte integral de las evaluaciones de desempeño obligadas. (Anderson 1987).

AUTONOMÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Siempre ha habido un estrecho vínculo entre las **tecnologías para la educación** y la **autonomía**, en la medida en que ambas han sido normalmente diseñadas y orientadas para uso personal. Algunos defensores de la autonomía han sido escépticos de este vínculo, ya que, cuando se habla del uso de **tecnologías para la educación**, se tiende a presuponer que ya hay **autonomía**, y no se percibe la necesidad de fomentarla.

“Las más recientes generaciones de nuevas tecnologías, sobre todo aquellas que tienen que ver con internet, contenido basado en Web 2.0 y contenidos para tecnología móvil parecen estar teniendo un impacto fundamental en el panorama del aprendizaje autónomo de lenguas” (Benson & Chik, 2010).

Las nuevas tecnologías brindan nuevas oportunidades para los estudiantes de lengua extranjera que carecen de acceso inmediato al idioma que están estudiando. Esto les permite dejar el salón de clases, leer directamente textos en la lengua extranjera meta, y contactar hablantes nativos a través de internet y redes sociales. Muchas de nuestras ideas más básicas sobre enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (como la idea de que la enseñanza de lengua extranjera se desarrolla mejor en el salón de clases), están basadas en la presunción de que los aprendientes carecen de acceso directo a la lengua que se está aprendiendo y a sus hablantes nativos. Sin

embargo, están apareciendo estudios recientes que desafían esa presunción, y muestran cómo más y más personas alrededor del mundo están usando recursos en línea para aprender y utilizar una lengua extranjera en formas innovadoras, casi siempre sin que sus profesores se den cuenta. Pareciera que estamos viviendo un efecto “vaivén”. Es decir, que después de un período de tiempo de educación en instituciones formales, el péndulo de la autonomía se balancea desde el salón de clase hacia un aprendizaje por fuera de los muros escolares. Incluso se habla de procesos de estudiantes que están auto-aprendiendo una lengua extranjera por fuera del aula.

En el campo de la educación, al vincularse tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje, se transformaron de igual forma las prácticas pedagógicas y los métodos de enseñanza. Consecuentemente, también se transforma la forma como las personas aprenden, y los recursos utilizados para hacerlo. En el contexto de la globalización, los avances en las tecnologías de la información se hicieron más evidentes. La avalancha tecnológica desembocó en una acumulación de información tal, que para estudiantes y trabajadores en general los desafíos eran de otra índole: En primer lugar, surgió la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que fueran apropiadas y eficientes en el objetivo de interpretar, organizar e incorporar información. En segundo lugar era necesario transformar la información en conocimiento que se pudiera conservar y utilizar para generar nuevo conocimiento y así lograr aprender en forma permanente.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y AUTONOMÍA

Siempre ha sido un desafío trabajar en la búsqueda de formas adecuadas y sobre todo efectivas de mejorar un proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ha llevado a explorar áreas como las de los estilos de aprendizaje, que nos proveen información acerca de los modos característicos de elaboración de la información. A través de los años se han dado diferentes explicaciones y definiciones de estos estilos. Se ha dicho, por ejemplo, que la información ambiental a la que estamos permanentemente sometidos, entra en nuestras mentes. Allí se conserva el material deseado, para luego ser procesado cuando así lo requerimos. Sin embargo, la mayoría coincide en que son características internas predominantes las que influyen en las formas en las que las personas perciben, recuerdan y piensan. Por su parte Joy M. Reid, dice que *“los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva.”* (Reid, 1995: 3-34)

Los estilos de aprendizaje devienen en una variabilidad significativa que surge a partir de las diferencias individuales que se observan en la percepción, en la organización, el procesamiento y en la recuperación de esa información. En otras palabras, cada individuo tiene un estilo o estilos de aprendizaje que le garantizarán en mayor o menor medida apropiarse de conocimientos que el juzgue significativos para su contexto. Por eso, para

cada maestro, el desafío está en tener la capacidad de desarrollar actividades de clase que den cuenta de los distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual, kinestésico), de modo que su planeación de clase sea inclusiva en cuanto a la diversidad de estilos que puede haber en un salón de clase. Cuando se realiza un diagnóstico inicial sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes al comienzo, en la mitad y al final del curso, se obtienen resultados significativos acerca de las transformaciones que suceden en el estudiante, ya que tanto el profesor como el estudiante llegan a puntos de encuentro entre lo que el docente le puede aportar al proceso, y en lo que el estudiante es capaz de ofrecer en lo académico. Por consiguiente, cuando el estudiante se conoce bien a sí mismo, es capaz de desarrollar un aprendizaje autónomo basado en las actividades que le han dado más resultado.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA AUTONOMÍA

La capacidad de aprender es entendida como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, para modificarlos cuando sea necesario. Esta capacidad de observación y de participación permite al estudiante enfrentar de forma más efectiva, los nuevos desafíos que aparecen en el aprendizaje de idiomas. De éste modo, el estudiante será capaz de valorar las opciones existentes, y seleccionar la que mejor le convenga.

Por estrategias de aprendizaje, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, se entiende que son las operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, análisis de situaciones, reflexiones y acciones concretas que se llevan a cabo tanto de forma consciente como inconsciente, y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación en la lengua materna. Dentro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje existen innumerables factores y elementos que favorecen y facilitan el aprendizaje. El desarrollo de estrategias de aprendizaje y el aprender a aprender, son factores a los cuales se les debe dar la mayor relevancia. De ahí que el conocimiento de estrategias que tengan los actores del proceso, es fundamental para favorecer el aprendizaje: ser conscientes de cómo aprenden los estudiantes y potenciar las estrategias más rentables, así como desarrollar la responsabilidad de los alumnos y la autonomía, facilita y enriquece el aprendizaje.

En el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, la psicología humanista, le ha dado importancia a conceptos relacionados con factores afectivos y de motivación, especialmente los relacionados con la parte interior del ser humano. Lo anterior ha generado cambios notables en el rol del estudiante. Hoy día, además de poner especial interés en la enseñanza, los docentes deben dirigir su atención hacia las necesidades, objetivos, motivaciones, capacidades y forma de relacionarse de sus estudiantes. Más allá de cómo sea cada estudiante, o de cómo afronta el aprendizaje, el punto central es tener la consciencia de ayudarlo a utilizar estrategias apropiadas.

Por otra parte, la psicología cognitiva también ha redireccionado a los docentes en su metodología haciendo que su atención se enfoque en los procesos, pues sostienen que la intervención de dichos procesos en la didáctica, puede facilitar el aprendizaje. De aquí se desprende que cuando el estudiante construye sus propias herramientas de aprendizaje, en sus diferentes formas: tomar apuntes, repetir, grabarse, repasar, sacar resúmenes, practicar con un compañero, usar diccionarios, hacer mapas conceptuales, categorizar palabras, usar herramientas online, etc., se apropia completamente de su proceso de aprendizaje, y es capaz de encontrar el camino más adecuado a su estilo para aprender mejor.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ESTA INVESTIGACIÓN

6.1 Contexto empírico de la investigación

La investigación se desarrolla en el contexto de la Universidad Icesi, donde como requisito para obtener su título profesional, los estudiantes deben demostrar un nivel de competencia en inglés B2, de acuerdo con lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas Extranjeras. A su ingreso a la Universidad, deben presentar un examen de clasificación en inglés. Si no alcanzan el puntaje requerido, deben matricularse en el curso correspondiente a su nivel de clasificación. La Universidad ofrece, para estos menesteres, un programa de ocho semestres.

En esta investigación, el contexto es, justamente, el desarrollo de uno de esos cursos: Inglés VI, que es un nivel intermedio de competencia.

6.2 Sujetos de investigación

Se escogieron dos grupos de estudiantes de Inglés VI, que no hubieran tomado previamente cursos conmigo. En total, fueron 40 sujetos de investigación: 26 mujeres y 14 hombres.

Uno de los grupos toma la clase en el horario de 11:00 a.m. a 1:00 p.m.; el otro, en el horario de 2:00p.m. a 4:00p.m. El horario de 11:00 a 1:00 p.m. es lo que podríamos llamar una franja “prime”, ya que los estudiantes piensan que “es la mejor hora, pues no es ni muy temprano ni muy tarde”. En contraste, el otro grupo asiste a sus clases en un horario que, al parecer, no es tan deseado dada su cercanía con la hora del almuerzo: los estudiantes aducen “tener que estudiar en la hora boba”.

6.3 Instrumentos utilizados en la recolección de información

Para recoger la información se utilizaron dos exámenes de conocimiento de inglés, además de entrevistas individuales con los sujetos de investigación. Para tal efecto se utilizó una prueba tomada del sitio web cambridge.org de donde se puede descargar una prueba hecha con base en el libro de texto llamado ENGLISH UNLIMITED. (Ver Anexo)

6.4 Metodología

Esta investigación adoptó una metodología cualitativa.

6.4.1 Aplicación de exámenes diagnóstico y evaluativo de inglés

Los estudiantes tomaron dos exámenes: uno de diagnóstico al comenzar el semestre, con el fin de clasificarlos en un nivel de competencia acorde con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; y otro, de

carácter evaluativo, una vez terminado el ciclo académico, para establecer si hubo mejoría en su aprendizaje.

6.4.2 Consulta de estilos de aprendizaje

Se aprovechó la información que sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes tiene la Universidad Icesi. De allí se tomaron los datos de los sujetos de esta investigación. (ver Anexo 6)

6.4.3 Estrategias de aprendizaje y autonomía

Se grabaron en video entrevistas individualizadas, acerca de sus prácticas académicas. Para tal fin se utilizó un cuestionario previamente diseñado. cómo estudian, cómo refuerzan las habilidades comunicativas generales: escuchar, hablar, leer, y aspectos específicos, como pronunciación y gramática. También se indagó acerca de cómo manejan la información que reciben en cada clase, en qué momentos de clase toman apuntes, cómo estudian cuando ven la necesidad de fortalecer los aspectos de su proceso de aprendizaje en los que hay falencias. En otras palabras, qué manejo hacen los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje en los momentos en los cuales el docente no interviene.

6.4.4. Análisis de Resultados

Los datos recogidos fueron sometidos a la categorización propuesta desde la misma pregunta de investigación: autonomía, estrategias de aprendizaje

7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

7.1 Pruebas de clasificación del Marco Común Europeo

A partir de los resultados que presentaron los estudiantes, sujetos de investigación, y con la cual se pretendía clasificarlos en las diferentes escalas del Marco Común Europeo, hay evidencia clara de que hubo un aumento sustancial entre los resultados de la prueba hecha al iniciar el período académico, versus la realizada al finalizar el semestre. En el primer grupo aumentó el número de estudiantes que fueron clasificados en los niveles B1 y B2. En el otro grupo hubo la misma tendencia, y un estudiante llegó al nivel C1. Los resultados de la primera prueba arrojaron el siguiente resultado: de los 40 sujetos de investigación, 14 quedaron clasificados en A2, 18 en B1, y 6 en B2. Una vez finalizado el semestre académico, los sujetos de investigación tomaron la segunda prueba, que arrojó los siguientes resultados: 9 quedaron en nivel A2, 20 en B1, 10 en B2 y 1 en nivel C1. (ver Anexos 4 y 7)

7.2 Interpretación de datos recogidos en cada categoría.

7.2.1 Categoría 1 - Antecedentes personales de aprendizaje de inglés.

7.2.1.1 Experiencia aprendiendo inglés en el colegio.

De los 40 estudiantes, 13 expresaron haber tenido experiencias positivas.

7.2.1.2 Experiencias Positivas

Cuando se indagó acerca de las primeras experiencias que tuvieron los estudiantes con el aprendizaje de inglés en el colegio, se nota una tendencia a que en primaria, la clase de inglés fuera percibida con mayor alegría. Se describen esas clases como clases lúdicas, con muchos juegos. Ya para bachillerato, cuando posiblemente hay más conciencia de lo que se hace y más elementos críticos, la percepción varía entre describir que se aprendió lo necesario, o que hubo cierto grado de desinterés en ciertos momentos, o que la motivación pasaba por algún buen profesor, que gracias a alguna “generación espontánea”, llegaba a su colegio a mejorar un poco el decorado de las clases de inglés. En términos generales, prevalece la sensación de que tuvieron un buen proceso.

7.2.1.3 Experiencias Negativas

De los 40 estudiantes, 20 expresaron haber tenido experiencias negativas.

Aquellos que tienen la percepción de que su experiencia de estudiar inglés en el colegio no fue tan feliz, lo atribuyen a factores tales como:

La forma como la institución educativa manejaba las clases de idioma extranjero. Se percibe desorden y mala planeación en las clases de inglés lo cual contribuyó a tener la sensación de que se aprendió muy poco.

Encontrar en el camino profesores con poco poder de motivación que no lograron generar interés. Esto deja como resultado poca motivación por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de inglés.

En la transición de primaria a secundaria, se pasa de clases alegres y motivadoras, con actividades lúdicas, a clases más formales y menos divertidas. En estas últimas el proceso de aprendizaje no tuvo la calidez de la primera etapa de sus vidas académicas. La educación media se tornó para ellos en una etapa difícil en la que los estudiantes sienten que solamente aprendieron lo básico.

Otros tuvieron que recurrir a un centro de idiomas para reforzar lo que no aprendieron en el colegio.

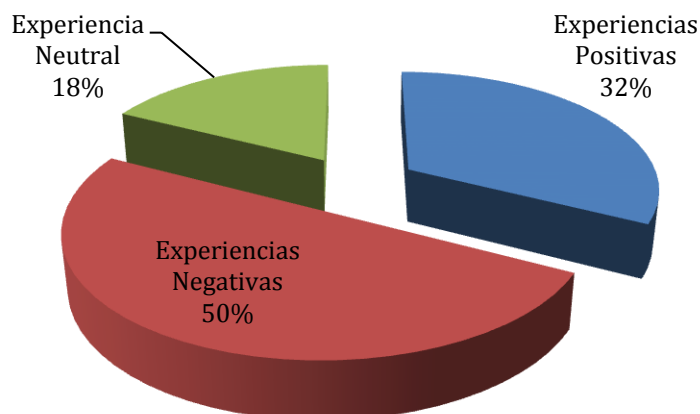
7.2.1.4 Experiencia Neutra

De los 40 estudiantes, 7 expresaron haber tenido experiencias neutras.

Este grupo de estudiantes no considera su proceso ni bueno ni malo, ya que no hubo hechos significativos que marcaran un hito de recordación. Hay un elemento común, y es que su proceso de aprendizaje no se desarrolló tanto en el colegio, sino en un instituto de inglés, De allí que la percepción se remita más a la experiencia que se vivió en el centro de idiomas que en el colegio.

Lo anterior puede representarse en la siguiente Gráfica 1:

Gráfico 1: Experiencia aprendiendo inglés en el colegio



7.2.2 Expe

7.2.2.1 Exp

De los 40 estudiantes, 14 expresaron haber tenido experiencias positivas.

La percepción que tienen los estudiantes de su proceso de aprendizaje en la Universidad, mejora en comparación con la que tenían en bachillerato, por el ambiente agradable y dinámico de las clases de inglés. El dinamismo de los profesores y el hecho de poder trabajar en clase activamente, sin que la carga de trabajo que se lleva fuera del salón sea mayor, generan motivación y deseo de aprender más. También el haber escogido carreras en las cuáles hablar inglés es casi una obligación, repercute en una alta motivación propia.

7.2.2.2 Experiencia Negativa

De los 40 estudiantes, 10 expresaron haber tenido experiencias negativas.

Los estudiantes que sienten que su experiencia de aprendizaje no ha sido la mejor en la Universidad, lo atribuyen a factores tales como la falta de motivación por parte de algunos profesores. En unos casos, son demasiado rígidos en clase; en otros realizan exámenes muy largos. Otro factor de desmotivación es el hecho de que la nota obtenida en la clase de inglés no cuenta para el promedio general. Para los estudiantes que tienen algún conocimiento del idioma, las clases de inglés de la Universidad ofrecen pocas novedades en sus temáticas.

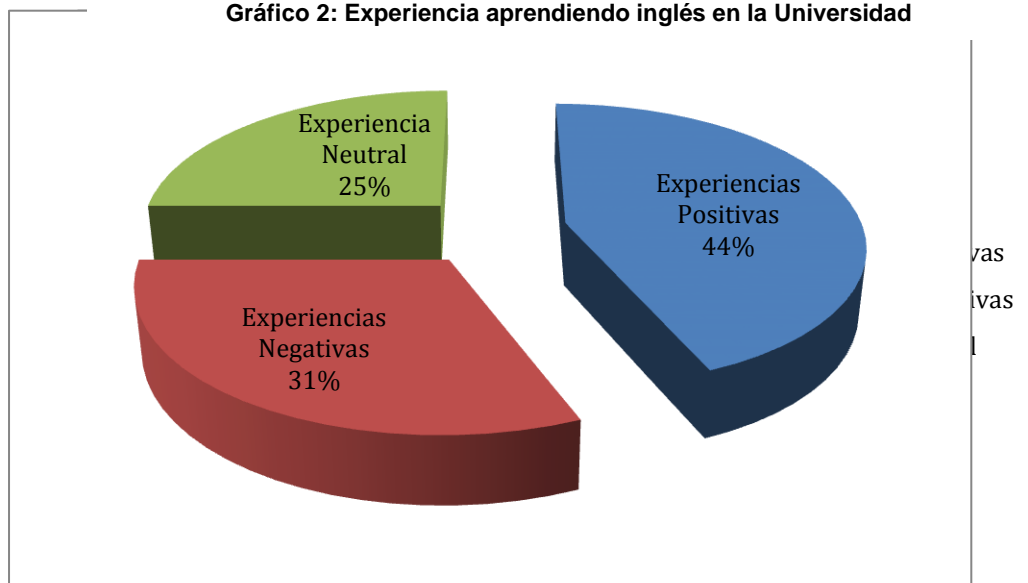
7.2.2.3 Experiencia Neutra

De los 40 estudiantes, 8 expresaron haber tenido experiencias neutras.

Para este grupo de estudiantes la experiencia de estudiar inglés en la Universidad, no parece haber tenido un gran impacto. Se percibe la repetición de dificultades que tuvieron en bachillerato, como el no aprender mucho más de lo que ya saben, bien sea por bajo nivel del grupo en el que se encuentran, o porque fueron nivelados en niveles muy altos o muy bajos. Paralelamente también hay la sensación de que algo se ha aprendido. No obstante, la preocupación no es mucha, porque inglés no cuenta en el promedio general. Esto hace que bajen la guardia en cuanto a exigirse más por aprender. De otra parte afirman que les es imposible dedicarle el tiempo que quisieran para obtener mejores resultados

En la Gráfica 2, se resume lo anterior:

Gráfico 2: Experiencia aprendiendo inglés en la Universidad



7.2.3 Categoría 2 - Manejo propio del proceso de aprendizaje

7.2.3.1 Modo cómo organiza el estudio

7.2.3.1.1 - Estudia solo (a)

De los 40 estudiantes, 25 estudian solos.

Sobre la forma cómo los estudiantes prefieren manejar la manera de estudiar inglés, se desprenden dos sub-categorías, que podríamos tentativamente llamar:

Estrategias personales

Estrategias virtuales

En la primera categoría se ubican aquellos que crean o se “ingenian” sus propias formas de repasar los temas vistos en clase. Estas varían de acuerdo con la forma como mejor aprenden: escribir resúmenes, hacer listas de palabras nuevas o de estructuras nuevas, resaltar información importante, realizar sus propios esquemas, hacer ejercicios individuales antes de compartir inquietudes en grupo, hacer uso de sus apuntes para estudiar, y crear mnemotecnias, entre otras actividades.

En la segunda categoría, los estudiantes compartieron algunas estrategias relacionadas con el mundo virtual, es decir, estrategias tales como: buscar tutoriales que expliquen fórmulas gramaticales, utilizar el traductor virtual o visitar páginas web en las que pueden realizar ejercicios on-line. Estas

estrategias son tan importantes, que uno de ellos compara una de estas páginas web con la experiencia de tener un profesor virtual.

7.2.3.1.2 Estudia acompañado

De los 40 estudiantes, 5 estudian acompañados.

En esta categoría se evidencian estrategias similares a las que aplican los estudiantes en la categoría anterior, ya que ellos aplican técnicas propias para afianzar su conocimiento, bien sea propias o virtuales. La diferencia radica en que después de este momento individual, se reúnen a resolver dudas. Algunos las resuelven con compañeros y algunos lo hacen vía Skype con amistades que viven en algún país anglo-parlante. También varía la escogencia de compañeros, ya que algunos prefieren estudiar en un grupo de personas de mejor nivel de inglés, mientras otros prefieren hacerlo con pares.

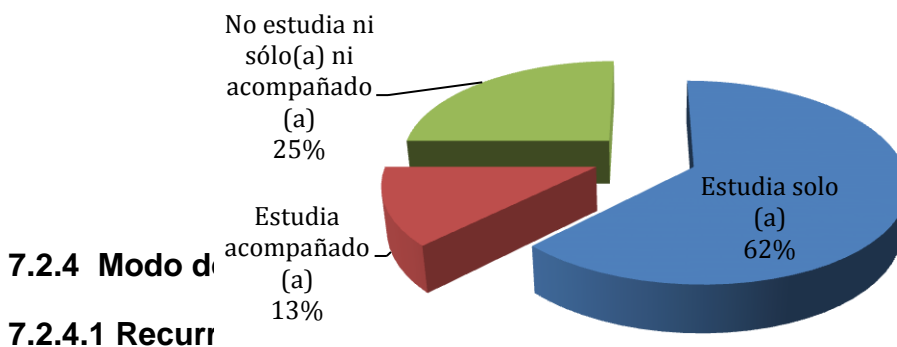
7.2.3.1.3 - No estudia ni solo ni acompañado

De los 40 estudiantes, 10 no estudian ni solos ni acompañados.

En esta categoría, a la que he decidido llamar estudio en clase, se ubican aquellos estudiantes que como estrategia de estudio, se limitan a poner atención en clase. Ellos afirman que no sienten la necesidad de dedicar tiempo extra, ya que con el trabajo realizado en clase obtienen los resultados esperados. Si hay algún tema que no entiendan, lo estudian, pero hacen énfasis en que no le dedican mucho tiempo. Ese tiempo de estudio prefieren dedicárselo al estudio de otras áreas.

La información obtenida puede representarse en la Gráfica 3:

Gráfico 3: Modo como organiza el estudio



7.2.4 Modo d

7.2.4.1 Recurr

De los 40 estudiantes, 26 recurren a alguien para resolver dudas.

Cuando se les preguntó a quién recurrían para resolver dudas o aspectos que no entienden, un gran porcentaje reconoció que se dirigen a personas externas. Aunque estos números podrían dar cuenta de falta de autonomía, la realidad es que los estudiantes sólo hacen consultas en casos extremos y específicos dependiendo del grado de dificultad del tema. Familiares en Colombia, familiares que viven en un país anglo-parlante, amigos, compañeros de clase y profesores de la Universidad, hacen parte de la lista de personas que ellos escogen.

7.2.4.2 Recurre a medios electrónicos para resolver dudas

De los 40 estudiantes, 8 recurren a medios electrónicos a resolver dudas.

Sólo ocho estudiantes no escogen personas para resolver dudas, sino que se valen de medios electrónicos, entiéndase páginas web, tutoriales en Youtube. Cuando así lo hacen, buscan páginas web que den explicaciones gramaticales y que tengan ejercicios de refuerzo.

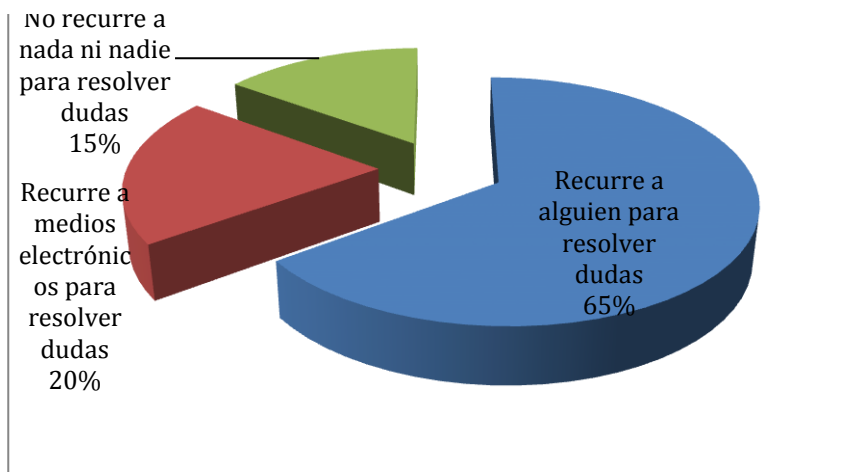
7.2.4.3 No recurre a nada ni nadie para resolver dudas

De los 40 estudiantes, 6 no recurren ni a nada ni a nadie para resolver dudas.

El factor de independencia para resolver inquietudes, se evidencia particularmente en esta categoría en la cual a los estudiantes no les gusta recurrir a nadie. Se sienten más cómodos cuando resuelven dudas por sí solos. Su grado de independencia viene de la mano con su nivel de conocimiento. Sienten que saben lo suficiente para no preguntarle a nadie, y que su conocimiento será suficiente para aclarar sus dudas o para enfrentar una prueba académica.

Todo lo anterior, se puede representar en la Gráfica 4:

Gráfico 4: Modo de buscar apoyo externo



7.2.5 Categoría 3 - Herramientas usadas para proceso de aprendizaje

7.2.5.1 Herramientas propias

7.2.5.1.1 Toma apuntes en clase

De los 40 estudiantes, 32 estudiantes toman apuntes en clase.

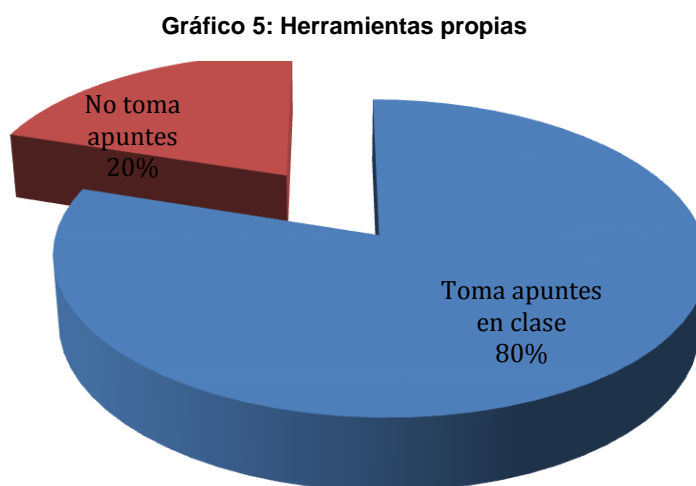
La mayoría de estudiantes prefiere tomar apuntes con variabilidad en el tipo de herramienta utilizada: cuaderno, agenda, libreta, cuaderno cinco-materias, hojas sueltas, las partes vacías de los talleres de clase o en las partes blancas del libro guía. Otro aspecto que varía es en qué momento toman apuntes: cuando hay palabras nuevas, cuando hay una estructura nueva, cuando “las cosas no tienen lógica”, cuando el profesor escribe ejemplos, cuando “quiere aprender a pronunciar bien ciertas palabras”, cuando hay correcciones a una actividad hecha previamente, cuando hay algo que se le puede olvidar. Las razones varían así como varía el “dónde” toman apuntes. Lo cierto es que hay una única intención: construir su propio conocimiento, acercándolo al estilo de aprendizaje que más se acomode a ellos. Como se puede apreciar, no importa el estilo ni dónde se desarrolle, lo importante es que cada estudiante tenga información de referencia que le permita tener en el conocimiento que necesite, o en palabras de David Little: *“la autonomía de los estudiantes puede tomar formas diversas, dependiendo de su edad, de qué tanto ellos han progresado con su aprendizaje, lo que ellos perciben como sus necesidades inmediatas de aprendizaje y así sucesivamente”* (Little, 1991, p.4).

7.2.5.1.2 No toma apuntes

De los 40 estudiantes, 8 estudiantes no toman apuntes.

En este grupo están aquellos estudiantes que no sienten la necesidad de tomar apuntes, bien sea porque no lo necesitan o porque sencillamente no le gusta hacerlo. Aunque suena como un aspecto preocupante para una situación de clase, las razones tienen coherencia con el por qué no lo hacen. Ellos expresan que todo está en el libro guía, que el trabajo que hacen con los talleres de clase es más que suficiente y que la clase de inglés es más un espacio para practicar, por lo tanto, tomar apuntes no tendría sentido.

Resumiendo, tenemos la Gráfica 6:



7.2.5.3 Herramientas Electrónicas

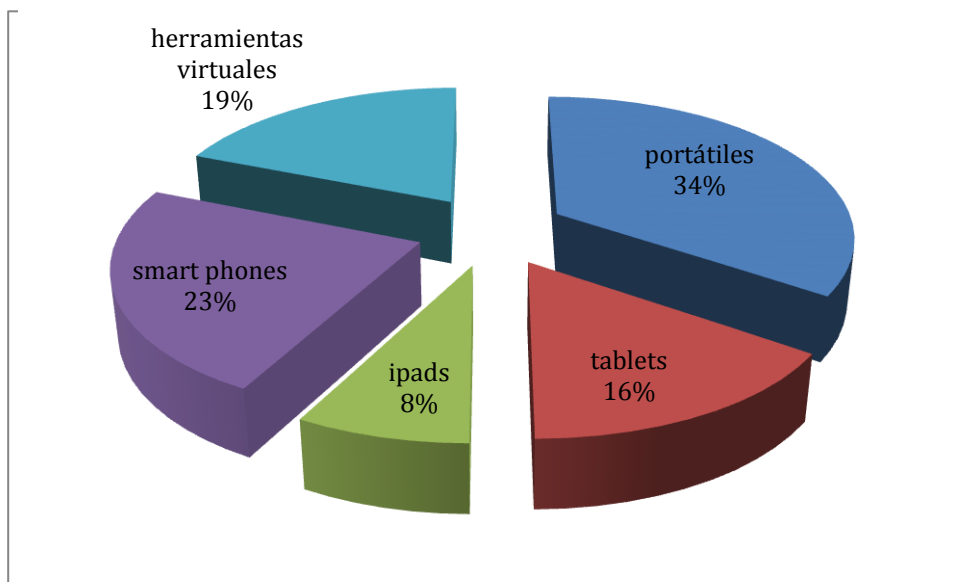
De los 40 estudiantes, 40 portátiles, 18 tablets, 9 ipads, 27 teléfonos inteligentes, 22 ayudas virtuales

La recolección de información en este grupo, demuestra ampliamente el estrecho vínculo existente entre la tecnología y la autonomía. Este grupo de estudiantes cuenta con un amplio repertorio de herramientas tecnológicas que apoyan el proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Las cifras hablan por sí solas. De cuarenta estudiantes, cuarenta cuentan al menos con un portátil. Los demás números, apoyan ese repertorio. Además de tener un portátil, este grupo de veinte estudiantes cuenta con herramientas adicionales: 27 tienen un tablet (18 tablets; 9 ipads) y 27 teléfonos inteligentes (smart phones). Paralelamente, el tener estos mecanismos electrónicos, permite el acceso inmediato a herramientas virtuales como tutoriales, diccionarios en línea, traductores virtuales, software, wiki, skype y

apps que se usan con el tablet o el smart pone. También incluyen software como DUO LINGO, ENGLISH WITH LEO, diccionario inglés – inglés.

Lo anterior, resumido en Gráfica 7:

Gráfico 6: Herramientas electrónicas



7.2.7 Inventario de Estrategias de Aprendizaje

Aquí se presenta el inventario de las estrategias de aprendizaje usadas por los sujetos de investigación para las áreas de vocabulario, gramática, pronunciación, comprensión auditiva y comprensión de lectura. La variedad de actividades explica los diferentes estilos y estrategias que confluyen para que cada uno escoja las actividades que mejor se acomodan a su propio ritmo de aprendizaje. También se puede observar que hay una amalgama de actividades que combina el uso de herramientas electrónicas y el uso de no electrónicas, o que mejor llamaríamos, tradicionales.

7.2.7.1 Estrategias para reforzar aprendizaje de vocabulario

- ✚ Aprende el significado en clase.
- ✚ Usa fichas: por un lado la imagen y por otro lado la palabra.
- ✚ En su rutina diaria, relaciona las palabras con objetos que ve en la calle.
- ✚ Aprende las palabras por tandas.
- ✚ Categoriza las palabras.
- ✚ Relaciona palabras con imágenes (Mnemotecnias)
- ✚ Escribe muchas veces la palabra hasta que se la aprende.
- ✚ Hace uso de su buena memoria.
- ✚ Escribe sinónimos en inglés al lado de las palabras nuevas.
- ✚ Se aprende fácilmente las que le causen alguna impresión (porque le suena graciosa, porque suena raro).

- ✚ Relaciona palabras con cognados.
- ✚ Escribe una frase en la que contextualiza la palabra.
- ✚ Activa su curiosidad por aprender nuevas palabras viendo películas / escuchando canciones
- ✚ Aprende primero las palabras más cortas y luego las más largas.

7.2.7.2 Estrategias para reforzar aprendizaje de gramática

- ✚ Establece una comparación entre inglés y español.
- ✚ Busca en internet, y arma sus propias fórmulas.
- ✚ Primero ubica el tiempo verbal para saber qué debe hacer.
- ✚ Repasa del libro guía.
- ✚ Escribe ejemplos.
- ✚ Siempre hace frases utilizando las mismas palabras pero cambiando el tiempo verbal.
- ✚ Saca resumen de gramática.
- ✚ Lee sus apuntes.
- ✚ Repetición mental y / habla sola.
- ✚ Revisa el banco de gramática que hay en la parte posterior del libro.
- ✚ Hace planas repitiendo estructuras con frases distintas.
- ✚ Re-escribe frases que ha aprendido para reforzar.

7.2.7.3 Estrategias para reforzar aprendizaje pronunciación

- ✚ Habla inglés con compañeros del colegio.
- ✚ Escucha y canta canciones en inglés.
- ✚ Hace karaoke en casa.
- ✚ Habla inglés con amigos de USA vía Skype.
- ✚ Ve programas en inglés todo el día.
- ✚ Usa una aplicación llamada BUSSU.
- ✚ Ve películas en inglés.
- ✚ Pide que lo corrijan constantemente para mejorar.
- ✚ Escribe la fonética de las palabras nuevas.

7.2.7.4 Estrategias para reforzar comprensión auditiva

- ✚ Escucha y canta canciones en inglés.
- ✚ Juega PC games con instrucciones en inglés.
- ✚ Ve películas / dibujos animados y series en inglés.
- ✚ Practica inglés con un amigo que vive en USA vía skype.
- ✚ Se concentra en ideas principales de cada segmento escuchado.
- ✚ Escucha canciones sin leer la letra para forzarse a entender lo que más pueda.
- ✚ Cuenta con un grupo de amigos con los que solamente habla en inglés.
- ✚ Disfruta haciendo ejercicios en el laboratorio de idiomas.

7.2.7.5 Estrategias para reforzar comprensión de lectura

- ✚ Lee textos / guías de su carrera.
- ✚ Lee el New York Times.
- ✚ Lee noticias de entretenimiento / noticias curiosas en inglés.
- ✚ Usa su Facebook en inglés para practicar.
- ✚ Lee libros en inglés.
- ✚ Configura los menús de sus dispositivos electrónicos en inglés.

8. CONCLUSIONES

El presente trabajo de grado permite concluir que se cuenta con estudiantes autónomos, capaces de asumir y tener control sobre su manejo del proceso de aprendizaje. 87% de los estudiantes son autónomos: asumen y tienen control sobre su manejo del proceso de aprendizaje.

Las decisiones que ellos toman sobre su aprendizaje les permiten tener un rango de tranquilidad que se traduce en unos resultados que, desde su propio punto de vista, cumplen sus expectativas. Hay un deseo por aprender mejor, y afianzar ese conocimiento ya adquirido. Para tal efecto, ellos han sido capaces de construir sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo con el estilo cognitivo que cada uno descubrió o había descubierto. La lista de actividades o herramientas que ellos mismos han creado para reforzar su proceso, dan buena cuenta de un manejo autónomo de lo que ellos desean reforzar, bien sea porque tienen falencias en determinados temas, o porque simplemente quieren mantener activo ese conocimiento. Prueba de ello es su deseo de escuchar canciones en inglés, actividad que les permite reforzar varios aspectos que ya manejan como son: la comprensión auditiva, la pronunciación, el vocabulario y la gramática.

Hacer uso cotidiano de herramientas que han sido construidas como apoyo a su propio proceso de aprendizaje por iniciativa propia (por ejemplo: tomar apuntes, organizar el material de clase), muestra que hay un aprendizaje auto-dirigido, que les permite tomar decisiones pertinentes y oportunas. Tomar notas en clase, ese sencillo proceso que viene en varios formatos, dependiendo de la individualidad de cada estudiante, genera una bitácora de su propio conocimiento, lo que muestra una gran dosis de responsabilidad y compromiso con su proceso de aprendizaje.

Sobre la incorporación de tecnologías a su proceso de aprendizaje de inglés, el resultado es contundente, ya que todos, absolutamente todos, cuentan mínimo con un computador portátil (y otros mecanismos adicionales). Todas éstas herramientas tecnológicas, cualquiera que sea el nombre o la marca, en esencia vienen presupuestadas para ser utilizadas de manera personal e indiscutiblemente, se podría pensar que por eso vienen hechas para fomentar la autonomía. La realidad es que las herramientas tecnológicas son un gran apoyo para el tema cognoscitivo. Se concluye que los estudiantes les están sacando muy buen provecho a las innovaciones que trae cada uno de estos “gadgets”, pues acompañados de la globalización, sitúan al estudiante en un lugar de privilegio en cuanto a un aprendizaje que va más allá del aula y mucho más allá de la hora de clase. Estar conectados a la red las 24 horas del día los vuelve totalmente autónomos, en la medida en que no necesitan un profesor para desarrollar más su conocimiento.

Sobre las herramientas que usan para garantizar que su proceso sea exitoso, un porcentaje bastante representativo – mucho más de la mitad – toma apuntes en clase. En cuanto cuándo y en dónde los toman, las respuestas van desde el que toma apuntes de manera muy precisa y detallada, hasta el que solo apunta ciertas palabras o datos, en determinados momentos. En relación con el “dónde”, va desde el que tiene un cuaderno destinado solo para la clase de inglés, hasta el que apunta en hojas sueltas o en cualquier “espacio” que encuentre en talleres de clase. Lo cierto es que los estudiantes en su mayoría se sienten más cómodos cuando tienen por escrito cierta información que ellos consideran vital para su aprendizaje. Son ellos quienes deciden cuándo y cómo, y esto se da a pesar de tener mecanismos electrónicos, que sobre el papel, les haría la vida más fácil. Los útiles escolares siguen jugando un papel muy importante en el aula de clase.

De hecho, el aspecto que muestra de manera más evidente el vínculo entre tecnología y aprendizaje, y que además resalta la importancia de la autonomía en la adquisición del conocimiento, está en la lista de estrategias de aprendizaje. Allí se ve una combinación de actividades que incluyen el uso de herramientas electrónicas y el uso significativo de herramientas tradicionales (no electrónicas). Se concluye a partir de este análisis, que la tecnología y un proceso de aprendizaje no son excluyentes, sino complementarios.

Según los resultados obtenidos por los estudiantes en su prueba de clasificación del Marco Común Europeo, el aprender a aprender, el buen manejo de la autonomía, el reconocer su estilo cognitivo y el aplicar sus propias estrategias de aprendizaje, les brindan unas opciones significativas de práctica y refuerzo de su conocimiento. Todos los anteriores factores inciden en el desarrollo de la competencia en el idioma inglés: de 14 estudiantes que iniciaron en el nivel A2, solo 9 no progresaron; en el nivel B1, se pasó de 18 a 20; en el nivel B2, se pasó de 6 a 10; y un estudiante clasificó en C1 (en el que previamente no había ninguno).

Haber subido en la escala del MCE, luego de terminado el semestre, se constituye en una muestra importante de lo que significa “ser responsable de todas las decisiones relacionadas con el aprendizaje y la implementación de esas decisiones.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. L. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. En R. Allwright, *Individualization and Autonomy in Language Learning* (págs. 35-44). London, U.K.: Modern English Publications and the British Council.
- Benson, P. &. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *Hong Kong Institute of Education*.
- Benson, P. &. (s.f.). New Literacies and Autonomy in Foreign Language Learning. (N. R. M.J. Luzon, Ed.) *Genre theory and new literacies: Applications to autonomous learning*, 63 - 80.
- Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *State-of-the-Art Article Hong Kong Insitute of Education*.
- Benson, P. (2011). What`s new in autonomy? *Hong Kong Institute of Education*.
- Blake, R. (2009). Technology and Foreign Language Learning. *Review of Brave New Digital Classroom*.
- Cambridge. (2010). *English Language Teaching*. Recuperado el Abril de 2014, de www.cambridge.org
- Dickinson, L. (1987). Self-instruction in Language Learning.
- Holec, H. (s.f.). Self-directed learning: an alternative form of training.
- Kamii, C. (1998). La Autonomía como Finalidad de la Educación. *Implicaciones de la Teoría de Piaget*.
- Little, D. (1989). Self-Access Systems for Language Learning. (M. G. E. Esch, Ed.) *Authentik*.
- Martín Peris, E. (s.f.). El Perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En N. Miguel L. y Sans (Ed.), *Actas Congreso Expolingua. 1993*, págs. 167-180. Madrid: Fundación Actilibre.
- Martin Peris, E. (s.f.). El profesor de lenguas: papel y funciones. En A. Mendoza Fillola, *Conceptos Clave en didáctica de la lengua y la literatura* (Vol. 1998, págs. 87-100). Barcelona: SEDLL/HORSORI.
- McNair, S. (1996). Putting Learners at the Centre. (DfEE, Ed.) *reflections form the Guidance and Learner Autonomy in Higher Educacion Programme*.

- Monereo, C. y. (1997). Las Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.
- Reid, J. M. (March de 1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *Tesol Quarterly*, 21(1).
- Thompson, I. &. (1994). A Critical Apraisal of Learner Training: TheoreticalBasesandTeachingImplications: TwoReadersReact. *IESOL Quarterly*, 28(4), 71-76.
- Tunnerman, C. (2003). La Universidad ante los retos del Siglo XXI: México.
- Wulff Shalen, E. (2011). Interactive Technology in the FL Classroom: Using Polling to Promote Student Participation in Campus Education. *International Conference ICT For Language Learning*. Florence: Malardalen University.

10. ANEXOS

ANEXO 1 - Instrumento utilizado en la recolección de la información

LIBRO DE CATEGORÍAS DEFINITIVAS			
Código	Categoría	Definición	Pregunta Base
1.	ANTECEDENTES PERSONALES DE APRENDIZAJE DE INGLÉS	Proceso de aprendizaje de inglés a lo largo de la vida	¿Cómo ha sido su experiencia aprendiendo inglés a lo largo de tu vida?
1.1	Experiencia aprendiendo inglés en el colegio	Descripción del proceso de aprendizaje de inglés en primaria y secundaria.	¿Cómo ha sido tu experiencia con el aprendizaje de inglés en el colegio?
1.2	Experiencia aprendiendo inglés en la universidad	Descripción del proceso de aprendizaje de inglés en la universidad.	¿Cómo ha sido tu experiencia con el aprendizaje de inglés en la universidad?
2.	MANEJO PROPIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	Búsqueda de las formas de aprendizaje que más se adecuen a su estilo	¿Cómo organizas tu estudio para mejorar tu aprendizaje de inglés?

2.1	Modo cómo se organiza el estudio	Preferencia en cuanto a organización y forma de estudiar bien sea de manera individual o en grupo	<p>Cuando tienes que estudiar inglés, ¿prefieres estudiar solo o en grupo?</p> <p>Cuando estudias (solo o acompañado) ¿cómo organizas tu estudio?</p>
2.2	Modo de Buscar Apoyo Externo	Preferencia al buscar apoyo externo.	Si tienes alguna dificultad para aprender algún tema de inglés, ¿a quién recurres?
3.	HERRAMIENTAS USADAS PARA PROCESO DE APRENDIZAJE	Uso y aplicación de herramientas propias y electrónicas para su proceso de aprendizaje	¿Tomas apuntes en clase? ¿Qué herramientas electrónicas usas?
3.1	Herramientas propias	Utilización de apuntes propios como soporte del proceso de aprendizaje	¿Te gusta tomar apuntes en clase? ¿En qué momento lo haces?
3.2	Herramientas Electrónicas	Utilización de herramientas tecnológicas para apoyar su proceso de aprendizaje	¿Con cuáles herramientas tecnológicas cuentas en tu residencia?

4.	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	¿Cuáles estrategias utiliza o crea para reforzar su conocimiento de las cuatro habilidades comunicativas: Escuchar, hablar, leer y escribir?	¿Qué estrategias utilizas para aprender / reforzar las cuatro habilidades comunicativas?
4.1	Estrategias para reforzar aprendizaje de vocabulario	De acuerdo con su estilo de aprendizaje, cómo aborda el aprendizaje de nuevas palabras	¿Qué estrategia utilizas para aprender vocabulario nuevo?
4.2	Estrategias para reforzar aprendizaje de gramática	De acuerdo con su estilo de aprendizaje, cómo aborda el aprendizaje de estructuras	¿Qué estrategia utilizas para aprender estructuras gramaticales?
4.3	Estrategias para reforzar aprendizaje pronunciación	De acuerdo con su estilo de aprendizaje, cómo trabaja para mejorar su pronunciación	¿Qué estrategia utilizas para mejorar pronunciación?
4.4	Estrategias para reforzar comprensión auditiva	De acuerdo con su estilo de aprendizaje, cómo trabaja para mejorar su comprensión de textos en audio / video.	¿Qué estrategia utilizas para mejorar comprensión auditiva?
	Estrategias para reforzar comprensión de	De acuerdo con su estilo de aprendizaje, cómo	¿Qué estrategia utilizas para mejorar

4.5	lectura	aborda la lectura en inglés.	comprensión de lectura?
-----	---------	------------------------------	-------------------------

ANEXO 2 - Preguntas para entrevista con sujetos de investigación

1. ¿Cómo fue tu experiencia con el aprendizaje de inglés en el colegio, tanto en primaria como en secundaria? ¿Qué rol jugaron tus docentes de lengua extranjera en tu proceso con respecto a motivación y aprendizaje?

2. ¿Cómo ha sido tu experiencia con el aprendizaje de inglés en la universidad? ¿Qué rol han jugado tus docentes de lengua extranjera en tu proceso con respecto a motivación y aprendizaje?

3. Cuando tienes que estudiar inglés, ¿prefieres estudiar solo o en grupo? ¿O simplemente no estudias?

4. ¿Cuándo estudias solo o en grupo, cómo organizas tu estudio? Si estudias solo, ¿qué haces exactamente para estudiar inglés? Si estudias en grupo, ¿cómo manejas los roles dentro del grupo? (por ejemplo, uno explica y los demás oyen, todos participan, cada uno se apropia de un tema, etc.)

5. ¿Tomas apuntes en clase? ¿En qué momentos de clase tomas apuntes? ¿Qué tanto utilizas tus apuntes para estudiar antes de un examen? ¿Cómo tomas apuntes? (¿libreta? ¿hojas sueltas? ¿Tomas fotos con el celular a los apuntes del tablero?) ¿Qué obtienes de las notas que tomas?

6. ¿Cuentas con herramientas tecnológicas suficientes para apoyar tu proceso? ¿Normalmente qué utilizas: i-pad, smart phone, laptop, tablet, PC, algún software o aplicación?

7. ¿Qué estrategias utilizas para aprender vocabulario nuevo, para aprender estructuras gramaticales, para mejorar pronunciación, para mejorar la pronunciación auditiva y para mejorar la comprensión de lectura?

8. Si tienes alguna dificultad en tu clase de inglés, ¿a dónde te diriges a buscar ayuda? ¿Buscas un profesor? ¿un tutor? (un amigo, un familiar, un profesor privado, un compañero de clase)

ANEXO 3 – Formato para recolección de información personal de los sujetos de investigación

INSTRUCCIONES

Te solicitamos que contestes a los datos que se te solicitan en el siguiente formato.

Datos del alumno que quien completa el formato:

Nombre y apellidos: _____
Fecha _____

Universidad: _____

Facultad: _____

Plan de Estudios que está adelantando: _____

Sexo: Hombre Mujer

Edad: 17-18 19-20 21-22 23-24 25-26 27-28 más de 28

Elección de la carrera: en primera opción en segunda opción en tercera opción en cuarta opción en otras opciones

Nivel de estudios de los padres

Del padre	De la madre
<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Sin estudios
<input type="checkbox"/> Estudios primarios	<input type="checkbox"/> Estudios primarios
<input type="checkbox"/> Estudios secundarios	<input type="checkbox"/> Estudios secundarios
<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<input type="checkbox"/> Universitarios	<input type="checkbox"/> Universitarios
<input type="checkbox"/> Universitarios superiores	<input type="checkbox"/> Universitarios superiores
<input type="checkbox"/> Doctor	<input type="checkbox"/> Doctor

ANEXO 4 - Aplicación de la prueba de clasificación según el marco común europeo

Starter	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced
	A1	A2	B1	B2	C1

Resultados de las pruebas aplicadas para determinar nivel de inglés

	Starter	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced
Written Test score	0 - 15	16 - 35	36 - 55	56 - 75	76 - 95	96 +
English VI Group 13			6	8	4	
English VI Group 15			8	10	2	

**Resultados de las pruebas aplicadas para determinar nivel de inglés
FINAL DE SEMESTRE**

	Starter	Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced
Written Test score	0 - 15	16 - 35	36 - 55	56 - 75	76 - 95	96 +
English VI Group 13			3	11	5	
English VI Group 15			6	9	5	1

**ANEXO 5 - Caracterización sujetos de investigación
INGLÉS VI – GRUPO 13**

HOMBRES		MUJERES	
7		15	
RANGO DE EDADES		RANGO DE EDADES	
17 - 18	2	17 - 18 = 8	8
19 - 20	2	19 - 20 = 6	6
21 - 22	3	21 - 22 = 1	1

FACULTADES	CARRERAS	HOMBRES	MUJERES
CIENCIAS NATURALES	QUÍMICA FARMACÉUTICA		1
CIENCIAS SOCIALES	DERECHO	1	
	CIENCIAS POLÍTICAS		1
CIENCIAS DE LA SALUD	MEDICINA	1	3

INGENIERÍAS	INGENIERÍA DE SISTEMAS	1	
	INGENIERÍA INDUSTRIAL DISEÑO DE MEDIOS INTERACTIVOS	1	2
	DISEÑO INDUSTRIAL		1
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS		1
	ECONOMÍA CON ÉNFASIS EN FINANZAS PÚBLICAS		1
	ECONOMÍA Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	2	4
	MERCADEO INTERNACIONAL Y PUBLICIDAD	1	1
		HOMBRES	MUJERES
ELECCIÓN DE CARRERA	PRIMERA OPCIÓN	6	8
	SEGUNDA OPCIÓN	1	7

NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES

DEL PADRE	DE LA MADRE	HOMBRE		MUJER	
		PADRE	MADRE	PADRE	MADRE
ESTUDIOS PRIMARIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS			1	1
ESTUDIOS SECUNDARIOS	ESTUDIOS SECUNDARIOS	1		1	1
BACHILLERATO	BACHILLERATO	1	1	2	3
UNIVERSITARIOS	UNIVERSITARIOS	3	4	4	3
UNIVERSITARIOS SUPERIORES	UNIVERSITARIOS SUPERIORES	2	2	6	6
DOCTORADO	DOCTORADO			1	1

CARACTERIZACIÓN SUJETOS DE INVESTIGACIÓN INGLÉS VI – GRUPO 15

HOMBRES		MUJERES	
7		13	
RANGO DE EDADES		RANGO DE EDADES	
17 - 18	3	17 - 18	5
		19 - 20	4
19 - 20	4	21 - 22	2
		23 - 24	1

		25 – 26	1
--	--	----------------	----------

FACULTADES	CARRERAS	HOMBRES	MUJERES
CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS POLÍTICAS		2
	DERECHO		1
INGENIERÍA	DISEÑO INDUSTRIAL	2	4
	DISEÑO DE MEDIOS INTERACTIVOS		2
CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ECONÓMICAS	CONTADURÍA PÚBLICA Y FINANZAS INTERNACIONALES	2	3
	ECONOMÍA Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	3	1

		HOMBRES	MUJERES
ELECCIÓN DE CARRERA	PRIMERA OPCIÓN	5	9
	SEGUNDA OPCIÓN	1	4
	NO RESPONDIÓ	1	

NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES

DEL PADRE	DE LA MADRE	HOMBRE		MUJER	
		PADRE	MADRE	PADRE	MADRE
ESTUDIOS SECUNDARIOS	ESTUDIOS SECUNDARIOS			1	
BACHILLERATO	BACHILLERATO	1	2	2	3
UNIVERSITARIOS	UNIVERSITARIOS	4	3	4	7
UNIVERSITARIOS SUPERIORES	UNIVERSITARIOS SUPERIORES	2	2	6	3

ANEXO 6 - Estilos de aprendizaje INGLES VI – GRUPO 13

	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	
Activo			2	6	4	2	1	4	2				Reflexivo
Sensorial			6	4	4	1	3		2		1		Intuitivo
Visual		4	5	2	4	2	1	2		1			Verbal
Secuencial				3	4	4	2	4	2			2	Global
Indiferente													Moderado
													Decididamente
													Decididamente

INGLÉS VI – GRUPO 15

	11	9	7	5	3	1	1	3	5	7	9	11	
Activo	1	1	2	4	8	2	1	1	1	1			Reflexivo
Sensorial			3	3	7	2	4	2	1				Intuitivo
Visual		2	4	6	7	2		1					Verbal
Secuencial		1	1	1	2	6	4	4	2	1			Global
Indiferente	Decididamente											Moderado	
	Moderado			Decididamente									

Esta información fue tomada de la página web de la Universidad Icesi. Los docentes de la institución podemos acceder a esta información, que ha sido puesta a nuestra disposición para conocer mejor los grupos, y aplicar estos resultados en las planeaciones de clase.

ANEXO 7 - Marco Común Europeo

(Incluye EXAMEN DE CLASIFICACIÓN EN EL MARCO COMÚN EUROPEO)

Es un marco de referencia diseñado por por la división de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Está basado en estándares internacionales reconocidos, que facilitan la elaboración de currículos de programas de lenguas, exámenes e indicadores de logro. El Marco de Referencia define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje.

Nivel A1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; para presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; para relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Nivel A2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales, y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel B1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la

lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal, y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nivel B2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores, y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Nivel C1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; cuando sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; cuando puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales, y cuando puede producir textos claros, bien estructurados y detallados, sobre temas de cierta complejidad, y muestra un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Nivel C2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; cuando sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida; y cuando puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones de mayor complejidad.

EXPLICACIÓN DE LOS NIVELES

• Bloque A: Usuario básico
• Nivel A1: <i>Acceso</i>
• Nivel A2: <i>Plataforma</i>
• Bloque B: Usuario independiente
• Nivel B1: <i>Umbral</i>
• Nivel B2: <i>Avanzado</i>
• Bloque C: Usuario competente
• Nivel C1: <i>Dominio operativo eficazmente</i>
• Nivel C2: <i>Maestría</i>



Written test

CEF **A1 to**
C1

- Choose the best answer for each question.
- Stop when the questions become too difficult.
- Spend no more than 40 minutes on the test.

- 1 Where
from? I'm
from Russia.
A you are B you C are you
- 2 We have _____ house in Moscow.
A any B a C an
- 3 I have two _____ , a boy and a girl.
A sons B daughters C children
- 4 I work in a _____ . I'm a doctor.
A hospital B hotel C supermarket

5 This is my brother. _____ name's Paul.

A Her

B His

C He's



6 _____ five people in my family.

A They are

B There is

C There are

7 I get up _____ 7 o'clock in the morning.

A for

B at

C in

8 I like apples, but I _____ bananas.

A don't like

B like

C do like

9 Excuse me, _____ speak French?

A do you

B you do

C you

10 How much are _____ shoes?

A this

B these

C that

- 11 Where are my glasses?
They're the table.
A at B on C in
- 12 My sister _____ tennis very well.
A plays B play C playing
- 13 I usually go to work _____ train.
A on B with C by
- 14 I don't see my parents very often _____ they live in South Africa. A so B but C because
- 15 Rosie stayed _____ home yesterday afternoon.
A in B at C to
- 16 Last night I _____ to the cinema.
A went B did go C was
- 17 The _____ is quite expensive but the food there is excellent. A film B restaurant C book
- 18 Do you want to listen to music or _____ TV?

A see

B look

C watch

19 _____ were you at the weekend? I was in Scotland.

A When

B Where

C What

20 _____ you have a good time at the party? Yes, it was fun.

A Did

B Were

C Had

21 Are you _____ English teacher?

A Maria

B Marias'

C Maria's

22 Bob will meet _____ at the airport.

A us

B we

C our

23 I'm going to a concert tonight. _____ you like to come?

A Do

B Are

C Would

- 24 _____ use your dictionary? Sure. Here you are.
A Could I B Could you C Do I
- 25 I like this apartment but the _____ is too expensive for me. A money B rent
C cost
- 26 Excuse me, how do I _____ to the bus station?
A come B get C arrive
- 27 Do you sell stamps?
Yes, we do. How _____ do you want?
A any B many C much
- 28 Sorry I'm so late.
That's _____ .
A OK
- 29 I'd like _____ milk in my coffee, please.
A some B any C a
- 30 _____ a bus stop near my flat.
A It's B Here's C There's
- 31 Is this a good time to talk? Sorry, no. I dinner.

A cook

B am cooking

C cooking

32 I think cycling is more dangerous _____ driving.

A as

B like

C than

33 We _____ going to the theatre next Saturday.

A will

B do

C are

34 _____ meet for coffee some time soon.

A Let's

B Do you

C Shall they

35 Kamal has got a holiday home near _____ sea.

A a

B the

C some

36 If you've got a headache, you _____ go home.

- A should B did C had

37 _____ ever been to New York?

- A Have you B Are you C Did you

38 I only get about five hours' sleep a night. That's not .

- A enough B lot C too much

39 Did Amina finish the report?

No. She _____ it tomorrow.

- A finishes B is going to finish C finished

40 Paula _____ loves working with children.

- A very B really C much

41 Is Ottawa the capital of Canada? I think .

- A is B yes C so D right

42 We never _____ a television when I was a child.

A have had B hadn't C had D didn't have

43 We paid the restaurant bill _____ credit card.

A to B with C on D by

44 The last time I _____ Joanna was in Paris.

A have seen B saw C see D was seeing

45 If you _____ money from a friend, you should always pay it back promptly.

A borrow B earn C spend D lend

46 Can I make myself a
cup of coffee? Of
course. You
to ask.

A haven't B mustn't C needn't D don't have

47 I _____ a lot of sport in my free time.

A do B practise C make D exercise

48 _____ anywhere interesting recently?

A Do you go B Have you been C Are you going D Will you go

- 49 It's Walter's birthday on Friday. He _____ be 30, I think.
- A should B can C will D shall
- 50 Learning the piano isn't as difficult _____ learning the violin.
- A like B so C than D as
- 51 If the weather _____ bad tomorrow, we can go to a museum.
- A will be B was C is D would be
- 52 About a billion cans of Coca-Cola _____ drunk around the world every day.
- A is B are C was D were
- 53
My mum's not very well.
Oh, _____ .
- 54 Hans isn't here. He _____ to see his grandmother. He'll be back tomorrow.
- A has gone B had been C has been D had gone
- 55 Would you mind changing my appointment? _____ time on Friday is fine.
- A Next B All the C Every D Any
- 56 When I was a child, I _____ climb the wall and jump into our neighbours' garden. A would B did
C have D used
- 57 Have you finished _____ the wall yet?

A paint B to paint C painting D painted

58 Can you help me? I've tried _____ hotel in the city and can't find a room.

A many B any C every D all

59 Lena used to find work boring _____ she became a nurse.

A unless B until C if D since

60 If I _____ closer to my office, I could walk to work.

A lived B would live C had lived D live

61 I _____ outside the cinema when suddenly a police car arrived.

A stood B was standing C have stood D am standing

62 Shall we go to *The Riceboat* for dinner?

It _____ be fully booked. They're sometimes busy on a Monday.

A will B may C can D must

63 We've _____ come back from a trip to India. It was amazing.

A already B yet C just D only

64 I've got to be at work in five minutes.

Don't worry, I _____ you a lift if you want.

A give B am giving C 'll give D 'm going to give

65 My doctor advised me _____ more exercise.

A take B taking C having taken D to take

66 I couldn't _____ up with the noise in the city, so we moved to the countryside.

A put B live C set D take

67 There's no name on this dictionary.

It _____ be mine then. Mine's got my name on the front.

A might not B mustn't C won't D can't

- 68 Julia _____ married since she was 20.
A is B was C has been D is being
- 69 Don't worry if I _____ late tonight. I'm going to the gym after work.
A am B will be C would be D was
- 70 I've got a terrible headache, and it won't go away. Have you tried some aspirin?
A to take B take C took D taking
- 71 Boxing is a sport _____ requires a lot of speed and fitness.
A it B that C what D where
- 72 Jon _____ working on this project for a couple of months so he hasn't made much progress yet. A is only B has only been C was only
D had only been
- 73 I was wondering _____ I could ask you some questions. Sure, go ahead.
A what B if C that D how

74 What clothes should I pack for a trip to Boston?

Well, it depends _____ the time of year that you go.

- A on B with C up D to

75 I've finished this salad and I'm still hungry. I _____ ordered something more filling.

- A must have B would have C should have D may have

76 Do you ever ask your neighbours to do favours _____ you?

- A for B to C with D about

77 Some married couples seem to get more _____ over time.

- A alike B same C like D equal

78 I don't know how much this card costs. The price label's _____ off.

- A gone B taken C done D come

79 Ben got the job because he _____ a very good impression at his interview.

- A made B did C put D took

80 Salsa music always _____ me of my trip to Cuba.

- A remembers B realises C recognises D reminds

- 81 I _____ to be picking Tom up at the station but I've lost my keys.
A am supposed B am requested C am intended D am obliged
- 82 How about going to *Colours* nightclub?
There's no _____ I'm going there. It's awful!
A hope B way C time D opportunity
- 83 By the age of 18, I _____ not to go to university.
A had decided B decided C have decided D was deciding
- 84 I'm afraid your car _____ repaired before next week.
A hasn't been B wasn't C wouldn't be D can't be
- 85 The amount of organically grown food on sale has _____ enormously in recent years. A raised B lifted C increased D built
- 86 Can you believe it? A woman has been _____ for hacking into the computer of her online virtual husband.
A accused B suspended C arrested D suspected

- 87 You may borrow my laptop _____ you promise to look after it.
- A unless B in case C as long as D although
- 88 It's a huge painting. It _____ taken ages to complete.
- A must have B can't have C should have D won't have
- 89 Pierre tends to put _____ dealing with problems, rather than dealing with them immediately. A down B off C over
D away
- 90 If the taxi hadn't stopped for us, we _____ standing in the rain.
- A were still B would still be C are still D will still be
- 91 My mother's Italian, so _____ the language has been quite easy for me.
- A to learn B learn C having learned D learning
- 92 _____ I had the talent, I still wouldn't want to be a movie star.
- A In case B Even if C Provided that D However much
- 93 The factory workers threatened _____ on strike if they didn't get a pay rise.
- A going B to go C that they go D to have gone
- 94 I was about to go to sleep when it _____ to me where the missing keys might be.
- A remembered B happened C appeared D occurred

- 95 There's going to be a new department at work. They've asked me to _____ it up.
A take B set C put D bring
- 96 If the film is a _____ success, the director will get most of the credit.
A big B high C large D good
- 97 By the end of today's seminar I will _____ to each of you individually.
A speak B have spoken C be speaking D have been speaking
- 98 This is a photo of my little sister _____ ice cream on the beach.
A eat B eating C was eating D having eaten
- 99 Our students take their responsibilities very _____ .
A considerably B thoroughly C seriously D strongly
- 100 Pia was _____ delighted with the birthday present.
A very B completely C fairly D absolutely

- 101 People were amazed that the burglary took place in _____ daylight.
- A wide B broad C large D open
- 102 She invested a lot of time _____ researching the most appropriate university course. A to B for C with D in
- 103 The police claimed that they acted in self- _____ .
- A interest B confidence C defence D discipline
- 104 I _____ remember putting my briefcase down on that shelf.
- A deeply B entirely C clearly D strongly
- 105 He turned _____ to be considerably older than I had imagined.
- A over B up C out D round
- 106 The windows in this house are in urgent _____ of replacement.
- A need B help C want D demand
- 107 Speed cameras _____ shown to reduce accidents.
- A have B were being C have been D are being
- 108 Life is a _____ deal easier for immigrants who can speak the local language.
- A far B huge C big D great

- 109 The experiment _____ testing people's responses before and after drinking coffee.
- A contained B incorporated C involved D consisted
- 110 We may be a bit late. We're _____ in a traffic jam.
- A buried B stuck C blocked D surrounded
- 111 Having _____ his driving test several times, Paul finally passed at the fourth attempt.
- A taken B made C had D attended
- 112 Gospel music has been a major influence _____ other musical styles, especially soul. A with B to C about D on
- 113 Maintaining an accurate balance sheet is essential, _____ business you're in.
- A however B wherever C whatever D whenever
- 114 It's _____ likely that this novel will win a literary prize.
- A totally B deeply C strongly D highly

- 115 It's no _____ for me to get Brad's phone number – I'll be seeing him tonight.
- A point B wonder C secret D problem
- 116 I'd lived in Australia, so I was used to _____ on the left side of the road.
- A driving B drive C having driven D drove
- 117 I don't think the colours in Julia's outfit _____ together.
- A fit B suit C match D go
- 118 Very rarely _____ here in July.
- A it rains B does it rain C is it raining D it is raining
- 119 I prefer to buy CDs _____ download music from my computer.
- A in contrast to comparison to B as opposed to C rather than D in
- 120 The number of turtles on the island _____ by 70% over the last decade.
- A has declined B has been declining C has been declined D is declining

MULTIPLE CHOICE ANSWER PAPER

1 A B C D	41 A B C D	81 A B C D
2 A B C D	42 A B C D	82 A B C D
3 A B C D	43 A B C D	83 A B C D
4 A B C D	44 A B C D	84 A B C D
5 A B C D	45 A B C D	85 A B C D
6 A B C D	46 A B C D	86 A B C D
7 A B C D	47 A B C D	87 A B C D
8 A B C D	48 A B C D	88 A B C D
9 A B C D	49 A B C D	89 A B C D
10 A B C D	50 A B C D	90 A B C D
11 A B C D	51 A B C D	91 A B C D
12 A B C D	52 A B C D	92 A B C D
13 A B C D	53 A B C D	93 A B C D
14 A B C D	54 A B C D	94 A B C D
15 A B C D	55 A B C D	95 A B C D
16 A B C D	56 A B C D	96 A B C D

17 A B C D	57 A B C D	97 A B C D
18 A B C D	58 A B C D	98 A B C D
19 A B C D	59 A B C D	99 A B C D
20 A B C D	60 A B C D	100 A B C D
21 A B C D	61 A B C D	101 A B C D
22 A B C D	62 A B C D	102 A B C D
23 A B C D	63 A B C D	103 A B C D
24 A B C D	64 A B C D	104 A B C D
25 A B C D	65 A B C D	105 A B C D
26 A B C D	66 A B C D	106 A B C D
27 A B C D	67 A B C D	107 A B C D
28 A B C D	68 A B C D	108 A B C D
29 A B C D	69 A B C D	109 A B C D
30 A B C D	70 A B C D	110 A B C D
31 A B C D	71 A B C D	111 A B C D
32 A B C D	72 A B C D	112 A B C D
33 A B C D	73 A B C D	113 A B C D
34 A B C D	74 A B C D	114 A B C D
35 A B C D	75 A B C D	115 A B C D
36 A B C D	76 A B C D	116 A B C D
37 A B C D	77 A B C D	117 A B C D
38 A B C D	78 A B C D	118 A B C D
39 A B C D	79 A B C D	119 A B C D
40 A B C D	80 A B C D	120 A B C D

English Unlimited Placement test

Written test key

	Starter		Elementary		Pre-int.		Intermediate		Upper Int.		Advanced
1	C	21	C	41	C	61	B	81	A	101	B
2	B	22	A	42	C	62	B	82	B	102	D
3	C	23	C	43	D	63	C	83	A	103	C
4	A	24	A	44	B	64	C	84	D	104	C
5	B	25	B	45	A	65	D	85	C	105	C
6	C	26	B	46	D	66	A	86	C	106	A
7	B	27	B	47	A	67	D	87	C	107	C
8	A	28	A	48	B	68	C	88	A	108	D
9	A	29	A	49	C	69	A	89	B	109	C
10	B	30	C	50	D	70	D	90	B	110	B
11	B	31	B	51	C	71	B	91	D	111	A
12	A	32	C	52	B	72	B	92	B	112	D
13	C	33	C	53	C	73	B	93	B	113	C
14	C	34	A	54	A	74	A	94	D	114	D
15	B	35	B	55	D	75	C	95	B	115	D
16	A	36	A	56	A	76	A	96	A	116	A
17	B	37	A	57	C	77	A	97	B	117	D
18	C	38	A	58	C	78	D	98	B	118	B
19	B	39	B	59	B	79	A	99	C	119	C
20	A	40	B	60	A	80	D	100	D	120	A

Teacher's guide

This placement test is designed to help teachers decide at which level of *English Unlimited* new students should be placed.

The test contains:

- 120 written multiple-choice questions, 20 at each level from Starter to Advanced (covering CEF levels A1 to C1). The questions focus on the language taught across the six levels of *English Unlimited*.
- an oral placement test, designed to be used in conjunction with the written test. The questions in this test are linked to the goals in the *English Unlimited* coursebooks, which in turn are based on the CEF 'can-do'

statements. The oral test is designed to be flexible. This should allow teachers to get an overview of students' speaking ability in order to 'fine-tune' their assessment of the correct level at which to place students.

- keys and tables for interpreting scores.

Written test procedure

- 1 Ask the student to start at the beginning of the written test and stop when the questions become too difficult.
Allow 30–40 minutes for the test.
- 2 Mark the test and use the table below to place the student provisionally at one of the six levels of *English Unlimited*.
- 3 Use the oral placement test to confirm or adjust this placement (see Oral test procedure below).

	Starter	Elementary	Pre-intermediate	Intermediate	Upper Intermediate	Advanced
Written test score	0–15	16–35	36–55	56–75	76–95	96+

