



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS PARA GESTIONAR EL
DESARROLLO DEL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DE UNA LENGUA EXTRANJERA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
ALEJANDRA FENTANES MICELI**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER**

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2017



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación de grado de la **C. ALEJANDRA FENTANES MICELI**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, en el programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS


para el documento de tesis de grado denominado "Estrategias para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una Lengua Extranjera" elaborado por la persona antes citada.

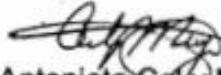
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los veintiún días del mes de septiembre del año dos mil diecisiete en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner
Presidenta del jurado


Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Secretaria del jurado


Mtra. Antonieta Gal y Mayor
Turnbull
Vocal del jurado


Mtra. Gloria del Carmen Corzo
Arévalo
Suplente 1


Dr. Gabriel Llavero Coutiño
Suplente 2


Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con el número de registro de becario 586454.

Dedicatoria y Agradecimientos

A mi madre por su amor y apoyo incondicional.

Agradezco la oportunidad a la
Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla
por permitirme ser parte de este programa.

Agradezco a la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner
por brindarme su apoyo y disposición para la realización del proyecto,
así como a los estudiantes que fueron parte del proceso.

RESUMEN

Para fomentar un aprendizaje significativo en el aula, es indispensable que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje, que identifiquen y reflexionen sobre su manera de aprender. Ésta es una tarea compleja, porque poco se enseña acerca de ser individuos autónomos. La reflexión sobre la propia forma de aprender es poco evidente; y el aprendizaje se reduce, generalmente, a la recepción de información. El problema se debe a la casi nula reflexión y experiencias que viven los docentes sobre autonomía, lo que complica el fomento de la misma en el aula. Por lo que al desarrollar la propia autonomía, se contribuye en el desarrollo de autonomía de los estudiantes al emplear estrategias de enseñanza que les permitan identificar qué aprenden y cómo lo hacen, con el fin de motivarlos a construir aprendizajes más autónomos, concientizándolos de la información y de los procesos cognitivos y metacognitivos que realizan. Con este proyecto de investigación-acción, reporto y analizo cómo se llevó a cabo mi plan de acción durante dos ciclos en los cuales consideré el aprendizaje colaborativo, la reflexión mediante el empleo de bitácoras de aprendizaje y diversas estrategias en el aula pensadas para contribuir al desarrollo de capacidades de reflexión y fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo de mis estudiantes de lengua extranjera. Posteriormente, la información recabada suscitó interrogantes generando en el segundo ciclo el interés en mi actitud docente y la dificultad que en ocasiones experimento en relación al cambio en mi propia práctica.

Palabras clave:

Estrategias de enseñanza, aprendizaje significativo, autonomía, creencias, metacognición.

Índice

Dedicatoria y agradecimientos	VII
Resumen	IX
Índice de contenidos	XI
Índice de tablas	XV
Introducción	1
Planteamiento del problema	1
Antecedentes	2
Definición del problema	3
Preguntas de investigación	6
Objetivos	6
Justificación	7
Capítulo 1. Referentes de la enseñanza-aprendizaje actual	11
1.1 El Proceso de enseñanza-aprendizaje	11
1.2 Estrategias de enseñanza	13
1.2.1 Estrategias de enseñanza centradas en el docente	16
1.2.2 Estrategias de enseñanza centradas en el estudiante	17
1.3 Estrategias de aprendizaje	17
1.4 Aprendizaje autónomo	19
1.4.1 El papel del docente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	22
1.4.2 Estrategias de enseñanza para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	23
1.4.3 Estrategias de enseñanza basada en competencias	29
1.5 La cultura docente y su resistencia al cambio	31
1.6 Aspectos socioculturales en el desarrollo de la autonomía	34
1.7 Desarrollo profesional docente	36

Capítulo 2. El proceso metodológico	39
2.1 Diseño de la investigación	39
2.2 Contexto	42
2.3 Participantes	43
2.4 La estrategia metodológica	45
2.4.1 Observación	45
2.4.2 Entrevista	46
2.4.3 Autobiografía	47
2.4.4 Diario y bitácora de aprendizaje	48
2.4.5 Plan de clase	49
2.4.6 Actividades integradoras	50
2.4.7 Retroalimentación	51
2.5 Procedimiento de recolección de la información	51
2.5.1 Observaciones de clase	52
2.5.2 Entrevista	52
2.5.3 Autobiografía	53
2.5.4 Diario y bitácora de aprendizaje	53
2.5.5 Plan de clase	54
2.5.6 Actividades integradoras	54
2.5.7 Retroalimentación	60
2.6 Procedimiento de análisis de la información	60
2.7 Problemas éticos considerados	63
Capítulo 3. Profundizando sobre la marcha	65
3.1 Las docentes como aprendientes	65
3.2 Las docentes en el aula	69
3.2.1 Estrategias que se fomentan en el aula	73
3.2.2 Estrategias que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula	76
3.3 El estudiante como participante activo de su propio aprendizaje	78

3.4 El papel de las actividades integradoras en el fomento del aprendizaje autónomo	80
Capítulo 4. Reflexiones y sugerencias pedagógicas para gestionar el aprendizaje autónomo	107
4.1 Recapitulando la experiencia.....	107
4.2 Sugerencias para el desarrollo profesional docente	113
4.3 Sugerencias pedagógicas para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	115
Capítulo 5. Conclusiones	127
Referencias	133
Anexos	143

Índice de tablas

Tabla 1. Secuencia de entrenamiento de estrategias utilizada en CALLA (O'Malley y Chamot, 1990, p. 158)	15
Tabla 2. Estrategias metacognitivas para gestionar el aprendizaje de los estudiantes. Retomadas de diversos autores: Richards y Lockhart (1996), Klimenko y Álvarez (2009) y Benson (2011). Adaptación propia	25
Tabla 3. Estrategias socio-afectivas para interactuar con otros y reforzar la confianza. Retomadas de Benson (2011). Adaptación propia	26
Tabla 4. Estrategias cognitivas entre la interacción del sujeto y el objeto de estudio. Retomadas de Klimenko y Álvarez (2009) y Benson (2011). Adaptación propia	27
Tabla 5. Participantes de mi clase de cuarto semestre de inglés en el primer ciclo	44
Tabla 6. Participantes de mi clase de onceavo semestre de inglés en el segundo ciclo	44
Tabla 7. Códigos y categorías obtenidas de la autobiografía de las docentes	61
Tabla 8. Desventajas que enfrentaron ambas docentes como aprendientes y soluciones. Adaptación propia	68
Tabla 9. Estrategias que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera en el aula. Adaptación propia.....	76
Tabla 10. Ventajas de las actividades integradoras observadas en el aula que contribuyen al fomento de desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera Adaptación propia.....	103
Tabla 11. Situaciones frecuentes que limitaron el aprovechamiento de las actividades integradoras en el aula. Adaptación propia	104
Tabla 12. Propuesta de taller para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Adaptación propia.....	114
Tabla 13. Propuesta de plan de clase. Adaptación propia	120
Tabla 14. Propuesta de plan de clase: secuencia 1. Adaptación propia	122
Tabla 15. Propuesta de plan de clase: secuencia 2. Adaptación propia	123
Tabla 16. Propuesta de plan de clase: secuencia 3. Adaptación propia	124

Estrategias para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera

El presente proyecto de investigación tiene como propósito describir la problemática que se origina de situaciones identificadas en observaciones de clase de lengua extranjera (LE) previas, lo que me ha llevado a reflexionar por qué algunos estudiantes no logran mejorar su nivel de aprendizaje de lengua extranjera, aún cuando se presenta un alto grado de motivación, interés y el entorno educativo es propicio.

Considero que para fomentar un aprendizaje significativo en el aula, es indispensable, además de la motivación e interés, que los estudiantes sean conscientes de su aprendizaje. Es decir, que identifiquen y reflexionen sobre su manera de aprender. Entonces, la labor docente consiste también en desarrollar en los estudiantes el uso de herramientas y estrategias necesarias para enseñarles a construir aprendizajes más autónomos. Ésta es una tarea compleja, porque poco se enseña sobre ser individuos autónomos, la reflexión sobre la propia forma de aprender es poco evidente, por lo que se limita a la recepción de información.

Como docente, se aspira a contar con las habilidades y conocimientos para contribuir al desarrollo de capacidades de reflexión y autonomía, por lo que es importante conocer las estrategias que contribuyen al fomento de las mismas. Aunado a ello, el rol docente, como guía y supervisor de los estudiantes en la toma de decisiones acerca de su aprendizaje, propiciará el fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo (AA). Esto, a su vez, contribuirá en la formación de los individuos para que se desenvuelvan de manera autónoma dentro de la sociedad a lo largo de su vida (Bajrami, 2015).

Planteamiento del problema

Tal como De la Antonia y Souto (2013) mencionan, el rol del estudiante ha cambiado a través del tiempo; y en la actualidad, su participación activa dentro del proceso de aprendizaje ha propiciado la inquietud por fomentar el desarrollo de su autonomía al aprender. Sin embargo, Benson (2011) considera que con frecuencia el problema radica en la falta de conocimiento que tenemos los docentes sobre autonomía, lo que complica el

fomento de la misma en el aula. Por lo que, se espera que el docente sea reflexivo, crítico y analítico, capaz de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes.

Así pues, al comprender lo que conlleva ser autónomo, se puede contribuir en el desarrollo de autonomía de los estudiantes empleando estrategias de enseñanza que les permitan identificar qué aprenden y cómo lo hacen, concientizándolos de la información y de los procesos cognitivos y metacognitivos que ellos realizan.

Antecedentes

El desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes ha sido tema de estudio, tal como en la Universidad de San Buenaventura en Cartagena, Colombia, que participó junto con otras universidades en proyectos de la Licenciatura en Lengua Extranjera, orientados a establecer el perfil del estudiante, para determinar su grado de autonomía; y el perfil del docente, para analizar en qué medida contribuyen en el desarrollo de la misma (Cabral, Cáceres y Fera, 2010). Los resultados arrojaron que el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de LE es poca; y pese a que la autonomía de los docentes generalmente va de un rango moderado a alto, la promoción de la misma es básica por lo que se requiere de su mayor participación para contribuir en el desarrollo de los estudiantes.

Por otro lado, estudios realizados en la Universidad Autónoma de Puebla sobre el Plan Educativo Minerva, en 2009, reflejan que aún existe una gran dependencia de los estudiantes hacia los docentes. Es decir siempre están a expensas de sus opiniones y aportaciones, y pocas veces se observa iniciativa, reflexión, auto-crítica o responsabilidad de su aprendizaje (Vélez, Voisin, Olivos y Rojas, 2015).

En la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, se diseñó, aplicó y evaluó el curso extra-clase “Aprender a Aprender” en el Centro de Auto-acceso, como complemento a los cursos regulares de francés para identificar si éste contribuía al desarrollo de habilidades subyacentes del aprendizaje autónomo. Bajo un enfoque de investigación mixto se obtuvieron resultados favorables ya que el curso incrementó el rendimiento de los estudiantes, su auto-conocimiento como aprendices y su seguridad al “*saber hacer*” (Martínez, 2009).

Otras investigaciones, como la realizada por Moreno (2011), se enfocan en los significados que los docentes universitarios de instituciones públicas de Chiapas, le asignan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están inmersos, a fin de identificar qué factores culturales se relacionan con el aprendizaje autónomo y cómo lo fomentan o lo inhiben en las aulas. Los resultados arrojan que uno de los retos de los docentes es pasar de una docencia basada en la enseñanza a la basada en el aprendizaje. Pese a que los docentes están conscientes de las necesidades de sus estudiantes, no las han explorado en su labor cotidiana ya que los cambios en la práctica resultan de una previa reflexión crítica acerca de la misma, la cual está limitada por la historia y cultura educativa de la región. Por tanto, no se propicia el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El fenómeno a analizar en este proyecto de investigación está vinculado con mi práctica docente, y la repercusión de la misma al implementar estrategias que permitan al estudiante concientizar sus acciones y actitudes al momento de aprender una lengua extranjera. Esta inquietud es percibida no solo de mi propia práctica docente, sino de las observaciones previas de diversas clases de LE en donde elementos favorables para un buen aprendizaje se observan, pero la reflexión y comprensión del aprendizaje pocas veces se nota.

Definición del problema

Freire (2002) menciona que pocas veces se concibe la educación como praxis, es decir, como la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Es decir, muchas veces la idea de educar se reduce a la transmisión de información y conocimientos. Como docentes, es común limitarse a cubrir programas y currículos, y se pasa por alto si el aprendizaje es significativo, por lo que generalmente no trasciende más allá del aula ya que no se vincula a temas o situaciones dentro de las experiencias y vivencias cotidianas del contexto de los estudiantes. Como consecuencia, con muchas probabilidades de ser olvidado.

La Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla (UNACH) es una institución de Educación Superior, pública y autónoma. Su modelo educativo plantea un sistema dinámico y flexible que impulsa procesos educativos para la formación integral de los

estudiantes como personas, profesionales y ciudadanos. Está centrado en el aprendizaje y en la construcción de competencias y habilidades para que los estudiantes puedan autorregular su comportamiento en la sociedad.

Partiendo de estos principios, la UNACH “asume el compromiso de formar a los estudiantes de manera integral propiciando que se conviertan en aprendices autónomos, independientes y autorregulados; capaces de construir sus propios conocimientos, es decir poner en juego la competencia clave de aprender a aprender” (UNACH, 2010, p. 44). Como consecuencia, los docentes deben dirigirse hacia nuevas prácticas pedagógicas que aseguren alcanzar el ideal educativo de dicho modelo institucional. Por tanto, la UNACH debe facilitar a sus docentes, herramientas necesarias que les permitan desarrollar y promover el aprendizaje autónomo y autorregulado dentro de espacios adecuados para la construcción de aprendizajes significativos.

El Departamento de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, con años de experiencia en la Enseñanza de LE, tiene como misión contribuir al desarrollo de capacidades profesionales internacionales en los estudiantes mediante la enseñanza de LE. Entonces, la prioridad de los docentes del Departamento de la Facultad de Lenguas se enfoca en desarrollar en los estudiantes las habilidades y actitudes para que puedan acceder a mejores oportunidades educativas, personales y laborales, a través de programas de estudio basados en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); criterio establecido en los estándares internacionales y recomendados por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación (UNACH, 2010).

Como respuesta al modelo educativo y a la misión de la institución, considero importante analizar, con este proyecto de investigación, si como docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla, he desarrollado mi autonomía, si fomento el desarrollo de autonomía en mis estudiantes, y de qué manera lo hago. Esta inquietud ha surgido de la poca congruencia entre la misión de la Universidad y la práctica docente en el aula, ya que el fomento y desarrollo de estrategias para promover las competencias de los estudiantes y gestionar el aprendizaje autónomo no se refleja de manera contundente en los espacios áulicos. Las causas probables de estas inconsistencias

en la práctica docente podrían deberse a situaciones complejas diversas, entre las cuales predomina el hecho de que en ocasiones el docente cuenta con muy poca información e incluso desconoce el modelo educativo de la institución y el currículo.

De igual manera, se observa poco interés y disposición por parte de algunos docentes, cuando la institución oferta cursos, talleres o diplomados de mejora continua. Lo anterior se debe, por una parte, a que resulta poco rentable para varios docentes dentro de este contexto, debido a que en su gran mayoría, laboran en diversas instituciones o dependencias, lo que les consume tiempo e impide la asistencia a las diversas actividades y eventos de formación. Y por otra, se encuentra la cuestión económica, ya que uno de los aspectos culturales en la sociedad es esperar cierta remuneración económica tras el desarrollo profesional docente y, desafortunadamente no existe un estímulo económico que la fomente. Se trata, por el contrario, de la propia iniciativa docente por mejorar su práctica sin esperar más que el reconocimiento personal; por lo que son pocos quienes asumen dicho interés y compromiso por desarrollarse profesionalmente (Zabalza, 2007).

Otro aspecto relevante es que dentro de este contexto, tanto los docentes como los estudiantes presentan ciertas características actitudinales, resultado de las creencias y valores culturales (Claxton, 2001), que no favorecen el desarrollo de mayor autonomía. Pese a que en el currículo se plantea trabajar con modelos basados en desarrollar las competencias y promover el aprendizaje autónomo, en el aula se siguen observando los roles tradicionales de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2011). Es decir, los docentes se resisten a la implementación de nuevas prácticas y los estudiantes, en su gran mayoría, carecen de iniciativa y se limitan a ser receptores de información. Ambos actores restringiéndose y conformándose a una dinámica de clase en la que el aprendizaje es pobre. Por lo que, "...cambiar la mentalidad de los profesores y alumnos sobre el aprendizaje y las formas de promoverlo requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje" (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y De la Cruz, 2006, p. 35).

Debido a lo anterior, surgió un gran interés por investigar con este proyecto, acerca de mi rol como docente en relación a las estrategias que implemento para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una Lengua Extranjera. Para generar cambios en mi

propia práctica, es primordial identificar mis fortalezas y áreas de oportunidad en el aula, de manera que logre modificar ciertas actitudes hacia mis estudiantes y promueva el empleo de estrategias que contribuyan al desarrollo del aprendizaje autónomo. Por consiguiente, me he planteado las siguientes preguntas de investigación:

- *¿De qué manera propicio como docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus, Tuxtla, el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en mis estudiantes?*
- *¿Cuáles son las estrategias que empleo como docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus, Tuxtla para fomentar en mis estudiantes el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE?*
- *¿Cuáles de mis estrategias docentes empleadas fomentan de manera más apropiada el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE?*

Estos cuestionamientos planteados han sido formulados con la finalidad de ser respondidos mediante una serie de objetivos a lograr, cuyo orden y estructura facilita el proceso de investigación. Por lo tanto, los objetivos de esta investigación se mencionan a continuación:

Objetivo General

- Implementar y analizar estrategias docentes que propicien el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en el estudiante del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla.

Objetivos Específicos

- Identificar cómo desarrollo la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en mis estudiantes.
- Describir posibles estrategias para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes.
- Aplicar en el aula estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes de inglés como LE.

- Analizar si las estrategias de enseñanza empleadas fomentaron el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes.
- Sugerir estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en los estudiantes del Departamento de Lenguas.

Justificación

La educación es dinámica y la manera en que se ha desarrollado el proceso educativo a través del tiempo ha cambiado significativamente. Hasta hace algunos años predominaba el modelo tradicional en las escuelas, que se caracterizaba por la actitud pasiva de los estudiantes y la actitud autoritaria y activa de los docentes, limitándose a la transmisión de conocimientos. Actualmente, se presentan situaciones del modelo tradicional en el aula, enfocados en la teoría, con objetivos de aprendizaje limitados por el tiempo del curso, y que fomentan poco el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Sin embargo, han surgido diversos modelos educativos en los que se plantea la educación desde diversas perspectivas que se oponen a una pedagogía basada en lo tradicional, en donde los alumnos son activos, autónomos y las actividades son integrativas (Villalobos, 2010). Estos cambios en las percepciones y modelos educativos han modificado los roles del docente y del estudiante, generando propuestas en los currículos de las instituciones educativas, las cuales en ocasiones solo quedan plasmadas en papel, ya que ha sido complicado romper con los esquemas de enseñanza-aprendizaje con los que los docentes fuimos formados. Incluso, los docentes que lograron desarrollar cierta autonomía en su etapa como aprendientes mediante el gusto por la lectura y algunas estrategias de aprendizaje, no son necesariamente reflexivos, conscientes y críticos acerca de su aprendizaje y enseñanza, por lo que difícilmente promueven estas habilidades en el aula (Moreno, 2011).

Soy consciente de algunas estrategias que empleo como aprendiente autónoma, sin embargo, tal como se menciona en la teoría y estudios previos, en mi rol docente considero que no las promuevo. Por lo tanto, es mi propósito identificar, analizar e implementar estrategias que puedan ser de utilidad en el aula para apoyar a mis estudiantes, haciéndolos conscientes sobre su aprendizaje. Además, espero que el estudio realizado conlleve

beneficios para el resto de las lenguas (alemán, italiano y francés), puesto que es relevante conocer cómo los docentes de LE, independientemente de la lengua que enseñan, implementan estrategias para ayudar a sus estudiantes a ser conscientes de su aprendizaje.

Con la intención de proporcionar los fundamentos teóricos del tema en cuestión, en el primer capítulo se presentan algunos de los postulados más relevantes de diferentes autores. Primero, incorporo algunas aportaciones de Richards y Lockhart (1996), Freire (2002), Anijovich y Mora (2010), Benson (2010), Moreno (2011), entre otros, que me permitieron consolidar la investigación cubriendo así aspectos relevantes de ciertas temáticas tales como el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el aprendizaje autónomo de una LE, el papel del docente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, las estrategias de enseñanza para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, y las estrategias de enseñanza basadas en competencias. Así como las creencias docentes, la resistencia al cambio, los aspectos socioculturales en el desarrollo de la autonomía y el desarrollo profesional docente. De esta manera logré fundamentar con base sólida los aspectos observados de ambos ciclos dentro del proceso de investigación realizado.

En el segundo capítulo describo el proceso metodológico que llevé a cabo, el diseño y el procedimiento durante la investigación-acción bajo el modelo en espiral. Para fines del estudio consideré los dos ciclos que implementé en mi práctica docente. En ambos ciclos llevé a cabo el diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión-evaluación, y posteriormente el cambio o transformación en las prácticas educativas.

La investigación tuvo lugar en las aulas del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla. Los participantes del primer ciclo fueron el docente-investigador que imparte clases de inglés y los estudiantes de su respectivo grupo. Al inicio del proceso de investigación conté con el apoyo de una docente en enseñanza de LE con su grupo respectivo, facilitándome la observación de clases para poder explorar las estrategias que empleaba. Esto con la finalidad de poder identificar similitudes o diferencias entre su práctica y la mía, así como aspectos comunes sobre nuestra formación y creencias como aprendientes y docentes. En el segundo ciclo se amplió mi intervención con otro grupo de estudiantes.

Obtuve la información en el primer ciclo mediante la entrevista semiestructurada a la docente participante, mi autobiografía y la de la docente participante. Para ambos ciclos las herramientas que empleé fueron las observaciones de clase, el diario del docente-investigador y la bitácora de aprendizaje del estudiante, así como los planes de clase y las actividades integradoras con su respectiva retroalimentación, para conocer las impresiones de mis estudiantes. Explico también, el proceso de análisis de la información, reflexionando de manera sistemática y crítica los datos relevantes obtenidos de la triangulación de la información.

En el siguiente capítulo presento los resultados obtenidos de la investigación-acción mismos que fueron interpretados a la luz de las teorías que permitieron analizar diferencias y similitudes entre éstas y la realidad dentro de este contexto socioeducativo en particular. Consecuentemente surgieron nuevas interrogantes a las que di seguimiento en el segundo ciclo para así ser más consciente sobre los aspectos que pudiesen ser transformados para promover un cambio o mejora en mi práctica docente; y que a su vez, favorecieran el desarrollo en el aprendizaje autónomo de mis estudiantes.

En el cuarto capítulo menciono los hallazgos más relevantes identificados durante el proceso de investigación, mismos que propician la reflexión acerca de los resultados de ambos ciclos de esta investigación-acción. Así mismo, planteo algunas sugerencias pedagógicas que contribuyan en la mejora de las actitudes docentes, y que promuevan el empleo de estrategias de enseñanza en el aula para facilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de LE.

Para finalizar, en el quinto capítulo concluí con la recapitulación de la investigación acerca de los aspectos que consideré relevantes, los cuales me llevaron a un análisis de los resultados obtenidos. Dicho análisis facilitó identificar elementos acerca de la labor docente, las estrategias empleadas y el impacto de las mismas en los estudiantes, dentro de los cuales tomé en consideración los que contribuyen al fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en los estudiantes dentro del aula y fuera de ella.

Capítulo 1. Referentes de la enseñanza-aprendizaje actual

En todo proceso de investigación, es importante tener conocimientos previos para poder sustentar un estudio, así como para tener referencias sólidas de trabajos e investigaciones anteriores que servirán como pauta para fundamentar las nuevas investigaciones. A continuación presento algunos referentes teóricos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, los cambios que han surgido en el rol del docente y del estudiante, así como el empleo de estrategias de enseñanza que se han implementado y que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de LE.

Entre los temas considerados en esta investigación-acción, menciono el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el aprendizaje autónomo de una LE, el papel del docente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, las estrategias de enseñanza para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE y las estrategias de enseñanza basadas en competencias. Se tratan también, algunos puntos sobre la cultura docente y su resistencia al cambio, algunos aspectos socioculturales que intervienen en el desarrollo de la autonomía dentro del contexto en el que se desarrolló la investigación, entre otros.

Con el conocimiento y dominio de la información acerca de los conceptos, los elementos socioeducativos que intervienen y los temas propuestos, el análisis y la comprensión de la propuesta, será de fácil acceso y sustentará la investigación.

1.1 El Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como finalidad favorecer la formación integral de los estudiantes, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, habilidades, hábitos, procedimientos y estrategias de aprendizaje. Los actores principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son el docente y el estudiante, los cuales se diferencian por sus funciones. Se espera que el docente tenga la habilidad y capacidad para estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera tal que los estudiantes sean participantes activos y conscientes en dicho proceso.

Por lo tanto, hoy en día, la participación activa de los estudiantes dentro de dicho proceso es fundamental puesto que de ellos depende la construcción y reconstrucción del conocimiento. El docente actualmente funge como facilitador, sin embargo, su rol es también importante pues debe proveer los elementos necesarios para que los estudiantes logren su aprendizaje de acuerdo a sus características y estilos de aprendizaje.

Tal como mencionan Brown y McIntyre (1983) en un estudio en el que establecieron que la buena enseñanza implica para los docentes: la creación de entornos relajados y agradables, el control en el aula, el diseño de actividades interesantes y motivadoras. Así como la creación de condiciones que faciliten la comprensión de los estudiantes, el estímulo, para que eleven sus expectativas; y el desarrollo de relaciones personales, además de la interacción y negociación, entre pares o grupos, entre otros.

A pesar de que el aprendizaje es visto como una responsabilidad compartida entre alumnos y docentes, son estos últimos los que lo detonan y lo encauzan; los alumnos aprenden si toman como ejemplo de la profesión a sus propios docentes (Moreno, 2011, p.267).

Es decir, el compromiso primordial de los docentes es con sus estudiantes. Por lo tanto, son quienes acompañan y guían el aprendizaje. Su trabajo profesional debe residir en hacer lo posible para facilitar el aprendizaje y estimular el interés de los estudiantes, motivándolos a ser cada vez más competentes dentro y fuera del aula. Entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera un proceso integral al que compete no solo la adquisición de conocimientos sino que involucra el aspecto actitudinal y social, así como el fomento de habilidades que faciliten al estudiante llevar su aprendizaje más allá de la escuela. Por lo anterior, es importante generar las condiciones y estrategias adecuadas para el desarrollo del mismo.

Tal como ya se mencionó, es imposible separar el binomio enseñanza-aprendizaje, puesto que no existe uno sin el otro. Montes de Oca y Machado (2011) afirman que “...las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se encuentran involucradas, en virtud de la unidad entre enseñar y aprender” (p. 480); por lo tanto, están vinculadas y dependen unas de otras.

Sin embargo, se puede hacer una distinción entre ambas estrategias si se consideran desde la perspectiva de que las estrategias de enseñanza, se centran en la planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y la realización del contenido; mientras que por otro lado, las estrategias de aprendizaje, se enfocan en las acciones que surgen durante el aprendizaje (Montes de Oca y Machado, 2011). Partiendo de este supuesto, a continuación se definen y explican ambas.

1.2 Estrategias de enseñanza

La docencia va más allá de la transmisión de conocimientos ya que “debe crear las posibilidades para su propia producción, construcción y reconstrucción” (Freire, 2002, p. 47). Es decir, es esencial emplear en el aula estrategias de enseñanza funcionales y significativas a fin de que se proporcionen las herramientas necesarias para que los estudiantes tengan una mayor comprensión y rendimiento en las actividades, construyan sus conocimientos de manera consciente y reflexiva, y estén en contacto con su forma de aprender. Por lo tanto, empleando las estrategias de enseñanza adecuadas se puede estimular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, así como la capacidad para resolver problemas que se presentan; además de promover la autoevaluación y autorregulación para que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y áreas de oportunidad, entre otros.

Tal como Holec (1980) sostiene, es fundamental que se le conceda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje en el aprendizaje de una lengua, así como intentar diversas estrategias que les ayuden a descubrir y desarrollar su propio aprendizaje, sus preferencias y estilos. Esto, con la finalidad de que identifique y resuelva sus problemas, además de que establezca metas personales, y autoevalúe su propio proceso.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que lo que los estudiantes necesitan de la educación no es más información, sino cómo desarrollar la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido (Pozo et. al., 2004); y la labor docente consiste en buscar la manera de guiarlos con el empleo de estrategias que les faciliten dicho proceso.

Anijovich y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). Por lo tanto, para que dichas estrategias de enseñanza sean significativas es relevante establecer metas y objetivos claros, hacer planteamientos de situaciones reales, investigar acerca de los diversos conceptos y fenómenos que se están aprendiendo. Además, es importante motivar a los estudiantes con actividades que impliquen retos, análisis y reflexión, de modo que se responsabilicen por su aprendizaje y sepan conducirse en situaciones a las que se enfrentan.

Por tanto, “...pueden estar sustentadas en diferentes modelos de aprendizaje, ya sea conductista, cognitivista, humanista, constructivista, etc.; así como diversos enfoques: inductivos, deductivos y mixtos” (Montes de Oca y Machado, 2011, p.482). Para Díaz Barriga y Hernández (2004), las estrategias de enseñanza pueden ser clasificadas de acuerdo al momento de uso y presentación en la secuencia didáctica en preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales:

- Estrategias Preinstruccionales o de inicio, preparan a los estudiantes para que tengan conocimientos sobre qué van a aprender y cómo, por ejemplo, cuando se establecen los objetivos y la organización de cómo se va a desarrollar la clase.
- Estrategias Coinstruccionales o de desarrollo, son aquellas que sirven de apoyo y complemento a los contenidos como las imágenes, tablas, etc.; es decir, éstas realizan funciones como detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, estructuración e interrelaciones entre dichos contenidos, mantenimiento de la atención y motivación.
- Estrategias Posinstruccionales o de cierre son las que se emplean después de que se ha visto el contenido, sirven para que los estudiantes valoren su aprendizaje, como el resumen o los mapas mentales.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1990) proponen una secuencia a seguir para que los docentes desarrollen sus estrategias de LE de manera ordenada y eficaz las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Secuencia de entrenamiento de estrategias utilizada en CALLA (Cognitive Academic Language Learning)	
Preparación	Desarrollar en los estudiantes la conciencia de que existen distintas estrategias mediante entrevistas, la discusión, el pensamiento en voz alta...
Presentación	Desarrollar el conocimiento que los estudiantes tienen de las estrategias analizándolas, describiendo y nombrando la estrategia, modelándolas...
Práctica	Desarrollar en los estudiantes las destrezas del uso de las estrategias para el aprendizaje académico mediante tareas de aprendizaje cooperativo, pensamiento en voz alta mientras se resuelven los problemas, ayudas entre pares, discusiones...
Evaluación	Desarrollar la habilidad de los estudiantes para evaluar el uso que hacen de las estrategias discutiendo las estrategias empleadas, llevando un diario de diálogo...
Expansión	Desarrollar la transferencia de estrategias a otras tareas por medio de discusiones sobre los aspectos metacognitivos y motivacionales del uso de las estrategias, el uso de estrategias de aprendizaje con tareas relativas al bagaje cultural de los estudiantes...

Tabla 1. Secuencia de entrenamiento de estrategias utilizada en CALLA (O'Malley y Chamot, 1990, p. 158)

Retomando a los autores antes mencionados, defino las estrategias de enseñanza en este proyecto de investigación como *la serie de decisiones que toma el docente, de manera ordenada y eficaz, a fin de orientar la enseñanza y promover el aprendizaje significativo de los estudiantes durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje*. De acuerdo con Montes de Oca y Machado (2011), las estrategias docentes están en función de los objetivos a lograr, los contenidos, las características del grupo, del contexto y los recursos con que se cuenta. Así como del dominio de los métodos por parte del docente, y de las competencias o habilidades a desarrollar. Como consecuencia, obliga a cada maestro a diseñar sus propias estrategias y métodos de enseñanza.

Por ejemplo, entre las estrategias de enseñanza que empleé frecuentemente en este proyecto de investigación menciono en primera instancia: los objetivos de aprendizaje, a fin de hacer conscientes a mis estudiantes acerca del tipo de actividad a realizar, así como el propósito de la misma. También recurrí a la activación de conocimientos previos, como cuestionamientos para generar la atención y promover el análisis y reflexión en mis estudiantes. Además, consideré en todo momento la colaboración y cooperación entre pares y grupos, a fin de que la interacción fomentara la discusión y favoreciera la resolución de problemas; entre otras estrategias que describiré posteriormente.

Entonces, puedo decir que al planificar las clases, tomar decisiones respecto a las mismas, llevar a cabo lo planeado y finalmente reflexionar sobre el resultado obtenido, estoy tomando en cuenta aspectos dentro del proceso de enseñanza que me llevan a aprender acerca de mi práctica, para posteriormente hacer mejoras.

Cabe destacar la relevancia de analizar y reflexionar acerca de mi contexto e identificar las características y necesidades de mis estudiantes para lograr definir las posibles estrategias de enseñanza más adecuadas que propicien el desarrollo del aprendizaje significativo. Por ejemplo, es importante tener en cuenta las diferencias individuales de mis estudiantes, sus intereses y estilos de aprendizaje, sus aptitudes y la motivación, de manera que promueva estrategias y actividades que les permitan superar desafíos y tomar riesgos.

1.2.1 Estrategias de enseñanza centradas en el docente

Estas estrategias están basadas en el rol activo del docente al transmitir contenidos a los estudiantes dentro del aula, tales como la enseñanza tradicional y la enseñanza expositiva. Mismas que también pueden propiciar aprendizajes significativos ya que su diseño y desarrollo implica organización de la información de manera que vincule y favorezca los contenidos que se enseñan y los conocimientos previos del estudiante. Aunque la actividad se centre en el docente, “los alumnos no escuchan con la mente en blanco, puesto que poseen creencias, valores, actitudes y conocimientos variados, que inciden en su modo de aproximarse a la información nueva que el docente va a presentar” (Anijovich y Mora, 2010, p. 51).

Por lo anterior, es importante que las estrategias estén organizadas y presenten la información con una secuencia lógica y una relación coherente entre los temas que se abordan y las actividades que se van a realizar; de manera que los estudiantes logren comprender y a partir de ello puedan construir sus propios conocimientos y hacer del aprendizaje algo significativo. Por ejemplo, las clases expositivas en algunos casos son favorables y convenientes como en introducciones de un tema determinado, para sintetizar conceptos e ideas, o bien expresar opiniones y compartir experiencias.

Sin embargo, esta concepción educativa siempre ha tenido como una de sus funciones básicas lograr que los estudiantes reproduzcan los conocimientos, valores y

destrezas propias de una cultura. Este modelo tradicional resulta poco funcional en el contexto de las nuevas demandas de aprendizaje. La sociedad actual requiere de individuos que usen sus conocimientos de modo flexible ante situaciones y problemas, conectando así sus conocimientos escolares con la sociedad de la información en la que están inmersos, para que aprendan a enfrentar los problemas de manera autónoma. Como consecuencia, los cambios en las actitudes y estrategias son necesarios para activar adecuadamente los conocimientos (Parra, 2003).

1.2.2 Estrategias de enseñanza centradas en el estudiante

De acuerdo con Parra (2003), las estrategias centradas en el estudiante se basan en los procesos del desarrollo del pensamiento (cognición) y en razonamiento crítico, que pueden ser enfocadas en problemas o vivencias y estrategias que hacen énfasis en el diálogo y la discusión. Algunos ejemplos son el método de problemas, el método del juego de roles, el método de casos, el método de indagación, la tutoría, la enseñanza por descubrimiento, el método de proyectos, y el taller educativo; en donde “docentes y estudiantes desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y aprender a hacer se dan de manera integrada” (Parra, 2003, p. 99). De esta manera los estudiantes, al trabajar su propia capacidad comunicativa mediante la realización de tareas significativas y vivenciales, desarrollan confianza y seguridad en sí mismos.

Si realmente se desea preparar a los estudiantes para la vida, es necesario desarrollar en ellos las capacidades de aprender continua y autónomamente y de comprometerse con alcanzar niveles más profundos y significativos de aprendizaje (MacDougall, 2008). Cuando la enseñanza se centra en el aprendizaje, el entorno dentro del aula se vuelve más flexible y activo ya que los estudiantes participan más y aportan libremente en su aprendizaje. Además de que las actividades y tareas lo motivan a que analice y reflexione acerca de sus nuevos conocimientos y de la adquisición de los mismos (Moreno, 2011).

1.3 Estrategias de aprendizaje

“Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos u operaciones que el aprendiente activa, de manera consciente o inconsciente, para adquirir, integrar y

utilizar el nuevo conocimiento” (Bories, Dettmer, Palacios, Moreno, y Domínguez, 2005, p. 14). Ríos (2009) define las estrategias de aprendizaje, en el ámbito de aprendizaje de lenguas, como las operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, análisis de situaciones, reflexiones y acciones concretas; las cuáles 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 meta.

Oxford (en Richards y Lockhart, 1996) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas que el aprendiente realiza para hacer de su aprendizaje una tarea más rápida, sencilla y autodirigida. Además, son controladas e implican el uso de los propios recursos y capacidades disponibles de cada individuo. Por lo que las clasifica en seis categorías:

1. **Estrategias de memorización:** ayudan al estudiante a almacenar la información haciendo asociaciones o vínculos mentales dentro de su propio contexto, asociando imágenes con sonidos o repasando estructuras, mediante repeticiones, subrayar y copiar.
2. **Estrategias cognitivas:** ayudan al estudiante a comprender y producir el nuevo lenguaje ya sea empleando patrones, recibiendo y enviando mensajes, analizando y razonando, tomando notas, entre otras.
3. **Estrategias de compensación:** permiten que el estudiante comunique pese a las deficiencias de su producción oral o conocimiento sobre la lengua, como el apoyarse del lenguaje no verbal.
4. **Estrategias metacognitivas:** permiten al estudiante controlar su propio aprendizaje a través de la organización, planeación y evaluación del mismo.
5. **Estrategias afectivas:** ayudan al estudiante a controlar sus emociones, actitudes y valores, como el disminuir la ansiedad, auto-motivarse, entre otras.
6. **Estrategias sociales:** contribuyen a la interacción del estudiante con los demás individuos al cooperar, mostrar interés y empatía con otros, al desarrollar sus habilidades culturales.

Entre las estrategias más empleadas por los estudiantes se encuentran la repetición continua de palabras para distinguir sonidos a través de rimas y lecturas; la deducción de

las reglas de la LE para comprender su funcionamiento; y las asociaciones de la LE con la lengua materna. Además, el examinarse a sí mismo para ver si recuerdan palabras, adivinan los significados de palabras desconocidas, o si emplean los conocimientos de las reglas del idioma para intentar hacer frases nuevas, entre otras (Williams y Burden, 1999). Estas estrategias también incluyen seleccionar y organizar la información, repasar el material por aprender, relacionar el nuevo material con la información en la memoria y hacerlo más significativo (Schunk, 1997).

Tal como Rubin y Thompson (1982) mencionan, son los aprendientes quienes encuentran su propio camino a través de la creatividad y la experimentación creando sus propias oportunidades para desarrollar estrategias que les permitan la comprensión del nuevo conocimiento, en este caso la lengua extranjera. Por lo que ellos depende el aprendizaje ya que son quienes procesarán la información y contenidos valiéndose de diversas estrategias de manera comprometida y constante para que la información aprendida adquiera relevancia para ellos y pueda ser incorporada a sus conocimientos previos dando así sentido y significado al aprendizaje.

1.4 Aprendizaje autónomo

De acuerdo con Benson (2011), la autonomía es la capacidad multidimensional de asumir la responsabilidad sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje. Es intencional, consciente, explícita y analítica (Ríos, 2009). De acuerdo con Holec (1980), el aprendizaje autónomo es visto como la capacidad del aprendiente de tomar cargo de su propio aprendizaje. Se trata bien, de que el individuo tome decisiones acerca de su aprendizaje, valiéndose de estrategias y herramientas que le faciliten lograr sus objetivos.

Para Candy (1991) un estudiante autónomo es metódico, disciplinado, analítico, reflexivo, curioso, motivado, flexible, interdependiente, persistente, seguro, independiente, crítico. Estas cualidades pueden ser desarrolladas si se emplean estrategias adecuadas, por tanto es importante enseñar a desarrollar la metacognición. O'Malley y Chamot (1990) mencionan que las estrategias metacognitivas se refieren a los recursos que los estudiantes emplean para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje, siendo una de las estrategias asociadas con la autonomía del aprendiente. Por ejemplo, el identificar los

objetivos de las actividades, autoevaluar las actividades y el aprendizaje, organizar y planear las tareas, entre otros.

De acuerdo con Schunk (1997) la metacognición comprende dos conjuntos de habilidades, por un lado “las habilidades, estrategias y recursos que se requieren para cada tarea; y por otro, es necesario saber cómo y cuándo se emplean dichas estrategias para lograr exitosamente la tarea” (p. 205). Por tanto, podemos decir que la autonomía no es un absoluto, todo individuo puede desarrollar su propia autonomía en la medida en que su personalidad, estrategias empleadas e intereses lo permitan.

Para que los estudiantes analicen y reflexionen acerca de cómo aprenden es primordial que los guiemos para que identifiquen la forma en la que resuelven sus tareas y actividades: qué se les dificulta, cuáles son sus fortalezas y qué parte del proceso pueden mejorar. (Anijovich y Mora, 2010). Se dice fácil pero esto lleva un tiempo considerable que se debe aprovechar para fomentar a través de la práctica constante de los estudiantes, el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo mediante la metacognición, de modo que les permita ir ejercitando y adoptando ciertas aptitudes que contribuyan en la toma de decisiones y control de su propio proceso de aprendizaje. Al tratar de promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula, es esencial fomentar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, de manera que los estudiantes encuentren las que mejor le funcionan, por ejemplo, el empleo de bitácoras de aprendizaje (*learning logs* o *logbooks*)

De acuerdo con Moreno (2011), “...el docente debe combinar la enseñanza de contenido curricular con las estrategias de aprendizaje para capacitar al estudiante de manera sistemática a aplicar estrategias para aprender a aprender, las cuales permitirán que desarrolle su autonomía” (p. 55). Para lograr que los estudiantes desarrollen su autonomía, deben aprender a tomar conciencia de su aprendizaje y de sus decisiones respecto al mismo; deben ser capaces de autorregularse y autoevaluarse; y deben ser capaces de desarrollar relaciones sociales. La colectividad y la comunicación favorecen la autonomía fomentando el desarrollo de la capacidad de reflexionar y comprender los procesos que se llevan a cabo durante las relaciones sociales (Nedelsky, 1989).

Es importante destacar que el aprendizaje autónomo está vinculado al compromiso efectivo en el proceso de aprender. Es decir, un estudiante motivado con interés por transformar y reconstruir sus conocimientos, crea un nuevo sistema de creencias, conceptualizaciones, valores y formas de razonamiento que ponen en evidencia cierta madurez en su desarrollo cognitivo. Esto le permite asumir y responsabilizarse de su nuevo aprendizaje (MacDougall, 2008).

La autonomía de los estudiantes de lenguas se va formando a medida que entran en contacto con la LE (Ríos, 2009) por lo que es importante ser flexibles, responsables y participativos para alcanzar la reflexión y conocimiento sobre la misma. Ellis (en Ríos, 2009) describe al buen aprendiente de lenguas como “alguien que participa de manera activa tanto individual como en dinámicas de grupo, aprovechando cada ocasión para usar la LE y tiene la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar la nueva información” (p. 28). Por tanto, el aprendizaje autónomo de una LE se desarrolla a través de la práctica y experiencia que se va adquiriendo en el proceso. Como consecuencia, se espera que los estudiantes se vuelvan más independientes y responsables en la toma de decisiones que realizan.

La autonomía se desarrolla mediante la experiencia durante el proceso de aprendizaje. Es el resultado del esfuerzo de aprender idiomas y de aprender cómo se aprenden los idiomas. Las creencias de los estudiantes juegan un papel muy importante en el aprendizaje, puesto que abarcan una gran variedad de problemas que pueden influir en la motivación por aprender, las expectativas acerca del aprendizaje de la lengua, sus percepciones acerca de lo que es fácil o difícil de la lengua que se aprende y las estrategias que se utilizan con tal fin (Murrieta, Reyes y Hernández 2009, p. 247).

Cabe mencionar la relevancia acerca de crear conciencia en los estudiantes sobre los recursos y medios con los que cuentan y de las estrategias que pueden emplear para dirigirse dentro de su propio proceso. Desde esta perspectiva no sólo se ayuda a los estudiantes a aprender a aprender un idioma, sino que se contribuye en su propia formación, para que sean capaces de enfrentarse de manera consciente y reflexiva a las diversas situaciones que se presenten a lo largo de su vida (Claxton, 2001).

Es debido a ello que, como docente, es necesario estar consciente de la influencia que tendrá mi labor, así como la selección de estrategias y actitud en el aula, sobre los estudiantes, ya que esto determinará la manera en que interactuarán e implementarán sus propias estrategias en clase.

1.4.1 El papel del docente en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera

La curiosidad da pie a cuestionamientos e inquietudes, transforma y reconstruye, por tanto “el docente debe reforzar a cada momento la capacidad crítica del estudiante, fomentando su curiosidad e insumisión” (Freire, 2002, p. 27). Es fundamental analizar las necesidades de cada estudiante, asesorarlos, guiarlos, ayudarlos a tomar decisiones, corregirlos y evaluar sus progresos en el aprendizaje haciéndolos conscientes de sus potencialidades. Para desarrollar el aprendizaje autónomo de una LE, se procura buscar constantemente un equilibrio entre los planes de clase, las estrategias de enseñanza y las actividades para apoyar a los estudiantes a comprender y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Moreno (2011) menciona en su estudio acerca de experiencias docentes sobre el desarrollo de aprendizaje autónomo que la dedicación y el estudio independiente son elementos fundamentales, pero que dentro del aula las actividades colaborativas y las basadas en problemas o proyectos contribuyen favorablemente en los estudiantes. Debido a lo anterior, la necesidad de una formación docente enfocada al desarrollo de habilidades personales y profesionales como la motivación, la adaptabilidad, la orientación de calidad, la iniciativa personal, la comunicación, la integración en equipo, etc., ha generado gran relevancia en los últimos años (Rodríguez, 2006).

Entonces puedo decir que, el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, depende de la voluntad del estudiante (Bosch, 2009), pero como docente puedo estimular el proceso y crear un ambiente en el aula que invite a la reflexión y autoconocimiento para comprender mi alcance fuera de ella, tomando en cuenta la diversidad de los estilos de aprendizaje, el ritmo de trabajo de mis estudiantes y sus intereses.

Como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable identificar y aplicar las estrategias necesarias para favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Es primordial ofrecer diversas estrategias de enseñanza con la finalidad de desarrollar habilidades superiores del pensamiento, incluir métodos y técnicas de trabajo individual o de pequeños grupos y sesiones. Además de favorecer la transferencia del aprendizaje apropiada a nivel de madurez, experiencias previas, y características del grupo, generando así actitudes para seguir aprendiendo (Villalobos, 2010).

Un docente que profundiza sus conocimientos sobre didáctica y dispone de un repertorio de estrategias y recursos más amplio tiene más posibilidades de ser creativo y de tomar decisiones adecuadas en cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos (Anijovich y Mora, 201, p. 115).

Para lograr esto, es necesario reflexionar sobre la propia práctica y las estrategias que se emplean, ya que la mayoría de las veces el análisis y la crítica se quedan en un plano superficial y no se toman medidas necesarias para responsabilizarse del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, se pueden promover estrategias de enseñanza con la finalidad de que la experiencia en el aprendizaje de LE sea significativa haciendo consciente a los estudiantes acerca de la importancia de las tareas de aprendizaje, para que encuentren un significado más relevante y personal.

Es indispensable asegurarse de que las indicaciones han sido comprendidas por los estudiantes de manera que puedan desarrollar la tarea exitosamente. También hay que apoyarlos a fijarse desafíos con metas realistas que contribuyan a la mejor organización y control de su propio aprendizaje; así como el reconocer su individualidad y su participación dentro de entornos colaborativos, entre otras (Williams y Burden, 1999).

1.4.2 Estrategias de enseñanza para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera

Bosch (2009) menciona que el rol docente consiste en "...hacer consciente al estudiante de lo que es el objeto del aprendizaje (lengua) y del proceso de aprendizaje (el qué y el cómo), de manera que analice y reflexione lo que aprende y cómo lo hace con la

finalidad de que se vuelva más autónomo y eficaz” (p. 23). Así pues, para lograr el fomento de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje de una LE es necesario proponer en el aula estrategias de enseñanza de manera integral, ya sean estrategias cognitivas, metacognitivas o socio-afectivas que permitan crear entornos en donde los estudiantes pongan en práctica actividades que las promuevan. Por ejemplo, el delegar a los estudiantes la responsabilidad de elegir las tareas a realizar entre algunas opciones les permite analizar y justificar su elección así como identificar el objetivo y propósito de la misma, para que estén conscientes de lo que están por aprender y de que toda tarea tiene una finalidad (Wallace, 1989).

De acuerdo con Wallace (1989), los aprendientes que se involucran en la toma de decisiones acerca de los contenidos que desean aprender desarrollan confianza y seguridad en su aprendizaje. Esto puede ser un largo proceso dentro del aula puesto que implica un replanteamiento acerca de las propias prácticas de enseñanza, así como las concepciones y creencias de la enseñanza-aprendizaje, las cuales han sido desarrolladas durante años y los cambios ante estas concepciones no son percibidos de inmediato.

Presento a continuación unas tablas en las que describo las estrategias metacognitivas, socio-afectivas y cognitivas que considero importante tomar en cuenta al diseñar y planear las actividades docentes, para que éstas propicien ambientes de interacción entre los estudiantes, faciliten el empleo de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo y fomenten la autorregulación y el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE mediante el empleo de diversas actividades con fines específicos para su propio beneficio.

Las estrategias metacognitivas, como anteriormente menciono, consisten en los diferentes recursos y herramientas que los estudiantes emplean para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje (Ríos, 2009). Es decir, “se trata del control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva” (Schunk , 1997, p. 202). Wang (1983) menciona que algunas prácticas en el aula pueden contribuir en el control que los estudiantes tienen sobre sí mismos, enseñándoles a asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje, lo que genera un sentimiento de control personal.

Retomando las aportaciones de diversos autores como Richards y Lockhart (1996), Benson (2011), y Klimenko y Álvares (2009) presento a continuación las estrategias metacognitivas que fungen como indicadores que promueven la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje de una LE en el aula:

Estrategias metacognitivas (para gestionar el aprendizaje de los estudiantes)			
<i>Proceso</i>	<i>Propósito</i>	<i>Fomenta...</i>	<i>Actividad</i>
Planificación	Organizar la tarea de aprendizaje, determinar cómo desarrollarla y establecer objetivos.	Planificación organización y control en la ejecución de actividades.	<i>Planear Organizar</i>
Gestión de la atención	Evitar distractores	Atención y concentración	<i>Empleo de formatos, enfocar y delimitar lo que se va a hacer</i>
Autogestión	Identificar las condiciones que ayudan a aprender y tenerlas en mente. Vincular información nueva con la previamente adquirida.	Análisis y síntesis.	<i>Relacionar información, Identificar objetivos y finalidad de las tareas</i>
Automonitoreo	Verificar o corregir el desarrollo de una tarea en el transcurso de su realización	Autorregulación	<i>Corrección Supervisión</i>
Autoevaluación	Autoevaluar el progreso lingüístico, las habilidades para realizar las tareas y la capacidad para usar las estrategias.	Análisis crítico y reflexivo.	<i>Descripción de objetos, situaciones.</i>

Tabla 2. Estrategias metacognitivas para gestionar el aprendizaje de los estudiantes. Retomadas de diversos autores: Richards y Lockhart (1996), Klimenko y Álvares (2009) y Benson (2011). Adaptación propia.

Para Wang (1983), es evidente que los estudiantes que presentan un alto grado de control interno manifiestan una fuerte tendencia a buscar información y a utilizarla adecuadamente en tareas de resolución de problemas, a ser activos, enérgicos, y a exhibir un alto grado de comportamiento exploratorio y entusiasmo respecto del aprendizaje. Sin embargo, quienes demuestran un alto grado de externalización tienden a ser pasivos, sumisos, poco atentos y tienen un bajo comportamiento exploratorio. Por tanto, las estrategias metacognitivas antes mencionadas son de gran utilidad para propiciar consciencia y un mayor control en los estudiantes así como mejorar sus actitudes frente su propio aprendizaje

De acuerdo con Ríos (2009), las estrategias socio-afectivas repercuten sobre las decisiones y el comportamiento que los estudiantes toman con el fin de mejorar y reforzar la influencia positiva que éstas tienen sobre su propio aprendizaje. Estas estrategias también juegan un papel muy importante en el fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. Se relacionan con las emociones, actitudes y experiencias personales las cuales influyen tanto en la forma de aprender como en los resultados del proceso. A continuación describo algunas de las estrategias socio-afectivas que fomentan el aprendizaje autónomo en los estudiantes de una LE (Benson, 2011):

Estrategias socio-afectivas (para interactuar con otros y reforzar la confianza, motivar)			
<i>Proceso</i>	<i>Propósito</i>	<i>Fomenta...</i>	<i>Actividad</i>
Hacer preguntas Exploración/ enseñanza por descubrimiento	Aclarar o verificar conceptos Indagar los contenidos nuevos así como los modos y las estrategias.	Procesos de búsqueda, cuestionamiento, análisis y reflexión.	<i>Descripción de situaciones.</i>
Cooperar con otros	Trabajar en conjunto, compartir información. Desarrollar habilidades sociales.	Planificación, reflexión, síntesis.	<i>Aprendizaje colaborativo y cooperativo (trabajo en equipo)</i>
Empatía	Desarrollar la comprensión de la cultura extranjera.	Tolerancia	<i>Comparar entre culturas</i>
Bajar la ansiedad	Relajarse, respirar	Confianza en sí mismo	<i>Trabajo en equipo Uso de música</i>
Autoanimarse	Tomar riesgos, autorecompensarse	Independencia	<i>Pedir aclaraciones y correcciones, animarse</i>
Control de emociones	Compartir emociones, escribir un diario	Autoconocimiento	<i>Bitácoras de aprendizaje</i>

Tabla 3. Estrategias socio-afectivas para interactuar con otros y reforzar la confianza. Retomadas de Benson (2011). Adaptación propia.

Muria (1994) menciona que las estrategias cognitivas son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices, con la finalidad de enfrentarse a situaciones o problemas de aprendizaje. Durante el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, de un lado, el contenido de los mensajes que recibe y, de otro, nuevas reglas y patrones lingüísticos (Ríos, 2009).

En la tabla siguiente muestro algunas de las estrategias cognitivas, las cuales se encuentran en el plano de la acción, el “saber hacer” y que fomentan el aprendizaje autónomo en los estudiantes:

Estrategias cognitivas (interacción entre el sujeto y objeto de estudio)			
<i>Proceso</i>	<i>Propósito</i>	<i>Fomenta...</i>	<i>Actividad</i>
Aprendizaje memorístico	Recircular la información	Repaso simple y apoyo al repaso (selección)	<i>Repetición simple y acumulativa Subrayar, destacar, copiar, utilizar estructuras y modelos</i>
Aprendizaje significativo	Elaborar la información	Procesamiento simple	<i>Traducción literal, rimas, imágenes mentales, predicciones, parafraseo</i>
		Procesamiento complejo	<i>Elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual</i>
	Organizar la información	Clasificación de la información	<i>Uso de categorías</i>
		Jerarquización y organización de la información	<i>Traducción semántica, redes semánticas, mapas conceptuales, uso de estructuras textuales</i>
Recuerdo	Recuperar la información	Evocación de la información	<i>Seguir pistas, búsqueda directa</i>

Tabla 4. Estrategias cognitivas entre la interacción del sujeto y el objeto de estudio. Retomadas de Klimenko y Álvares (2009) y Benson (2011). Adaptación propia.

Para poner en práctica las estrategias anteriormente mencionadas se podrían diseñar diversas actividades empleando los métodos necesarios para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE. Al diseñar estrategias, es fundamental introducir poco a poco ejercicios o actividades variadas en donde mi rol como modelo y guía, concientice a los estudiantes sobre la importancia del empleo de las mismas a través de la retroalimentación, la motivación y el fomento del hábito de la reflexión (Schunk, 1997).

De acuerdo con Díaz Bordenave y Martins (1985), se emplean estos ejercicios o actividades para crear situaciones que permitan a los alumnos vivir experiencias necesarias para su propia transformación. A continuación describo algunos de los mayormente desarrollados en el aula:

- a) **Método de problemas.** De acuerdo con Parra (2003) es un procedimiento didáctico activo que fomenta el razonamiento y la reflexión ya que propone situaciones problemáticas a los participantes, de manera que indaguen y analicen entre diversos estudios para proponer soluciones. Por tanto, su objetivo es propiciar en los estudiantes el razonamiento, la iniciativa y el autocontrol; y los elementos principales que debemos tener en cuenta son: la definición y delimitación del problema, la recolección y clasificación de datos, la formulación de hipótesis y la verificación de la(s) misma(s).

- b) **Método de simulación.** La simulación ha dado lugar a un amplio conjunto de técnicas específicas como el juego de roles (*role-playing*), en donde se representa una situación social problemática que presenta posibles soluciones mediante una recreación personal. Es decir, “reproducen aspectos de la realidad que quieren ser estudiados para obtener el máximo éxito en el momento que realmente sea vivenciado” (Rajadell, 2001, p.22). Por lo tanto, el empleo de la simulación contribuye en el desarrollo de la imaginación para ensayar estrategias que se puedan emplear en la vida real, en la toma de decisiones, resolución de problemas y planteamiento de alternativas que permitan enfrentar alguna situación o problema.
- c) **Método de juego de roles.** “Consiste en representaciones de papeles en donde los participantes asumen una identidad distinta a la suya para enfrentarse con problemas reales o hipotéticos de una manera informal pero realista” (Parra, 2003, p. 19).
- d) **Método de casos.** Se describe una situación o problema similar a la realidad que contiene acciones para ser valoradas y llevar a vía de hecho un proceso de toma de decisiones. “Busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven” (Parra, 2003, p. 46).
- e) **Enseñanza por descubrimiento.** Las estrategias para la exploración o indagación involucran a los estudiantes a investigar sobre los nuevos contenidos y sobre cómo aprenderlos. El docente funge como acompañante en dicha exploración, permitiendo que los estudiantes tomen sus propias decisiones. Las estrategias de exploración implican que los estudiantes se cuestionen, indaguen y construyan su conocimiento (Anijovich y Mora, 2010).
- f) **Método de proyectos.** Se trata de una serie de actividades ordenadas con objetivos específicos que permiten la planificación y ejecución de las mismas mediante una serie de decisiones tomadas durante el proceso. Dewey (en Anijovich y Mora, 2010) menciona que "el método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo" (p. 93).

Los proyectos ofrecen diversas ventajas puesto que contribuyen a que el conocimiento vaya más allá del aula ya que las temáticas que se abordan se enfocan en situaciones o contextos reales. También estimulan la curiosidad y motivación de los estudiantes involucrándolos de manera activa durante todo el proceso, promueven la metacognición y la autoevaluación. Por lo que al momento en que los estudiantes reflexionan y se responsabilizan de su aprendizaje, se fomenta la autonomía (Anijovich y Mora, 2010).

Entre las dinámicas de interacción más comunes que se pueden desarrollar al trabajar con los métodos enunciados sobresale el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo en el aula. Esto implica que los estudiantes aprendan tomando en cuenta otras perspectivas, estrategias, opiniones y puntos de vista acerca de la forma de trabajar de los compañeros enriqueciendo así su visión de las cosas.

El trabajo en equipo es una dinámica de interacción formativa... basada en la participación, en el trabajo al que se somete el propio colectivo, y en la comunicación sin tener en cuenta la diferencia de niveles entre las personas que lo integran en donde se respeta la diversidad de opiniones, conocimientos y experiencias, que finalmente enriquecen el aprendizaje (Rajadell, 2001, p. 33).

Al igual que el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo "...fomenta las estrategias metacognitivas debido a que implica intercambio, coordinación de opiniones y actuaciones, valoración crítica, aceptación de las críticas de los demás, etc." (Rajadell, 2001, p. 34). Por lo que el aprendizaje es enriquecido y la responsabilidad es compartida.

1.4.3 Estrategias de enseñanza basada en competencias

González (en Moreno, 2011) menciona que la enseñanza basada en competencias enfatiza en el desarrollo de capacidades o saberes, es decir, esta estrategia integra distintas dimensiones del saber humano: "...cognitivos, conceptuales, declarativos o relativos a la información; los de índole procedimental, relativos a las destrezas y habilidades; y los de índole actitudinal" (p. 55). Al desarrollarse la comunicación, se adoptan de manera inconsciente una serie de estrategias que facilitan la comprensión de lo que se lee y lo que se escucha; lo que ayuda a expresarse a través de textos escritos, o cuando se produce la interacción entre individuos. Estas estrategias pueden ser desarrolladas si se implementan

adecuadamente, por lo que a continuación se mencionan algunas para cada habilidad o competencia:

a) Estrategias para la comprensión lectora

Para la actividad previa a la lectura Giovannini (1994) menciona la importancia del desarrollo de la comprensión lectora a partir del apoyo de imágenes, del título y del modo en que está organizada la información. Puesto que estos elementos permiten que los estudiantes logren hacer inferencias, deducciones, formule predicciones e hipótesis sobre el contenido y se les facilite la actividad de comprensión. Durante la lectura se pueden considerar diversas técnicas para la comprensión global, como subrayar palabras desconocidas para posteriormente buscarlas en el diccionario y/o deducir el significado de las mismas por el contexto, así como ejercicios para buscar una información determinada del texto.

Según Pinzás (en De la Antonia y Souto, 2013) “comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente” (p. 75). Algunas técnicas para desarrollar la comprensión lectora son: el hojear el libro o texto para tener una idea global observando las imágenes, títulos y organización de la información, formularse preguntas antes de iniciar la lectura, subrayar las ideas principales o las palabras que se desconocen, hacer anotaciones o mapas mentales, entre otras (Michel, 2005).

b) Estrategias para la comprensión auditiva

Entre las estrategias de comprensión auditiva menciono la audición selectiva, la comprensión global, que facilita el cuestionamiento previo o hipótesis de los estudiantes respecto de lo que van a escuchar, la identificación del tipo de audio. Así como de los rasgos de entonación, la atención al contexto situacional, es decir, que los estudiantes compartan o expresen conocimientos previos del tema que se escucha (De la Antonia y Souto, 2013).

c) Estrategias para la expresión escrita

Para fomentar el desarrollo de la escritura es importante planificar el trabajo y emplear alguna de las técnicas que contribuyen a la mejora de la misma como la organización, la identificación de las partes de un texto, y la detección y corrección de errores en la expresión escrita. Para lograrlo se puede recurrir a la clasificación de los apuntes y notas por temas, unidades o fecha, la elaboración de mapas o diagramas que facilitan la organización y síntesis de la información. De igual forma se pueden emplear ilustraciones, lluvia de ideas, formulación de cuestionamientos y borradores de escritos (Michel, 2005).

d) Estrategias para la expresión oral

Con la expresión oral es conveniente trabajar en clase con la transferencia y la aplicación de estrategias de la lengua meta, así como hacer uso del parafraseo, explicar mediante ejemplos y el empleo de descriptores (De la Antonia y Souto, 2013). Es importante enfatizar que estas estrategias de enseñanza mencionadas, integran diversas dimensiones; además de que son planteadas, desarrolladas e implementadas en función a las características del contexto así como de la personalidad y creencias de cada docente.

1.5 La cultura docente y su resistencia al cambio

Taylor (en Pérez Gómez, 2004) define la cultura como "...aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad" (p. 13). Por lo tanto, "...la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual" (Pérez Gómez, 2004, p. 17).

La cultura docente se define como "el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí" (Pérez Gómez, 2004, p. 162). Es decir, las prácticas docentes no son independientes puesto que se desarrollan en diversos contextos que generan influencia en

las mismas y éstas a su vez pueden influir en ellos (Monereo, 2010). Por ejemplo, como ya he mencionado en este estudio, la labor del docente está totalmente vinculada al propio sistema de creencias que implican una serie de valores, percepciones, ideas, las cuales ha acumulado a lo largo de su vida, producto de su formación y experiencias.

“La cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones impersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones” (Pérez Gómez, 2004, p. 163). Como consecuencia, las acciones y decisiones que se toman dentro del aula parten de estas creencias, y repercuten en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, son un reflejo del propio sistema de creencias, del desarrollo como aprendiz, del desarrollo profesional e incluso de la propia personalidad, que influyen directamente en la clase (Richards y Lockhart, 1996); incluso “... aquellas decisiones espontáneas, inconscientes o por costumbre, son origen de una creencia profundamente enraizada” (Williams y Burden, 1999 p. 65).

Como consecuencia de ello, las acciones o comportamiento influyen completamente en la propia práctica y en ocasiones parece ser muy difícil de modificar, aún cuando se es consciente de que se requiere un cambio en cierta situación o forma de pensar. Según Pérez Gómez (2004), se puede decir que la cultura docente es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación. El cambio y la mejora de la práctica no requieren sólo la comprensión intelectual de quienes están involucrados en dicho proceso, sino principalmente la voluntad de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada.

Algunas de las características más relevantes que Pérez Gómez (2004) define en la actualidad acerca de la cultura docente se enfocan primordialmente en:

- **El aislamiento del docente y autonomía profesional.**

Es decir, se tiende a confundir autonomía e independencia profesional con la tendencia al aislamiento, a la ausencia de contraste y cooperación (Pérez Gómez, 2004). Lo anterior genera que el estrés se interiorice, y que no se compartan las ideas entre colegas. Esto conlleva a la pasividad y falta de interacción entre individuos.

- **Saturación de tareas y responsabilidad profesional.**

Ya se ha mencionado que, en la actualidad, la labor docente implica involucrarse en actividades más complejas, las cuales han intensificado la carga de trabajo reduciendo el tiempo para enfocarse únicamente en los estudiantes, y reflexionar sobre su propia práctica y formación (Hargreaves, 1994).

- **Ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.**

Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación, lo que ocasiona crisis y frustración. El tiempo es percibido por los profesores como el enemigo de la libertad (Banks, 1993).

- **La estructura del contexto y la construcción de significados**

Bronfenbrenner (1979) define el contexto como “...un escenario plural con diferentes niveles de decorado que se anidan unos en otros demostrando la unidad básica y la pluralidad específica que los encadena” (p. 241). De acuerdo con Tikunoff (1979) existen variables que están presentes en todo proceso de interacción sociocultural al configurar el sistema de intercambios que provocan el aprendizaje y desarrollo de los individuos:

1. Las variables situacionales; que se refieren al contexto donde tienen lugar los intercambios.
2. Las variables experienciales; que enfatizan en los significados y en cómo se desarrollan los individuos en determinado contexto. Cabe mencionar que ninguno se presenta en blanco a los intercambios actuales; traen consigo una historia repleta de experiencias.
3. Las variables comunicativas; que se refieren a los niveles y elementos que condicionan y canalizan la comunicación de significados.

De acuerdo con lo anterior, es notable cómo influye el *bagage* cultural en la manera de actuar dentro del propio contexto. Es debido a ello que, partiendo de estos elementos previamente tratados, describo a continuación algunos de los aspectos más relevantes que, de una u otra forma, limitan o evitan que se desarrolle y promueva la autonomía.

1.6 Aspectos socioculturales en el desarrollo de la autonomía

Pérez Gómez (2004) menciona que "...la cultura docente enfrenta actualmente cierta tensión entre las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica y la pluralidad cultural" (p. 163). El cambio implica innovar e implementar nuevas destrezas. Un docente dispuesto al cambio tiene muchos más requerimientos que otro tradicional. Troman (1996) menciona muchos docentes prefieren mantenerse al margen y evitan involucrarse en la organización y el currículo, se limitan a ser especialistas en una materia y a trabajar solos.

Esto se debe a que el controlar las propias prácticas y dominar el uso de actividades, estrategias y estilos de enseñanza, son situaciones cómodas que además generan confianza y seguridad; y el hecho de hacer cambios en los paradigmas de enseñanza implica vulnerabilidad e incertidumbre en la labor cotidiana (Lansky, 2005). Es decir, es común dentro de este contexto en particular, evitar esforzarse y tomar riesgos por temor al fracaso.

Otro factor sociocultural que limita el desarrollo de la autonomía se debe a que, en ocasiones, hay un estancamiento en el desarrollo profesional, no se recurre a la capacitación, y hay poca apertura para llevar al aula nuevas estrategias y tendencias de formación, manteniendo así teorías obsoletas y tradicionales. Por lo tanto, no se promueve la autonomía y la labor se limita a la de ser empleados que cubren cierto horario de trabajo, se carece de estímulo y compromiso, evitando así ser parte de la institución, de la socialización y del trabajo colaborativo entre colegas. No se desea asumir esa responsabilidad. La presión por concluir los programas hace que cualquier demora en el proceso parezca una pérdida de tiempo (Zabalza, 2007). Se pasa de un tema a otro por lo que aventurarse a probar nuevas estrategias implica en ocasiones invertir tiempo, el cual, dentro de ciertos contextos, como en el que desarrollé la investigación, es visto más como una pérdida de tiempo.

Tal como Fink y Stoll (1998) mencionan, la cultura escolar es el compromiso de los miembros de un centro educativo con un trabajo común: valores, normas y orientaciones sobre la enseñanza, los estudiantes y la escolarización compartidos, y un funcionamiento colaborativo que incrementa la interdependencia de sus miembros. Pocos docentes saben

trabajar en colaboración, el individualismo está presente en todo momento. Es debido a esto que cuando se realizan juntas o asambleas para diseñar programas o algún proyecto conjunto pocas veces se logra llegar a acuerdos, puesto que los docentes se interesan e involucran únicamente en lo que les compete (Zabalza, 2007). Por tanto, a falta de cultura escolar el compromiso al cambio es nulo.

Estos aspectos socioculturales de alguna manera limitan la transformación hacia la promoción del desarrollo del aprendizaje autónomo, sin embargo, valores como la voluntad, la paciencia, la tolerancia y el deseo por cambiar las conductas, pueden contribuir al cambio. Para Pozo et. al. (2004), "...cambiar las prácticas escolares, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones de los agentes educativos, en especial de los profesores y alumnos, que interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza" (p. 32). El cambio implica pérdida y desestabilización puesto que implica el abandono de algo antes de poder avanzar. Monereo y Pozo (2003) mencionan la importancia de respetar "...el tiempo que requiere el docente para renovar sus conceptos y cambiar sus actitudes, sin que sus *errores o demoras* sean vistas como faltas en sí mismos, sino solo como insuficiencias circunstanciales en el hacer que se corrigen con más dedicación" (p. 193).

Por tanto, estos cambios se pueden lograr en la medida que los individuos involucrados en dicho proceso, puedan reconstruirse positivamente y adaptarse ante las circunstancias complejas que enfrenten de la mejor manera posible. Según Borborán, Contreras, Esta, Restovic y Salamanca (2005), "...la resiliencia es la capacidad de construcción positiva, de responder adaptativamente y crecer a pesar de las circunstancias difíciles" (p. 13). Para Garmezy (1994) la resiliencia son las habilidades, destrezas, conocimientos, e introspección, de las que se valen las personas que luchan por superar la adversidad y afrontar nuevos retos. Es decir, es una capacidad que se desarrolla a medida que se enfrentan situaciones difíciles, las cuales pueden ser superadas con éxito según las circunstancias, la naturaleza de la situación, la personalidad del individuo, el contexto, e incluso la cultura (Borborán, et al., 2005).

Partiendo de lo anterior, algunos docentes, en su afán por superar las dificultades y desarrollarse de manera productiva en su ámbito profesional, toman la decisión de ser parte

del cambio, de enfrentarlo de la mejor manera posible, para así ofrecer entornos favorables que faciliten el proceso de cambio de sus estudiantes. De forma que se capacitan constantemente, siendo parte activa de las actividades programadas por la institución donde laboran u otras.

1.7 Desarrollo profesional docente

Cáceres (2005) menciona que la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los docentes; por lo que es necesario que las instituciones educativas cuenten con personal docente de calidad, además de programas adecuados y la infraestructura necesaria para crear entornos positivos dentro del ambiente universitario. Por tanto, el desarrollo profesional docente es fundamental para propiciar cambios en la labor, los cuales no son percibidos de manera inmediata pero eventualmente van generando nuevas formas de pensar, actuar y hacer conciencia acerca de las necesidades en determinados contextos. Es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante.

De acuerdo con Moreno (2011) “la formación debe ser intencional, planeada, administrada y evaluada sistemáticamente si se pretenden obtener los resultados esperados” (p.126). El desarrollo profesional docente implica voluntad y paciencia puesto que el cambio es paulatino, requiere de tiempo y esfuerzo constante para observar las modificaciones en la propia práctica. Además, es indispensable como docentes, tener la disposición para mejorar la labor, estar en constante actualización, y renovar las estrategias para implementar nuevas formas de enseñar, rediseñar las propias, o incluso desechar las que ya no cubren las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, Zabalza (2007) afirma que, para que los docentes mejoren su práctica como consecuencia del desarrollo profesional, hay que alentarlos, motivarlos para mejorar su autoestima y su sentimiento de competencia para enfrentar los nuevos retos tanto en la vida laboral como en la personal. También es fundamental promover el conocimiento y la mejora de las competencias, así como el desarrollo de nuevas habilidades. Puesto que para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere

de docentes preparados para que los estudiantes aprendan a aprender Cáceres (2005). Desafortunadamente, no siempre se está dispuesto al cambio, por lo que en ocasiones ni las mismas instituciones educativas promueven la formación docente. Es indispensable que tanto los docentes como la misma institución se interesen por mejorar, se preparen y actualicen con las nuevas tendencias educativas, tecnológicas, sociales.

Martínez (en Carreras, Escofet, Gros, Imbernon, Mateo, Medina, Parcerisa, Martínez, y Carrasco, 2006) menciona que actualmente se ha optado por promover el trabajo cooperativo y colaborativo entre docentes (dejando atrás el individualismo que evita la interacción y el intercambio de conocimientos, contenidos y estrategias, etc.); que en definitiva fomenta el interés y preocupación por los estudiantes, buscando así nuevas estrategias y formas de interacción tanto entre colegas como con los estudiantes.

La formación no debe entenderse solo como una compensación de deficiencias o como una forma de estar al día en materia de reformas y nuevos enfoques en planes de estudio, sino como una constante que forma parte del desarrollo profesional del docente, que es continua, que empieza con la preparación para la labor docente y sigue a lo largo de toda la carrera como una necesidad derivada de la preparación continua que su trabajo requiere (Martínez, en Carreras et al., 2006, p.27).

Dicho proceso continuo facilita iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar al docente en el dominio de los contenidos didácticos con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación (Cáceres, 2005); además de que parte de la formación en la actualidad es la de guiar al alumno para el uso adecuado de la información, propiciar el aprendizaje colaborativo, evaluar continuamente los aprendizajes y a sí mismos, procurar formación para la docencia, y acompañar a los estudiantes (UNACH, 2010).

Cabe resaltar la importancia de fomentar una cultura docente hacia estas tendencias que promueven aprendizajes holísticos, fomentando el compromiso hacia el cambio y considerando las responsabilidades que el mismo implica respecto a los docentes y su labor, en beneficio de los estudiantes y de ellos mismos al compartir la responsabilidad del proceso de aprendizaje.

La información considerada en este capítulo con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje actual, los cambios en los roles de los docentes y de los estudiantes, y las necesidades que han propiciado dichos cambios de paradigmas en la educación, juega un papel esencial para la comprensión del siguiente capítulo, el cual explica el desarrollo de la metodología que se siguió en esta investigación-acción y que arrojó información relevante sobre el estudio.

Capítulo 2. El proceso metodológico

En el apartado que se presenta a continuación describo los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación que realicé, cómo llevé a cabo dicho proceso, cuáles fueron las herramientas que diseñé para obtener información, así como el proceso que desarrollé para analizar los datos obtenidos. Cabe resaltar la importancia acerca de tener conocimientos previos sobre la metodología que implementé, de manera que el plan de acción contara con las herramientas adecuadas para desarrollar el proceso de recopilación de información. Por ejemplo: cómo se realizaron las observaciones, qué tipo de entrevista fue más adecuado de acuerdo a la problemática, entre otros.

Lo anterior, favoreció la recopilación y análisis de la información obtenida así como la comprensión de los resultados. Eventualmente, con base a todo este proceso, a la reflexión a profundidad para posteriormente presentar una propuesta sobre la propia práctica (Uttech, 2009).

Por tanto, para conocer si fomento el desarrollo de la autonomía del aprendizaje de LE de los estudiantes, llevé a cabo un proceso de investigación-acción bajo un enfoque interpretativo, puesto que mi intención fue identificar y describir situaciones de mi propia práctica docente. De tal forma que lograra conocer y comprender la situación a estudiar a través de la observación, puesta en acción, reflexión y cambio en las prácticas educativas.

2.1 Diseño de la investigación

“La investigación-acción representa un camino hacia la autonomía de los profesores” (Uttech, 2005, p. 148). Está centrada en la búsqueda de los mejores resultados en donde los participantes aprenden y se desarrollan como personas. Según Restrepo (s.f.), permite al docente comportarse como aprendiz de por vida puesto que le enseña cómo “*aprender a aprender*”, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Evans (2010) define la investigación-acción como “...una herramienta y estrategia efectiva para participar en la creación y construcción de conocimientos así como de nuevas

y mejores prácticas educativas puesto que favorece experiencias de diálogo y de corresponsabilidad con los procesos y los resultados educativos” (p. 6).

Es decir, mediante la investigación-acción se desea analizar y resolver una situación cotidiana determinada, que esté generando un problema o que requiera ser visualizada desde una nueva perspectiva, a fin de que genere propuestas que impliquen un cambio o modificación de la situación o problema. Kemmis y McTaggart (1988) mencionan que la investigación-acción está orientada hacia el cambio educativo y demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; en un proceso que se construye desde y para la práctica mediante la transformación de la misma. “Esta experiencia posibilita tanto al docente investigador como a los participantes involucrados a reconocerse como parte del problema y de la solución o de la posibilidad de proponer alternativas viables y efectivas a las necesidades educativas...” (Evans 2010, p. 6). Lo anterior permite que todos los involucrados desarrollen nuevos conocimientos a partir de las experiencias y deseos de mejora.

El proceso de investigación-acción bajo el modelo en espiral en ciclos incluye el diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Bausela, 2002). El diagnóstico permite evaluar alguna situación que esté generando un problema o inquietud que se desea estudiar. La planificación consiste en la toma de conciencia del diagnóstico para determinar los objetivos que se desean alcanzar mediante la elaboración de un plan de acción que permita recabar información acerca de la problemática.

A través de la observación de la acción se obtienen evidencias que ayudan a evaluarlas para posteriormente reflexionar sobre la acción registrada durante la observación; y posteriormente, desarrollada por la discusión con los participantes y otros agentes educativos, como se observa en la siguiente figura:

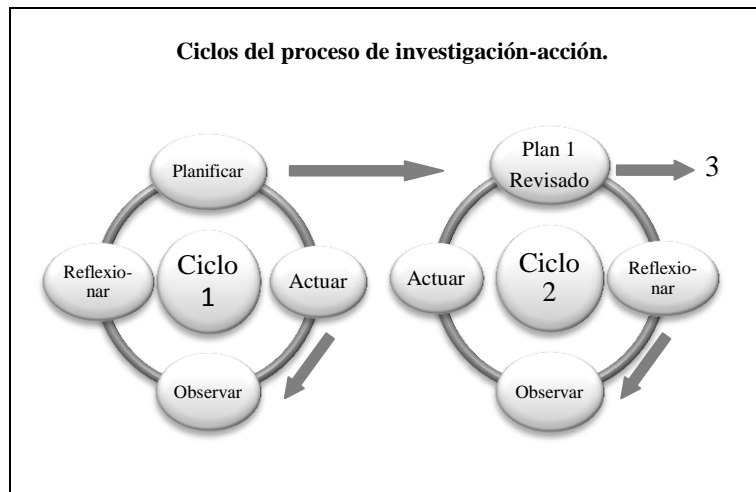


Figura 1. Proceso de investigación-acción en ambos ciclos.
Retomado de Carr y Kemmis (1986).

Con esta investigación cubrí dos ciclos, iniciando la primera fase con una exploración hacia la problemática. Una vez determinado el diagnóstico de la situación elaboré la planeación de la propuesta en donde diseñé las herramientas que facilitaron la recopilación de la información necesaria para la investigación. Empleando las herramientas diseñadas concluí con la fase de descripción, la cual me permitió recopilar información de una colega y mía, como docente investigadora, para conocer sobre nuestra vida profesional, nuestros momentos críticos, y nuestras experiencias (Pérez Gómez, 2004). Al igual que la forma en que nos desenvolvemos en el aula, cómo trabajamos con los estudiantes, y si empleamos o no estrategias para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de una LE (Richards y Lockhart, 1996).

Posteriormente diseñé un plan de acción que me permitiera involucrar a mis estudiantes en el desarrollo de tareas y proyectos en donde fueran parte del proceso de diseño, planeación, organización, producción y evaluación; para identificar las implicaciones del mismo con relación al aprendizaje independiente y al desarrollo de la autonomía (Montes de Oca y Machado, 2011). Estas tareas, aunadas al fomento de la autorreflexión en el aula, mediante cuestionamientos relacionados con el aprendizaje de mis estudiantes, aportaron información relevante para identificar cómo fomento el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes, y cuáles son sus repercusiones.

A la par que recopilé los datos, desarrollé la fase de búsqueda de referentes teóricos para tener fundamentos sólidos al tratar de explicar las experiencias vividas durante el

proyecto de investigación. En esta fase, el proceso de reflexión propició cuestionamientos que permitieron profundizar acerca de la problemática o situación, lo que dio pie a nuevos cuestionamientos y propuestas (Evans, 2010). Una vez concluida la recopilación de la información, en la siguiente fase surgió una confrontación entre los referentes teóricos y mi práctica la cual propició la búsqueda de soluciones y desarrolló aprendizaje; puesto que “al contrastar y compartir nuestras reflexiones con otros podemos obtener nuevas preguntas y visiones de las cosas que obviamos o damos por supuestas” (Smyth en Evans, 2010, p. 12).

Con la información recabada y analizada de las herramientas aplicadas y tareas puestas en práctica procedí a la fase de planificación y reconstrucción. En esta fase realicé propuestas basadas en la reflexión y evaluación de los resultados obtenidos a fin de generar cambios y transformaciones que facilitaran la reconstrucción de prácticas y esquemas realizando los ajustes o modificaciones pertinentes. Dichos ajustes me permitieron continuar con el segundo ciclo en el cual diseñé y ejecuté un nuevo plan de acción que facilitó describir e incluso proponer algunas estrategias de enseñanza en la labor docente. En esta fase se cierra y reabre el continuo ciclo de mejora de la práctica y de desarrollo profesional (Evans, 2010).

2.2 Contexto

De acuerdo con Gurdíán-Fernández (2007) la investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, puesto que se basa en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. Tomando en cuenta lo antes mencionado, el proyecto de investigación tuvo como sede en ambos ciclos las aulas del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla. La LE que tomé en consideración para fines de esta investigación fue el inglés.

El modelo educativo del Departamento de Lenguas está enfocado hacia la formación de competencias integrales de los estudiantes para permitirles aprender por sí mismos. Las clases de inglés en la institución tienen como objetivo principal impulsar y fortalecer el estudio de lenguas extranjeras orientadas al desarrollo de competencias para el dominio del idioma extranjero (UNACH, 2010), así como competencias que le permitan

valorar la cultura de los pueblos, de México y el mundo. Para la inclusión de lenguas extranjeras en los programas de estudio se consideran los estándares determinados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002), así como las recomendaciones de la SEP en esta materia.

El programa de inglés se compone de unidades de competencia obligatoria: el básico, intermedio, intermedio superior y avanzado. Cada uno consta de tres módulos de 60 horas de clases presenciales de lunes a viernes. Tanto en horario matutino como vespertino (a partir de las 7.00 am. hasta las 9.00 pm.), con la finalidad de cubrir las necesidades del alumnado. Los grupos de estudio se componen aproximadamente de 10 a 20 estudiantes que asisten una hora diaria a clase por diversas razones. Algunos motivados por aprender una LE, otros motivados por obtener certificados o cubrir algún requisito en su medio estudiantil o laboral, y otros porque quizá sean forzados por sus padres con el propósito de que aprendan una lengua y se superen. Independientemente de los intereses que motiven a estos estudiantes para asistir a clases, es importante promover el desarrollo de su autonomía como aprendientes de lenguas y ser facilitadores en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Villalobos, 2010).

2.3 Participantes

De acuerdo con Bausela (2002), la investigación-acción debe ser un trabajo cooperativo de intercambio, discusión y contrastación mediante el diálogo de los participantes puesto que la experiencia genera resultados más enriquecedores que los proyectos individuales. Por lo anterior, para éste primer ciclo (agosto-noviembre de 2016) conté con la participación de ocho estudiantes de cuarto semestre de la clase de inglés del Departamento de Lenguas, con horario de 7.00 a 8.00 am. Cabe mencionar que al inicio del semestre aparecían en lista 13 estudiantes, sin embargo dos de ellos nunca se presentaron y tres dejaron el curso por cuestiones personales relacionadas con horarios de trabajo o presión escolar, como el exceso de tareas. En la siguiente tabla muestro datos generales de los participantes que formaron parte del primer ciclo, quienes mostraron un gran interés por el idioma, por mejorar sus habilidades y competencias, así como una gran disposición y participación en el aula:

Datos generales de los participantes del primer ciclo			
Participante	Sexo	Edad	Ocupación
A	Femenino	17	Estudiante de preparatoria
B	Femenino	22	Lic. en Sistemas Computacionales
C	Femenino	38	Ama de casa
D	Masculino	18	Estudiante de Odontología
E	Masculino	19	Estudiante de Gerontología
F	Femenino	19	Estudiante en Enseñanza de Inglés
G	Femenino	19	Estudiante de Educación Física
H	Femenino	19	Estudiante de Biología

Tabla 5. Participantes de mi clase de cuarto semestre de inglés en el primer ciclo.

En el primer ciclo mi participación estuvo enfocada en la identificación e implementación de estrategias específicas en el aula que propiciaran el desarrollo del aprendizaje autónomo de mis estudiantes. Aunado a esto conté también con el apoyo y participación de una docente en enseñanza de LE, quien me facilitó la observación de sus clases para poder explorar las estrategias que empleaba, de manera que lograra conocer y analizar sus experiencias, así como compartir las estrategias de enseñanza empleadas, o proponer e implementar nuevas estrategias.

Debido a las características y brevedad del segundo ciclo, consideré principalmente mi participación y la del grupo que me asignaron en el periodo de enero-mayo de 2017. El grupo estuvo integrado por seis estudiantes de inglés de onceavo semestre (nivel avanzado) del Departamento de Lenguas, con horario de 7.00 a 8.00 am. A continuación se muestra en la tabla la información general de los participantes que formaron parte del segundo ciclo:

Datos generales de los participantes del primer ciclo			
Participante	Sexo	Edad	Ocupación
A	Masculino	18	Año sabático (no estudia)
B	Femenino	24	Odontóloga
C	Femenino	20	Estudiante de Educación Especial
D	Femenino	20	Estudiante de Nutrición
E	Femenino	19	Estudiante de Medicina
F	Femenino	19	Estudiante en Enseñanza de Inglés

Tabla 6. Participantes de mi clase de onceavo semestre de inglés en el segundo ciclo.

Cabe mencionar que en ambos ciclos el proceso llevado a cabo durante la investigación-acción fue socializado entre los docentes del programa *MADILEN*. Se consideraron las aportaciones y sugerencias de los mismos para fines de la investigación, puesto que este proceso de investigación es colaborativo y no únicamente del profesor (Sandín, 2003).

2.4 La estrategia metodológica

Como mencioné anteriormente, el proceso de investigación en este proyecto consistió en un primer ciclo de acción en que logré definir claramente la situación a trabajar. Por lo que desarrollé diversas herramientas que facilitaron la recopilación de información y la puesta en práctica de un plan de acción para cubrir las necesidades identificadas. Dichas herramientas y estrategias empleadas para la obtención de información fueron revisadas y aportaron datos relevantes que posteriormente contemplé en el segundo ciclo de la investigación.

Como consecuencia, desarrollé nuevas propuestas que evalué una vez más, generando nuevas ideas que me llevaron a la revisión y mejora del plan de acción. Éste se ejecutó nuevamente y se evaluó para que tomara las decisiones pertinentes hacia la transformación de mi práctica. Logré recolectar información mediante el empleo de diversas herramientas previstas durante el diseño de la investigación-acción. Mismas que consideré y diseñé cuidadosamente para fines del proyecto; de manera que contribuyeran a una sustancial recolección de datos y análisis de los mismos. Propiciando así la reflexión entre los participantes de la investigación y sus colegas. Cabe mencionar que empleé las herramientas diseñadas bajo el conocimiento y consentimiento de cada uno de los participantes. En los apartados siguientes se describen las herramientas que consideré en esta investigación-acción.

2.4.1 Observación

La observación es una herramienta de recolección de información sistematizada, válida y confiable (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2004) que podemos estructurar mediante el empleo de tablas o formatos que precisen aspectos de los fenómenos que se desean conocer. La observación puede ser estructurada o no estructurada.

De acuerdo con Briones (1998) la observación estructurada tiene un enfoque cuantitativo, se realiza para precisar patrones de comportamiento de manera objetiva a fin de obtener información del fenómeno a estudiar. Esta herramienta se apoya de elementos técnicos como: fichas, cuadros, tablas, etc. Para Huamán (2005) la observación no estructurada es “...aquella que se lleva a cabo sin la ayuda de elementos técnicos especiales” (p. 16).

Es decir, quien observa no se rige por herramientas o categorías establecidas acerca del fenómeno a observar puesto que lo que se pretende en primera instancia es la exploración del mismo. Anguera (1986) menciona la importancia de precisar las características de quienes serán observados (edad, sexo, profesión, relación de los participantes entre sí, etc.), el ambiente (contexto), el objetivo de la observación y el comportamiento de los involucrados dentro de la misma.

La observación en la investigación-acción permite un acercamiento o exploración hacia la práctica docente en el aula a fin de identificar las áreas de mejora (Wallace, 1998). Así pues, para identificar cómo fomento el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes, fue necesario tener un primer acercamiento a mi práctica docente, mediante la observación no estructurada, haciendo las anotaciones de las observaciones de clase con el objetivo de explorar cómo se dan y se perciben las prácticas dentro del aula entre mis estudiantes y yo. Así como identificar las estrategias de enseñanza que empleo con mayor frecuencia y mi rol en clase. Recabé información mediante una guía de observación que me permitió registrar las situaciones que se observaron, y la frecuencia de las mismas (Ver anexo 1).

2.4.2 Entrevista

Para Hernández Sampieri et al. (2004) “la entrevista permite obtener respuestas sobre el tema deseado en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado” (p. 456). Dicha herramienta es de gran utilidad en la recopilación de información esencialmente en la fase de exploración (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013), además de que contribuye al diseño de estrategias, materiales y demás herramientas complementarias de obtención de información. La entrevista puede ser estructurada, semiestructurada y no estructurada.

La entrevista estructurada consiste en una serie de preguntas abiertas que el entrevistador hace a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. La entrevista semiestructurada se apoya de un guión o preguntas cuya formulación y orden dependen del entrevistador y de cómo se vaya desarrollando la entrevista. En la entrevista no estructurada las preguntas no se establecen previamente y pueden variar en función del entrevistado (Corbetta, 2007).

El tipo de entrevista que implementé en esta investigación fue la entrevista semiestructurada de carácter exploratorio, relativamente informal. Mediante ésta logré conocer en la primera fase del proyecto, cómo es la dinámica de la clase de la docente participante, qué estrategias de enseñanza emplea y cómo fomenta el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus estudiantes. El formato de dicha herramienta permitió que tuviera libertad de formular preguntas adicionales y/o ajustar el guión previamente planeado de manera flexible (Wallace, 1998) para obtener mayor información sobre el tema e identificar si la docente participante ha empleado estrategias para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus estudiantes (Ver anexo 2).

2.4.3 Autobiografía

Las autobiografías de la docente participante y la mía fueron contempladas dentro de las herramientas a emplear puesto que proporcionaron información relevante sobre la formación y creencias de las participantes. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2004) “la biografía o historia de vida es un método en el que se solicita a uno o varios participantes que narren sus experiencias de manera cronológica, en términos generales o sobre uno o más aspectos determinados” (p. 473).

Gurdián- Fernández (2007) define la autobiografía “...como la biografía narrada por el propio participante, ya sea por propia iniciativa o por solicitud de otras personas de manera oral o escrita” (p. 204). Por lo que, con el empleo de esta herramienta, logré tener un acercamiento con la docente participante en la investigación-acción y conocer acerca de sus pensamientos, creencias, miedos, logros y frustraciones (Pérez Gómez, 2004). Además de que me facilitó hacer una introspección acerca de mis propias ideas y creencias. Campoy y Gomes (2009) mencionan que es importante complementar la biografía con otra técnica

puesto que en ocasiones existe incongruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, por tanto la validez de la técnica se puede comprometer. En esta investigación las observaciones de clase soportaron la validez de la información (Ver anexo 3).

2.4.4 Diario y bitácora de aprendizaje

Wallace (1998) menciona que el proceso de reflexión de los docentes acerca de su práctica se puede desarrollar de una manera sistemática y eficiente mediante el empleo de técnicas que le faciliten el análisis de la misma, como el uso del diario. De acuerdo con Cerda (1991), el diario es una herramienta en donde el investigador narra periódicamente las experiencias vividas y los hechos observados acerca de un fenómeno determinado: opiniones, valores, impresiones, reflexiones, interpretaciones, avances, dificultades en el alcance de las competencias y explicaciones de lo que ocurre en el aula. Es un instrumento comúnmente empleado en la recopilación de información, puede ser estructurado, semiestructurado o abierto, de acuerdo con la información que se requiera obtener (Evans, 2010).

Nunan (1989) menciona que el diario puede estar enfocado en el docente (la enseñanza) o en el estudiante (aprendizaje). Sin embargo, en este estudio dicha herramienta estuvo enfocada en mi propia práctica puesto que los datos observados en el aula fueron registrados constantemente para tener una secuencia de los fenómenos que surgían, a través de la planeación de clase orientada hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo. Lo anterior para poder analizar las estrategias didácticas empleadas, los materiales didácticos, la organización del aula y la metodología utilizada, entre otros aspectos (Ver anexo 4).

Para dar un seguimiento a las impresiones de mis estudiantes utilicé la bitácora de aprendizaje como técnica de registro de información. En este documento de carácter personal e informal se registra, planea, desarrolla, evidencia y reflexiona acerca del propio aprendizaje (Wallace, 1998). Además su uso en clase fomenta la tolerancia, la reflexión y el análisis en el estudiante (Claxton, 2001), y facilita al docente identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes de manera que pueda guiarlos adecuadamente mediante la retroalimentación (Ver anexo 5).

Mediante este proyecto de investigación-acción traté de promover el desarrollo de la actitud reflexiva del estudiante acerca de su aprendizaje (MacDougall, 2008). Por lo que fue sumamente relevante el empleo de la bitácora de aprendizaje, debido a que con este instrumento logré dar seguimiento a las actividades de autoconocimiento realizadas en el aula, las cuáles facilitaron al estudiante automonitorear y autoevaluar su forma de aprender (Moreno, 2011), fomentando así la reflexión y el análisis de su aprendizaje.

Cabe destacar que el llevar un diario o una bitácora de aprendizaje no es una tarea fácil, se requiere de un constante entrenamiento para fomentar el hábito en la actividad. Brock, Yu y Wong (1992) mencionan que el diario y la bitácora de aprendizaje son un medio muy efectivo para reflexionar puesto que fomenta en el individuo el cuestionamiento acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de que facilita la creación de su historial e identifica los aspectos relevantes o las variables a consideración tanto de los docentes como de los estudiantes.

2.4.5 Plan de clase

La planeación de clase es indispensable ya que a través de ella se identifican y toman en cuenta diversos aspectos tales como objetivos del curso, contenidos, materiales, estrategias, competencias, necesidades de los estudiantes, roles, tiempos, entre otros (Woodward, 2001). Por medio de la planificación los docentes organizamos de manera eficiente y efectiva, damos estructura, orden y una secuencia lógica a las lecciones lo que facilita que el progreso del curso sea lo más claro, preciso y congruente posible en el cumplimiento de objetivos (Richards y Lockhart, 1996).

La acción de rediseñar la clase se convierte en una reflexión teórica y metodológica de la acción educativa, por lo que requiere que el maestro aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez., 2009, p. 6).

Es decir, los planes de clase invitan a la auto reflexión y autoevaluación docente además de que permite reestructurar y rediseñar actividades y estrategias a fin de adecuarnos a las necesidades de los estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para fines de esta investigación, la planeación de clase fue una técnica de recolección de información. Dicha herramienta me permitió conocer la manera en la que

organizo y distribuyo mis lecciones, cómo las estructuro y reestructuro, o modifíco de acuerdo a las situaciones y necesidades en el aula. Así como la identificación de estrategias y técnicas de enseñanza que realizo para mejorar mi práctica y fomentar el aprendizaje (Ver anexo 13).

2.4.6 Actividades integradoras

Las actividades integradoras fueron consideradas dentro de las planeaciones de clase puesto que fue a través de las mismas que logré observar y obtener información relevante acerca de las estrategias de implementación que empleo en el aula para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en mis estudiantes. Fue mediante las actividades integradoras que logré una mayor organización y participación de los estudiantes, estableciendo claramente los objetivos de las actividades a realizar para que el diseño de la mismas facilitara el aprendizaje de los estudiantes y fomentara el desarrollo del aprendizaje autónomo (Rodríguez, 2006).

Entre los elementos que conformaron las actividades integradoras se contemplan el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo (Parra, 2003). Éstas consistieron en una serie de actividades grupales, en pares e incluso individuales, en donde los estudiantes se involucraban en el proceso y desarrollo de las mismas, y se estipularon de manera grupal, los objetivos de la actividad a realizar, así como las especificaciones y la evaluación y autoevaluación de los resultados. Es decir, los estudiantes tomaron parte de su proceso de aprendizaje (Moreno, 2011).

Para Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2010) “...el trabajo basado en proyectos permite integrar la teoría y la práctica, potenciar las habilidades intelectuales así como promover la responsabilidad personal y de equipo al establecer metas propias y fomentar el pensamiento autocrítico y evaluativo de los individuos” (p. 2). Además de lo anterior, Wallace (1989) menciona que el aprendizaje colaborativo promueve la construcción del conocimiento y fomenta el desarrollo de la interacción social en el aula (Ver anexo 6).

2.4.7 Retroalimentación

Mckimm (2007) menciona que la retroalimentación ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar. Al mismo tiempo que les permite identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades. En la medida en la que un individuo entiende y usa la retroalimentación, podrá mejorar no solo sus procesos de comunicación y socialización, sino también su vida profesional (Alirio y Zambrano, 2011). En este proceso de investigación la retroalimentación resultó ser una herramienta muy útil en la recopilación de información referente al desarrollo de la actividad reflexiva y analítica de los estudiantes con relación a su proceso de aprendizaje y conocimiento de sí mismo para contribuir al fomento de la autonomía (Ver anexo 7).

Para recabar información durante el segundo ciclo consideré algunas de las herramientas empleadas anteriormente mencionadas tales como la observación de clase, el diario del docente y la bitácora de aprendizaje del estudiante, los planes de clase y las actividades integradoras adaptadas de acuerdo a las necesidades y características del grupo. Con la finalidad de continuar con la promoción de dinámicas y estrategias que fomentaran la reflexión y el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes, incorporé además en este ciclo un breve test de preguntas cerradas estandarizado. Dicha herramienta me permitió identificar los estilos de aprendizaje de cada estudiante y así contribuir en el aprendizaje independiente, a fin de desarrollar sus competencias y habilidades diseñando actividades que las contemplen.

2.5 Procedimiento de recolección de la información

El procedimiento a seguir para recolectar la información se fue desarrollando de acuerdo a la fase del proyecto que estuviera ejecutando, implementando las herramientas seleccionadas. A continuación menciono las herramientas empleadas durante los dos ciclos de esta investigación-acción con el objeto de recopilar la información necesaria para el desarrollo de la misma.

Dichas herramientas cubrieron fines específicos de recolección de información y a la par que las empleaba, fui capturando y transcribiendo la información obtenida de manera

legible facilitando así el proceso de codificación de la información en la siguiente etapa de la investigación. Como he mencionado, el proceso cualitativo es cíclico, no es lineal ni lleva una secuencia puesto que las etapas del proceso se yuxtaponen, no hay momentos en el proceso donde se pueda decir que termina una etapa y comienza la otra (Hernández Sampieri et al., 2004).

2.5.1 Observaciones de clase

Realicé observaciones de clase periódicas a la docente participante para identificar cuál era su rol en el aula, qué estrategias empleaba en clase, cuál era la reacción de sus estudiantes ante las mismas, y si alguna de estas estrategias empleadas daba indicio de que la docente fomentaba el desarrollo del aprendizaje autónomo en sus estudiantes de LE. La información que recopilé se describió en el formato de observaciones diseñado.

A su vez, fui observada por colegas para identificar los puntos anteriormente mencionados y obtener información relevante sobre mis estrategias en el aula, las percepciones de mis estudiantes ante las mismas, y si fomentaba el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes. Las observaciones de clase me permitieron elaborar descripciones sobre los sucesos ocurridos en el aula, acerca de mi rol docente, las reacciones y actitudes de mis estudiantes; así como las interacciones que se observaron a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de los participantes (Pérez Gómez, 2004). Registré dicha información con el empleo de técnicas como el diario del docente y el formato de observaciones en ambos ciclos (Ver anexo 8).

2.5.2 Entrevista

Para conocer la forma en la que la docente participante considera que se desenvuelve en clase, cuál es su rol, cómo es la dinámica en clase, qué estrategias y actividades emplea para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes (Richards y Lockhart, 1996); fue relevante realizar una entrevista semiestructurada al inicio de la investigación, misma que me permitió recabar la información esencial sobre su labor para fines de la investigación.

Una vez realizada la entrevista, elaboré una transcripción del audio grabado que me permitió reproducir de manera fiel la información proporcionada por el entrevistado. De igual forma consideré las anotaciones descriptivas durante la entrevista acerca de lo ocurrido en la aplicación de la herramienta para sustentar los datos recabados (Ver anexo 9).

2.5.3 Autobiografía

Como complemento de la información, tanto la docente participante como yo, elaboramos una autobiografía acerca de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje al inicio del primer ciclo (Ver anexo 10). Esto me permitió conocer y comprender nuestra formación como estudiantes, sobre nuestro aprendizaje autónomo. Además de las creencias, valores y actitudes que hemos adquirido durante nuestra vida como aprendientes, lo cual se considera un factor primordial y repercute de manera directa en la forma en la que ambas enseñamos a los estudiantes en la actualidad (Pérez Gómez, 2004).

2.5.4 Diario y bitácora de aprendizaje

El diario fue una técnica constante en ambos ciclos puesto que lo implementé a lo largo del proceso de investigación. Su empleo facilitó el registro de información que se considerara importante acerca de los acontecimientos ocurridos en el aula (Ríos, 2009), tales como actividades significativas, estrategias docentes, percepciones sobre las estrategias, las reacciones y actitudes de los estudiantes, frustraciones y dificultades durante las clases, áreas de oportunidades, reflexiones, etc. (Ver anexo 11).

También empleé la bitácora de aprendizaje en ambos ciclos al término de los proyectos o actividades integradoras. Esta herramienta proporcionó el conocimiento y percepción de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje, las fortalezas y dificultades del mismo de manera que propiciara la autoreflexión. De igual manera, lo implementé después de algunas sesiones de clase durante la investigación, a fin de que mis estudiantes fueran desarrollando su proceso de autoconocimiento, monitoreo y evaluación (Benson, 2011). Cabe mencionar que cada entrada recibió su respectiva retroalimentación con la finalidad de dar continuidad al cuestionamiento y reflexión de los estudiantes (Ver anexo 12).

2.5.5 Plan de clase

Mediante los planes de clase logré obtener información relevante acerca de las estrategias que tomé en cuenta para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, así como el impacto de las mismas en mis estudiantes. Además de que, al diseñarlos, fue relevante establecer los objetivos de cada lección, las estrategias que favorecieran la promoción de aprendizajes autónomos a través de determinadas actividades; así como habilidades o competencias que se esperaba, los estudiantes logran, entre otros.

Al igual que el diario, los planes de clase fueron una técnica constante de recopilación de información en ambos ciclos por lo que observé a lo largo de la investigación, las reestructuraciones y rediseños que tuve que realizar para desarrollar actividades más enriquecedoras y significativas para los estudiantes.

2.5.6 Actividades integradoras

Las actividades integradoras proporcionaron gran cantidad de información referente a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y desarrollo de tareas así como las implicaciones de las mismas, información que directamente repercutió en el objeto de estudio que es el fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE. Consistieron en el desarrollo de una actividad al término de cada unidad temática en la que los estudiantes elegían un tema de interés independientemente de las temáticas abordadas en clase, y se involucraban en el desarrollo, planeación, organización, ejecución y evaluación de la misma (O'Malley y Chamot, 1990), de manera que logran cubrir todos los aspectos que implican la creación de un trabajo más allá del desarrollo de la competencia comunicativa (Ver anexo 14).

Durante el primer ciclo de la investigación diseñé cinco actividades integradoras que se trabajaron en horario de clase para observar y valorar el proceso de desarrollo de las mismas.. Fue necesario proceder a manera de entrenamiento en donde, de manera progresiva (MacDougall, 2008), fui delegando a mis estudiantes más responsabilidades para crear conciencia acerca de los objetivos del aprendizaje que se pretendía lograr e involucrarlos en todo el proceso. Poco a poco fueron obteniendo más libertad y autonomía

en la toma de decisiones. A continuación describo brevemente en que consistió cada una de las actividades integradoras empleadas en este ciclo:

Task 1. “*Weird Hotels around the world*”

En la primera tarea (prueba piloto), el tema y el tipo de actividad fue dirigida por mí, al igual que los lineamientos que debían seguirse para realizarla mediante la elaboración de un formato en donde se plasmaba la temática, tipo de actividad, objetivos, lineamientos, especificaciones, fecha de entrega y evaluación. Esta primera actividad se trabajó de manera individual con el método de indagación (Anijovich y Mora, 2010), puesto que se requirió investigar acerca de un nuevo contenido. Por tanto, los estudiantes únicamente realizaron la investigación sobre algún hotel de su interés y expusieron libremente empleando materiales de apoyo variados como imágenes, dibujos y carteles. Al término de las presentaciones evalué a los estudiantes y retroalimenté de forma grupal. Los estudiantes comentaron acerca de sus experiencias y percepciones de la tarea realizada.

Task 2. “*Music*”

Esta segunda actividad fue desarrollada tomando en cuenta el mismo formato de la actividad piloto. Sin embargo, en esta ocasión de manera grupal, los estudiantes realizaron propuestas acerca de los temas, los objetivos que deseaban alcanzar, las actividades y lineamientos. De acuerdo con MacDougall (2008) “si se quiere promover autonomía, se debe evitar la tentación y devolver la responsabilidad al alumno” (p. 53). Por lo que mi rol fue guiar a los estudiantes en la toma de decisiones asegurándome de que fueran ellos quienes mantuvieran el control de su aprendizaje.

Al final los estudiantes optaron por realizar una presentación en equipos en donde hablaron de un músico/banda de su interés y diseñaron como parte de la propuesta un poster con información relevante del músico/banda: género musical, trayectoria, premios, canciones populares, etc., además de que quisieron incluir alguna actividad para integrar a la clase como el hacer preguntas a los compañeros sobre la presentación, escuchar algunas de las canciones populares y realizar una actividad de rellenar en los espacios (*fill in the gaps*) de alguna canción. Por lo que, para esta segunda actividad se trabajó en equipos, en donde, empleando el método de proyectos, los estudiantes se involucraron completamente

en la planificación y ejecución de las actividades basadas en las decisiones que ambos tomaron durante dicho proceso (Anijovich y Mora, 2010).

Task 3. “Health”

Para la tercera actividad integradora los estudiantes de igual forma llevaron a cabo el diseño, planeación, organización y desarrollo de la misma e incluso ellos mismos establecieron la forma de evaluación y coevaluación. En esta ocasión optaron por un trabajo en equipo implementando el método de simulación (Rajadell, 2001); en donde a manera de *sketch* informativo tratarían temas relacionados con la salud: nutrición, ejercicio y buenos hábitos. Todas vivencias cotidianas dentro de su contexto, en las que se involucran una serie de decisiones que permiten enfrentar alguna situación. La idea surgió de tres compañeros de clase, dos que estudian gerontología y una que es maestra de educación física, quienes consideraron era un tema relevante de tratar. El resto de la clase decidió que este tema era de su interés y deseaban hacer aportaciones. El *sketch* debía complementarse con un volante que mencionara algunos consejos básicos para mejorar la salud, además de que los estudiantes tenían la libertad de emplear los recursos de apoyo que desearan, por ejemplo disfraces y posters.

Task 4. “Movies and Food”

Para el diseño de la cuarta actividad integradora opté por delegar más responsabilidad a los estudiantes puesto que se esperaba que, con las actividades anteriores, ya hubieran desarrollado cierto sentido de atención y organización respecto a lo que se requería de estos proyectos. Por consiguiente, les di la libertad de tomar control total de la tarea a realizar para ser posteriormente presentada. La actividad se desarrolló en dos equipos de cuatro integrantes. A cada uno de los equipos se le entregó un formato de la actividad completamente vacío, para definir su propio tema, así como la dinámica que realizarían, la forma en que evaluaría y coevaluarían, y con la retroalimentación respectiva tal como en las actividades anteriores.

El equipo uno optó por implementar nuevamente el método de simulación mediante un “*sketch*” cuyo tema fue la comida mexicana en donde el objetivo fue dar a conocer información acerca de la comida mexicana, un poco de la historia de algunos platillos

famosos y recomendar algunos restaurantes alrededor del mundo. Además de desarrollar un proyecto que involucrara todas sus fases como en las actividades anteriores.

El equipo dos diseñó una actividad relacionada con películas en donde el propósito de la misma fue dar a conocer algunos de los diversos géneros de interés de cada uno de los integrantes. A manera de show de televisión, uno de los integrantes fue el presentador y los demás los invitados que daban a conocer el tipo de género de interés, su descripción y características, así como algunas películas famosas y actores que las interpretan. Como complemento realizaron una actividad que involucró al resto de la clase en donde cada estudiante obtenía títulos de películas y debía clasificarla de acuerdo al género.

Task 5. “Halloween vs. Day of the Dead”

Como una de las grandes limitantes de los docentes es el tiempo, decidí en esta ocasión delimitar la actividad a una sesión en donde el reto fuera que los estudiantes desarrollaran una breve actividad. Siendo conscientes de los propósitos que deseaban lograr de la misma así como la estrategia que se llevaría a cabo para desarrollarla, la única indicación docente fue establecer el tiempo y el tema. Facilité a los estudiantes hojas de colores y marcadores en caso de que decidieran realizar algún material de apoyo. Con estos elementos ellos debían realizar la tarea y presentarla en la misma sesión de clase.

El equipo uno, cuyo tema de actividad fue “Halloween”, decidió desarrollar una breve presentación en donde explicaran la historia de la celebración, la tradición de pedir dulces y usar disfraces. El equipo dos tuvo como tema “Day of the Dead” por lo que decidieron diseñar un poster en donde representaron la tradición de elaborar altares en la cultura mexicana y explicaron los elementos que componen los altares así como lo que simbolizan. Ambos equipos realizaron presentaciones sobre el tema que investigaron.

Cada una de las cinco actividades integradoras descritas fue realizada en el aula de clase durante algunas de las sesiones desde su diseño hasta la presentación, y después de cada una se dedicó un espacio para la evaluación y coevaluación así como una actividad para retroalimentarla (Ver anexo 15). Se promueve en cada una, el desarrollo de habilidades y competencias, así como el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Para el segundo ciclo retomé nuevamente las actividades integradoras como parte del proceso de organización, planeación, toma de decisiones en cuanto a contenido, negociación y criterio de evaluación de la tarea. Haciendo a los estudiantes partícipes del ejercicio y creando consciencia de su propio aprendizaje desde una perspectiva holística. Como menciona Cotteral (1995) parte del desarrollo del aprendizaje autónomo es que los estudiantes sean responsables de manera significativa de su propio aprendizaje, más allá de acatar indicaciones e instrucciones. Para fines de esta investigación se realizaron cuatro actividades integradoras que a continuación se describen.

Task 1. “*Culture and Science*”

Debido a las características y nivel del grupo como primer actividad se realizó una lectura de material auténtico elegida por cada estudiante. Como primera parte del proceso, los estudiantes seleccionaron un artículo de interés personal de tres opciones presentadas por cada uno. Posteriormente, a manera de discusión grupal, los estudiantes llegaron a acuerdos acerca de los objetivos que se proponían lograr con la actividad, así como los lineamientos de la misma y los aspectos que debían ser considerados para evaluarla. Mencioné que la actividad sería trabajada en el aula de manera individual en algunas sesiones de clase. Empleando sus propias estrategias de comprensión, los estudiantes plasmaron la información relevante en un mapa mental que finalmente presentaron en clase, socializando así la información recabada. La participación del grupo realizando cuestionamientos sobre los diversos temas presentados fue de vital importancia para concluir con dicha tarea.

Task 2. “*Battle of bands*”

Esta actividad la asigné en equipos de tres (dos equipos en la clase) y consistió en el desarrollo de una actividad en donde la clase decidió hablar sobre música. Los estudiantes desarrollaron el plan de la actividad, establecieron los objetivos, lineamientos, producto a entregar y aspectos a coevaluar (Anijovich y Mora, 2010), ya que en esta ocasión cada equipo evaluaría a los compañeros del equipo contrario (Ver anexo 16). Únicamente les indiqué que la presentación debía tener una actividad que marcara la diferencia o que implicara un reto para ellos. Es decir, no debían limitarse a una presentación regular sobre

música como las que han realizado en semestres anteriores. Por lo que uno de los equipos decidió trabajar con la canción de la banda inglesa “*Queen*”, en donde analizaron de la letra de “*Bohemian Rhapsody*”. El otro equipo con “*Come fly with me*”, canción de “*Frank Sinatra*”, en donde realizaron una actividad para completar la canción a través de imágenes.

Task 3. “*Debate: Homosexual adoption*”

Esta actividad se diseñó de manera que presentara un reto para los estudiantes, por lo que al desarrollar un debate se salen un poco de la zona de confort que implica una presentación tradicional. En primera instancia los estudiantes debían investigar qué aspectos involucran el desarrollo de un debate, como las temáticas, los roles de los participantes, el formato de la actividad, entre otros.

Una vez identificadas las características particulares de este tipo de actividad, de manera grupal y empleando el método de problemas (Parra, 2003), los estudiantes definieron el tema “*Homosexual adoption*” para posteriormente completar su formato de diseño de actividad en donde escribieron el propósito del ejercicio así como los aspectos que se debían desarrollar y evaluar. Posteriormente definieron mediante una rifa quiénes estarían a favor y quiénes en contra.

Task 4. “*Something I don’t like*”

Para trabajar con la cuarta actividad fue necesario tener una charla previa con la clase, en la que los estudiantes comentaron qué temas no les gustaban o les interesaban menos, y por qué motivo les parecían poco atractivos. Posteriormente les comenté que la siguiente actividad consistiría en hacer una breve presentación individual en la que expusieran información referente al tema que no les gusta. Esto con la finalidad de observar cómo aplican sus procesos de organización, conocimientos previos y procesos de investigación cuando el tema no es de su total interés, puesto que en el ambiente escolar y la vida cotidiana no siempre tenemos la opción de elegir; y sin embargo, es importante tener las herramientas necesarias para desempeñarnos de manera favorable aún cuando el caso o situación no lo es, por lo que implica un reto.

Considero necesario que al diseñar cualquier actividad, ésta presente un reto o un cambio en la dinámica que se trabaja, para que los estudiantes estén siempre reajustándose y desarrollando diversas estrategias de manera que cumpla los objetivos de la misma. Por ejemplo, ajustarse a ciertos periodos de tiempo asignados a la actividad, adaptarse a trabajar de manera individual, pares o equipos, respetando las opiniones de los compañeros, entre otros (Rajadell, 2001).

2.5.7 Retroalimentación

Para fines de la investigación, la retroalimentación de los estudiantes sobre el impacto de la actividad integradora a realizar se llevó a cabo de manera frecuente empleando un formato para conocer cómo perciben el aprendizaje de las actividades que realizan, su desarrollo, proceso, conocimiento y habilidades. Además de que implementé la retroalimentación dos veces por semana al finalizar algunas sesiones de clase para dar seguimiento al fomento de reflexión y evaluación de los estudiantes y para apoyarlos en situaciones que así lo requieran. Cabe mencionar que mi rol fue el de guiarlos para que éstos reportaran sus opiniones y puntos de vista, alentándolos al cuestionamiento.

2.6 Procedimiento de análisis de la información

El análisis de datos fue la siguiente fase del proceso de investigación-acción. Una vez recopilada la información, revisé que los datos obtenidos de la aplicación de las técnicas estuvieran completos para analizarlos y clasificarlos retomando la información significativa y relevante de acuerdo al estudio. Gurdián-Fernández (2007) menciona que “al iniciar el proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos” (p. 230). Este análisis exige una reflexión sistemática y crítica entre la exploración los referentes teóricos previos y los resultados obtenidos de la recopilación realizada en el estudio mediante una triangulación de datos obtenidos de los instrumentos empleados, estableciendo así los parámetros en los que se basará la propuesta. En esta fase se obtienen “...patrones, tendencias, características y otras dimensiones de interés, de tal forma que la creatividad, imaginación y experiencia del investigador le permitirán centrar su atención en verificar o dilucidar lo que empieza a emerger” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 230).

En primera instancia, fue indispensable realizar una reducción de datos obtenidos de las herramientas empleadas. A medida que recopilaba la información, diseñé por cada herramienta empleada, una tabla de categorías y códigos para facilitar la reducción de la misma. Es relevante mencionar que el proceso de categorización y codificación no es rígido, se desarrolla y perfecciona a medida que avanza la investigación. Se puede comenzar con varios temas principales, y a medida que el análisis avanza, dividir esos temas principales en subtemas (Fernández, 2006).

El análisis de datos se caracteriza por su forma cíclica y circular y por ello es fundamental ser muy cuidadoso. Tal como Uttech (2009) menciona, el proceso de análisis de la información puede llegar a ser algo complejo si no establecemos categorías y códigos adecuados ya que éstos se contrastan al llevar a cabo la triangulación de la información. Por lo que, a partir del análisis, la propia información recabada de las herramientas, las categorías y códigos obtenidos fueron muy similares y facilitaron el proceso.

Por ende, la categorización y codificación de datos implica identificación, organización, análisis y reflexión. Mediante la codificación de la información fueron surgiendo categorías que simplificaron la selección de datos representativos obtenidos de las herramientas empleadas, los cuales identifiqué a través de códigos o etiquetas para facilitar la recuperación de la información; y así establecer explicaciones del fenómeno que finalmente concluye en la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Herramienta: Autobiografía de las docentes	
EM/EC/ESA	Estrategias
MC	Motivación y contexto
FC	Formación y creencias
ID	Influencia docente
RE/ AE	Reacción / Actitud como estudiante
AI	Aprendizaje independiente

Tabla 7. Códigos y categorías obtenidas de la autobiografía de las docentes.

Una vez que identifiqué la información, procedí a analizarla y compararla con estudios previos. Posteriormente la reflexión acerca de las implicaciones de los resultados fue el paso a seguir para poder vincular la teoría y la práctica (Uttech, 2009), y así fundamentar las reflexiones de la investigación. Se dice entonces, que los resultados del análisis de las herramientas son determinantes en las decisiones que se toman para realizar el cambio en la propia práctica.

Logré obtener información acerca de la docente participante y la propia, sobre nuestra formación y creencias mediante el empleo de la autobiografía, lo que me permitió complementar la información recabada en relación al rol que desempeñamos en el aula. Misma que se obtuvo de la triangulación de la información recopilada de la entrevista y observaciones de clase a la docente participante; y la propia, a través de mis observaciones de clase, planes de clase y el diario. Gurdíán-Fernández (2007) menciona que la triangulación es un procedimiento necesario ya que a través de ella se logran contrastar las diversas percepciones sobre el fenómeno. En la siguiente figura se muestra un ejemplo sobre cómo triangulé la información:

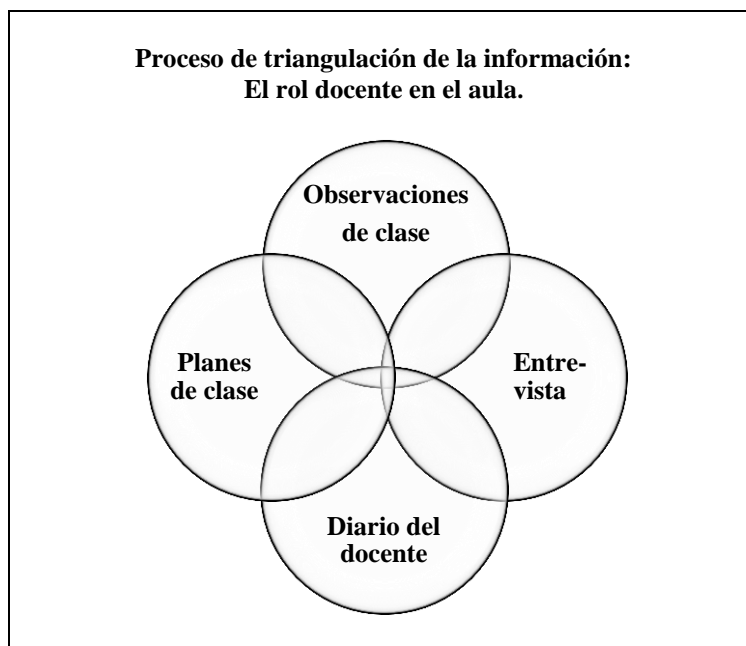


Figura 2. Triangulación de la información para conocer el rol de las docentes en el aula.

Tal como se aprecia en la figura anterior, se empleó la misma dinámica para triangular el resto de la información en el primer ciclo. Por lo que, a partir de la

triangulación entre las observaciones de clase y la bitácora de aprendizaje, pude contrastar datos relevantes para conocer al estudiante como participante activo de su propio aprendizaje, Y por último, logré identificar, mediante el análisis de las cinco actividades integradoras diseñadas, cuál era el papel de las mismas en el fomento del aprendizaje autónomo; así como el de sus respectivas retroalimentaciones.

Considero que el proceso reflexivo fue clave en el análisis de los datos puesto que éste propició cuestionamientos, replanteamientos y ajustes en la problemática que se estudió. Ya que como menciona Zabalza (2011), “...no es la práctica la que incrementa la competencia sino la práctica reflexionada, que se va reajustando a medida que se va documentando su desarrollo y efectividad”. Es decir, mediante el proceso reflexivo se analiza la propia práctica, se autoevalúa; y posteriormente, se toman las decisiones pertinentes para hacer las adecuaciones necesarias.

Durante el segundo ciclo, la dinámica fue muy similar puesto que con los datos obtenidos de las observaciones, los planes de clase, las actividades integradoras, del diario del docente y la bitácora de aprendizaje del estudiante fue necesaria una categorización para recuperar información relevante que nos permitiera comprender el fenómeno de la investigación-acción. Nuevamente recurrí a la triangulación de la información para interpretar, analizar y reflexionar sobre los resultados y poder establecer comparaciones de las percepciones entre ambos ciclos y realizar las mejoras necesarias.

2.7 Problemas éticos considerados

Fue fundamental considerar ciertas situaciones relacionadas con el contexto de la investigación-acción como la confidencialidad, de manera que se desarrollara dentro de un ambiente de respeto, tolerancia, sujeto a las normas de la institución y la integridad de los participantes (Wallace, 1998). Por lo que fue imprescindible notificar a la institución acerca de la investigación que se esperaba llevar a cabo con fines educativos, haciendo llegar una carta exponiendo los motivos y propósitos del estudio a la Coordinadora del Departamento de Lenguas, la Mtra. Mónica Serna Herrera, para que autorizara que la investigación se llevara a cabo en la institución.

Posteriormente, de manera oficial pedí autorización a la docente participante que consintió apoyar en el desarrollo del proyecto facilitando las intervenciones pertinentes en el aula y fuera de ella cuando se necesitara de su participación. Fue importante también notificar a los estudiantes acerca de su participación dentro de las observaciones de clase como en la realización de actividades programadas, para que se tuviera su aprobación y consentimiento. Tanto a la directora del plantel como a los docentes participantes les hice llegar la planeación de las actividades con antelación para evitar malos entendidos y dar la formalidad requerida a la investigación. Una vez recopilada la información de nuestro plan de acción, mediante las diversas herramientas empleadas, procedí al análisis de la misma el cual se describe detalladamente en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Profundizando sobre la marcha

En este apartado presento los resultados de la investigación-acción recabados con las herramientas previamente empleadas. Dichos datos han sido analizados de modo que he logrado interpretar la información obtenida procurando así encontrar vínculos entre la teoría y mis hallazgos en el aula, para comprender la razón del fenómeno estudiado. Durante el proceso observé tanto diferencias como similitudes entre la literatura y la realidad de nuestro contexto socioeducativo, las cuales me permitieron llevar a cabo nuevas propuestas y modificaciones en mi propia práctica generando así un cambio.

Cabe resaltar que la culminación del primer ciclo me llevó a la reflexión generando así, nuevos cuestionamientos e interrogantes a los que di seguimiento en el segundo ciclo con la finalidad de proponer algunas sugerencias pedagógicas que ayuden al docente a mejorar su práctica.

3.1 Las docentes como aprendientes

Las herramientas empleadas para recabar información acerca de la docente participante y la propia, desde el punto de vista de sus experiencias de aprendizaje, fueron de gran utilidad, puesto que facilitaron la comprensión de la problemática estudiada y permitieron conocer la postura de ambas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se relaciona de manera directa con las creencias y el contexto en el que se desenvuelven (Pérez Gómez, 2004):

Si me detengo a reflexionar sobre cómo he aprendido inglés a lo largo de mi vida, comprenderé que mis maestros fueron clave en mi interés por aprender, así como el contexto social en el que crecí, mi gusto por la escuela y rendimiento académico, y sobre todo la motivación que favoreció la adquisición y aprendizaje del idioma (Extracto de mi autobiografía).

Como se observa en el párrafo anterior de la autobiografía, para mí, ser aprendiente de la LE fue sumamente importante. La motivación estuvo presente a lo largo de mi proceso de aprendizaje. Durante la mayor parte de mi formación, el contexto en el que me formé, la empatía por el idioma y el contacto con el mismo fueron factores clave en mi

desarrollo (Richards y Lockhart, 1996); suscitando una serie de posibilidades para aprender y adquirir habilidades comunicativas y socioculturales.

Además, se aprecia también que los docentes formadores influyeron positivamente en mi aprendizaje fomentando interés y desarrollando mis competencias, a través de actividades lúdicas, canciones y proyectos integradores que fomentaban la interacción con los materiales y entre compañeros (Claxton, 2001). Promoviendo así, el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje tales como el aprendizaje memorístico y las imágenes mentales (Richards y Lockhart, 1996); así como las estrategias socio-afectivas que generaron empatía por la otra cultura (Brown y McIntyre, 1983), como se muestra a continuación:

...ella (refiriéndome a mi maestra americana) tenía muchos materiales didácticos y auténticos, libros y videos, por lo que la clase era muy interesante y divertida. Mi parte favorita eran los videos de Plaza Sésamo, que no estaban subtítulos, por lo que en un principio era difícil comprender; sin embargo, a medida que avanzaba con las clases más comprendía los diálogos (Extracto de mi autobiografía).

Es evidente notar que dichas estrategias socio-afectivas tuvieron tal impacto en mi motivación e independencia que contribuyeron al desarrollo de mi aprendizaje independiente mediante la exploración personal y el descubrimiento de la LE (Benson, 2011). Así como la iniciativa por aprender más allá de las competencias lingüísticas mediante el empleo de estrategias que promovieran la eficiencia en el aprendizaje de LE como la elaboración de inferencias a través de la lectura o el audio, la vinculación entre la lengua materna y la lengua extranjera para comprender mejor, etc. (Williams y Burden, 1999).

Rodríguez (2006) menciona que la construcción del conocimiento implica “la activación de procesos cognitivos básicos, tales como la selección y retención de la información, la comprensión, organización y la integración de la misma en los conocimientos previos y la puesta en práctica dentro de nuevas situaciones de aprendizaje” (p. 91). Por lo que en el siguiente extracto de mi autobiografía se puede apreciar que mis gustos y preferencias activaron dichos procesos cognitivos para incorporar los nuevos conocimientos al repertorio previo de información generando así un nuevo aprendizaje.

Mi gusto por la música, el cine y la lectura fue en gran parte mi mayor motivación por aprender el idioma, en primera instancia porque a través de estos canales de comunicación fui conociendo sobre la cultura, y de igual forma con estas actividades fui mejorando mi vocabulario, pronunciación, comprensión y audición (Extracto de mi autobiografía).

Al igual que yo, la docente participante lleva consigo al aula una serie de creencias e ideas producto de su formación y personalidad, las cuales se concretizan al realizar su labor. El factor primordial que marcó su desarrollo en el aprendizaje de LE fue la motivación y el interés por aprenderla (Ríos, 2009). Lo anterior fue resultado de su primer acercamiento con la lengua a partir de que un docente nativo le facilitara los recursos e introdujera actividades lúdicas a su repertorio para fomentar la empatía por la lengua y la cultura (Schunk, 1997), tal como se muestra a continuación:

...cuando conocí a un profesor de inglés... y me mostró lo maravilloso que podría ser el idioma, me mostró canciones, pequeñas lecturas, recuerdo que me las dejaba como proyectos, y cuando lo volvía a ver, que era seguido, me volvía a inundar de ideas y conocimiento sobre la segunda lengua (Extracto de la autobiografía de la docente participante).

Para la docente participante, su personalidad introvertida no fue limitante en su iniciativa e interés por valerse de sus propios recursos para aprender sobre la LE (Rubin y Thompson, 1982). Pese a que por momentos, las condiciones dentro de su contexto no fueron las más favorables, la docente empleó estrategias que le permitieran aprender de forma independiente, como el adquirir revistas, libros, videos y actividades en la lengua meta para ir desarrollando sus habilidades, las cuales reforzó al cursar la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

De acuerdo con Little (1991) los aprendientes autónomos son quienes comprenden por qué están aprendiendo y aceptan la responsabilidad de su aprendizaje tomando así la iniciativa respecto a la organización, planeación y ejecución de las actividades para mejorar su aprendizaje. Y esos factores sí se vivieron y experimentaron:

...por mí cuenta busqué que hacer, como lecturas cortas, canciones, revistas, y películas con subtítulos en inglés al principio (Extracto de la autobiografía de la docente participante).

Con los testimonios mencionados observo que se evidenciaron ventajas favorables para el desarrollo de ambas como aprendientes de LE. Por ejemplo, el haber tenido docentes comprometidos que alentaron y despertaron el interés por la lengua extranjera a edad temprana; el haber tenido un acercamiento a recursos y materiales propicios de manera independiente, estimulando el interés y motivación por desarrollar las habilidades de la LE (Moreno, 2011). Y sobre todo, el interés por comprender no sólo un nuevo idioma sino toda una cultura.

Sin embargo, algunas experiencias vividas por ambas fueron negativas. Dentro de las mismas, destaca el hecho de que, hubo momentos durante ambas trayectorias como aprendientes, en donde los docentes de las instituciones educativas a las que se asistió (pública/ privada); carecían de didáctica, interés y compromiso por impartir clases (Pérez Gómez, 2004). Como consecuencia de estas acciones la falta de motivación se hizo presente.

Otra situación que se repite en ambas historias se refiere a que, por diversas circunstancias, el aprendizaje de idioma se suspendió por lapsos breves. Estas desventajas que en su momento fueron factores limitantes en el desarrollo del aprendizaje de LE de las estudiantes, propiciaron en ambas el interés por enfrentar la situación hacia la búsqueda de soluciones o mejoras para realizar ciertas modificaciones durante dicho proceso, las más recurrentes se mencionan a continuación:

Desventajas	Solución
Falta de interés y compromiso de algunos docentes por propiciar entornos que favorecieran el aprendizaje. (Nivel Secundaria y Preparatoria)	Búsqueda de sus propios recursos y estrategias para aprender, como el recurrir a materiales en la LE: revistas, libros, música, películas, etc.
Algunos docentes dominaban el idioma y se limitaban a cubrir contenidos. Ausencia de estrategias didácticas favorables para el aprendizaje. (Nivel Secundaria y Preparatoria)	Tomar cursos extra de inglés en modalidad pública o privada por las tardes en donde se contaba con material auténtico lo que permitía estar más en contacto con la lengua.

Tabla 8. Desventajas que enfrentaron ambas docentes como aprendientes y soluciones. Adaptación propia.

Estas experiencias marcaron el propio aprendizaje de las docentes y en el actual rol como docentes, han tratado de no se causa de las situaciones negativas que experimentaron

en el pasado. Por lo que para ambas, es importante estar preparadas para las clases; sin embargo, no es tan importante seguir al pie de la letra el método establecido por las instituciones. Lo importante es crear en las clases entornos dinámicos y favorables para el aprendizaje.

Pese a ello, considero que siempre están presentes estas experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje; y en ocasiones, se aprecia una tendencia a adoptar roles de docentes que marcaron el mismo, tanto de manera positiva como negativa. Por lo tanto, es indispensable reflexionar y trabajar sobre los aspectos que funcionan en el aula y los que pueden mejorarse para beneficio de los estudiantes:

...con ellas (refiriéndose a dos de sus maestras en la universidad) aprendí como no se debe de seguir al pie de la letra el método que nos es indicado en cada semestre... una actividad de lo más simple, la adaptaban de una manera en que nosotros en verdad ni sentíamos que estábamos en clase ni nos dábamos cuenta de cómo aprendíamos, pero lo hacíamos. (Extracto de la autobiografía de la docente participante).

Tal como he planteado anteriormente, las creencias y valores constituyen la base de la vida de todo individuo, puesto que son un reflejo de la realidad misma de la sociedad en la que se desenvuelve (Pozo et al., 2004). Con base a lo anterior, la tendencia a repetir conductas es sumamente natural, incluso si son negativas. Sin embargo, para aminorar o modificar ciertos comportamientos es recomendable hacer espacio a la reflexión consciente acerca de la propia práctica (Benson, 2011); así como promover el desarrollo de la resiliencia (Borborán et al.2005). Puesto que al desarrollar ambas habilidades, se contribuye de manera favorable al proceso de cambio en la labor docente, logrando así cubrir las necesidades que los estudiantes demandan en la actualidad.

3.2 Las docentes en el aula

Para conocer si se fomenta en los estudiantes el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, fue necesario observar mi papel y el de la docente participante en el aula de manera que identificara qué estrategias empleamos y como desempeñamos nuestra labor. Esta información la obtuve de las observaciones de clase, de mi diario y del apoyo de los planes de clase los cuales complementaron los datos encontrados al hacer uso de ellas.

Kindsvatter, Willen e Ishler (1988) mencionan que la experiencia de la docente como aprendiente de LE, su experiencia docente, su personalidad y su formación son antecedentes que determinan su sistema de creencias en el desempeño de su labor docente actual. Esta afirmación se vio reflejada en mi aula de clase desempeñando mi rol, el cual fue en varias ocasiones una proyección activa de la misma forma en la que me instruyeron (Pérez Gómez, 2004).

Es decir, se apreció un rol activo y una actitud positiva y alentadora dispuesta a compartir sus conocimientos con el apoyo de diversos recursos para facilitar el aprendizaje. Este rol no es necesariamente negativo, pero en la actualidad se busca dar prioridad al estudiante la mayor parte del tiempo posible facilitándole y delegándole ciertas responsabilidades al tomar decisiones acerca de su aprendizaje, lo cual sí logro observar pero de manera superflua e inconsistente.

Es evidente que el rol docente en el aula es el de monitorear y supervisar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Benson, 2011). Sin embargo, es importante romper los propios esquemas e involucrar más al estudiante en el proceso. De manera que las adecuaciones y el empleo de estrategias fomenten la participación constante y activa de los mismos (Parra, 2003), propiciando así, el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE.

Esto se puede lograr mediante actividades que les permitan aportar ideas u opiniones sobre un nuevo tema en lugar de que se les explique todo (Moreno, 2011). O que realicen inferencias y cuestionamientos sobre cómo desarrollar una tarea mediante la negociación (Anijovich y Mora, 2010), evitando así que sólo se den indicaciones a seguir; entre otras acciones que, como docente, se pueden designar para favorecer la autonomía de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo antes mencionado logré observar en el aula que poco a poco implementé de manera más consciente ciertas estrategias socio-afectivas para ir fomentando entornos más amigables (Benson, 2011). Por ejemplo, trabajé constantemente con el reacomodo de las bancas, ubicándolas en diversas formas de acuerdo al tipo de actividad que realizaba, ya sea en forma semicircular o en pequeños grupos para que las

actividades se desarrollaran en una atmósfera más cálida (Ríos, 2009); en donde fuera vista como alguien al alcance de los estudiantes, como guía o facilitadora en el intercambio de información y conocimientos:

Me gustó notar que ahora me siento junto con los estudiantes con mayor frecuencia, que ellos tienen más oportunidad de participar en el pizarrón, en lugar de que yo siempre lo haga, que ellos hayan hecho sus propias inferencias y posteriormente corroboraran sus resultados, etc. La verdad disfruté mucho la clase (Extracto de mi diario del 04/10/16).

Wallace (1998) menciona que los aprendientes se vuelven más eficientes en su aprendizaje de LE si no esperan a que el docente les proporcione toda la información, les brinde recursos o resuelva la tarea o el problema. En ese orden de ideas, estuve trabajando las clases explicativas de aspectos gramaticales de manera que el estudiante fuera creando inferencias a partir de ejemplos o asociaciones realizadas por el mismo, en lugar de que se les presentara toda la información. Esto involucró a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje de manera que se fuera desarrollando la cognición (Klimenko y Álvares, 2009; y Benson, 2011).

De acuerdo con Anijovich y Mora (2010) “la exploración propone que los alumnos se sumerjan tanto en la indagación de los contenidos nuevos como en los modos y las estrategias que utilizan para aprender esos contenidos” (p.82). Posteriormente realizaba verificaciones y corroboraba la información presentada por mis estudiantes, o en su defecto, la complementaba retomando aspectos mencionados por ellos mismos para aclarar el tema puesto que no se trataba únicamente de delegar o pedirles que realizaran la tarea sino de guiarlos durante su proceso de búsqueda (Anijovich y Mora, 2010).

La docente participante también menciona que su rol en el aula es el de guiar, alentar, supervisar y retroalimentar a sus estudiantes (Brown y McIntyre, 1983). Su participación en el aula, al igual que la mía, fue sumamente activa. En todo momento invitó a sus estudiantes a ser parte activa dentro del aula, esperando de ellos la participación, les hizo preguntas e intercambiaron comentarios pero no fomentó en ellos la iniciativa o la toma de decisiones sobre los contenidos o algún tema de interés.

¿Cómo funciona cuando les dejas algo, algún trabajo o un proyecto... ajeno, quizá al libro o al método?): ...no hago ese tipo de proyectos porque no da el tiempo...no ...bueno al menos yo trato de llevar los temas ...como marca el libro no, a los temas. Las actividades obviamente trato de cambiarlas pero ya decirles que “Sabén que van a hacer una presentación” a veces mucho tiempo he perdido entonces no puedo hacerlo (Extracto de la entrevista a la docente participante).

MacDougall (2008) menciona que “las limitaciones de tiempo pueden llevar a promover una mayor dependencia del estudiante, cuando se valora una resolución rápida de problemas” (p. 53). Como se observa en este extracto de la entrevista realizada la docente participante menciona que el hecho de involucrar más a los estudiantes a participar de manera activa en su propio aprendizaje implica tiempo y esfuerzo, por lo que es su prioridad simplificar las tareas. Esta situación se debe en parte a que para la docente participante el tiempo es un factor limitante en el desarrollo de sus clases (Pérez Gómez, 2004).

Por lo anterior siente que debe apegarse al manual únicamente haciendo algunas adecuaciones en las actividades y dinámicas, de manera que logre cubrir las competencias lingüísticas indicadas dentro de los objetivos del curso, y los estudiantes logren concluir el nivel de manera satisfactoria. Por tanto, las actividades complementarias o proyectos para fomentar el uso de la LE en los estudiantes se convierten en situaciones ocasionales si el tiempo lo permite. Es evidente que, esta actitud de la docente se debe principalmente a una cuestión sociocultural, pues el hecho de involucrarse en tareas más complejas o que requieren la inversión de tiempo, la limita; lo que consecuentemente le genera ansiedad y frustración (Banks, 1993).

Por otra parte, Wallace (1998) afirma que en ocasiones los programas e incluso los docentes consideran que fomentan el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, al excluir a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, el limitarlos en la toma de decisiones acerca de los procesos y tareas en el aula nos encontramos lejos de propiciar en ellos un aprendizaje autocontrolado y autodirigido. Durante nuestra diaria labor docente debemos tener en cuenta que la participación activa, constante y responsable de nuestros estudiantes es esencial para que desarrollen la autonomía en el aprendizaje de LE (Dam, 1990).

Bosch (2009) menciona cuatro aspectos a considerar en cuanto al rol docente como promotor del desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de una LE:

Ofrecer, no imponer. Dar más a quien más puede asumir y menos a quien no tiene buena disposición... Ceder pequeñas parcelas de responsabilidad. No dejar todas las decisiones a los aprendientes... Explicar lo que se hace y para que se hace... No confundir autonomía, capacidad con autonomía, independencia (p. 24).

Por lo anterior, considero fundamental promover en ellos la capacidad de crear consciencia acerca de su proceso de aprendizaje para que logren desenvolverse de manera independiente en la toma de decisiones. Esto con la finalidad de favorecer su desarrollo personal y contribuir al buen desempeño del trabajo individual y colaborativo; respetando todas las estrategias que surjan en el aula y motivando la reflexión sobre la eficacia de cada una de ellas en los propios estudiantes (Ríos, 2009).

3.2.1 Estrategias que se fomentan en el aula

Es indispensable como docente, contar no solo con un dominio de la LE que permita enseñarla desde el punto de vista lingüístico, pragmático y sociocultural, sino tener una sólida formación que permita aportar respuestas apropiadas y justificadas a las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la LE (Mora, 1994). Además, es fundamental hacer uso de estrategias de enseñanza que faciliten el desempeño de los estudiantes en el aula.

Los resultados de las observaciones de clase de ambas docentes permitieron identificar las estrategias que aplican en el aula para crear una atmósfera propicia para el aprendizaje. De acuerdo con Richards y Lockhart (1996), Klimenko y Álvares (2009), Anijovich y Mora (2010), y Benson (2011), las acciones docentes que se observaron en el aula y que se relacionan con estrategias son aquellas que:

1. Crean vínculos con los estudiantes y fomentan el interés del estudiante por aprender la LE; constantemente los alientan y motivan a participar (*e. socio-afectiva*).
2. Propician el interés y motivación de los estudiantes por aprender la LE; constantemente alentándolos a participar, a que no teman al error y tomen riesgos (*e. socio-afectiva*).

3. Propician la interacción en clase valiéndose de diversos elementos tales como reacomodo de lugares, trabajos en pares, en equipos de manera que se logre la inclusión y que los estudiantes refuercen la seguridad y confianza en sí mismos apoyándose de otros (*e. socio-afectiva*).
4. Promueven el aprendizaje colaborativo a través de discusiones y juegos. (*e. socio-afectiva*).
5. Contextualizan y adecuan la información de los contenidos para facilitar la comprensión del alumno y fomentar aprendizajes significativos (*e. cognitiva*).
6. Fomentan la lluvia de ideas (*brainstorming*) en los estudiantes para desarrollar textos, la organización, la identificación de las partes del mismo para facilitar su elaboración (*e. cognitiva*).
7. Fomentan el desarrollo de las competencias lingüísticas mediante actividades gramaticales de organizar estructuras, uso de vocabulario, etc. (*e. cognitiva*).
8. Incluyen actividades que involucran procesos cognitivos complejos (planeación, desarrollo y análisis), por ejemplo: que los estudiantes desarrollen una historia sobre un tema determinado o escriban un texto (*e. cognitiva*).
9. Propician la exploración de unidades didácticas por indagación, es decir, con preguntas que tienen como propósito introducir a los alumnos en una temática determinada indagando sus conocimientos previos (*e. cognitiva*).
10. Promueven la comprensión y análisis de la información a través de la lectura, lo que permite que los estudiantes identifiquen información relevante, sintetizen, subrayen, hagan inferencias, etc. (*e. cognitiva*).
11. Fomentan el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas de los estudiantes al diseñar ejercicios en donde pongan en práctica lo aprendido ya sea en conversaciones, elaboración de textos, discusiones, etc. (*e. cognitiva*).
12. Promueven el empleo y diseño de materiales de apoyo para promover la creatividad, la organización y la conceptualización de conceptos, ideas o temas, por ejemplo, el desarrollar un cartel, un mapa, etc. (*e. cognitiva*).
13. Incluyen actividades que involucran procesos cognitivos y metacognitivos complejos (planeación, desarrollo, análisis y evaluación), por ejemplo: que los

estudiantes desarrollen una actividad en la que son parte activa de todo el proceso. (*e. cognitiva, metacognitiva*).

14. Promueven la retroalimentación en un plano lingüístico (*e. metacognitiva*).
15. Promueven el desarrollo de las competencias sociales, comunicativas y estratégicas mediante actividades integradoras frecuentes (*e. socio-afectiva, cognitiva y metacognitiva*).
16. Fomentan el automonitoreo en los estudiantes mediante el empleo de preguntas ocasionales al término de clases (*e. metacognitiva*).

Retomando a Parra (2003), con el empleo de estas estrategias infiero que, como docente, deseo promover aprendizajes significativos en el aula que permitan incrementar el rendimiento en las tareas mediante vínculos entre el aprendizaje y las percepciones de mis estudiantes acerca del contexto. De manera que fomente una mayor responsabilidad del propio aprendizaje.

Considero que mi postura es la de dar un enfoque más dirigido a promover el aprendizaje de mis estudiantes dentro de entornos más favorables, en donde logren desarrollar las habilidades comunicativas y las estratégicas (Bosch, 2009). Paulatinamente, deseo desprenderme de mi antiguo rol, siendo menos presente, como única conocedora de conocimiento e implementando actividades pensadas en la participación activa y consciente del estudiante. Incluso, en el segundo ciclo, el empleo de algunas estrategias que volví a implementar se sintió como parte del proceso de aprendizaje cotidiano y no sólo como un experimento o monitoreo de las mismas. Consecuentemente, esto contribuyó a que me sintiera más cómoda y segura al delegar responsabilidades a los estudiantes, tal como menciona a continuación:

Para la realización de la primera actividad integradora en el segundo ciclo, los estudiantes trabajaron muy organizados y a muy buen tiempo, y creo que quizá lo sentí así porque como ya estoy familiarizándome con este tipo de actividades en donde cedo el control a los estudiantes, éstas fluyen de una forma en la que me siento segura de que saldrán bien...probablemente porque las estoy haciendo parte de mi práctica (Extracto de mi diario del 10/02/17).

Por tanto, creo firmemente que con constancia en la implementación de estrategias que propicien el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes, dentro de un

periodo considerable, seré capaz de modificar mi conducta en el aula de manera que los apoye en su proceso de aprendizaje (Cáceres, 2005).

3.2.2 Estrategias que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula

Dentro de las estrategias que se emplean en el aula para desarrollar clases dinámicas y significativas, algunas además promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE. Al ser empleadas constantemente contribuirán al mejor desarrollo de los estudiantes haciéndolos conscientes de sus habilidades y de cómo identificar sus áreas de oportunidad para usar las estrategias adecuadas que favorezcan el aprendizaje de LE y la forma en la que lo hagan. Esto contribuye al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, la independencia y la responsabilidad personal de los estudiantes (Ríos, 2009). Las estrategias mayormente empleadas en el aula de ambas docentes que, considero, fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, se presentan en la siguiente tabla:

Estrategias que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	En el aula de la docente participante	En mi aula
La discusión entre pares que permite a los estudiantes expresar opiniones e intercambiar puntos de vista con sus compañeros.	✓	✓
El desarrollo de actividades en pares o equipo en donde hacen aportaciones y toman decisiones convenientes para todos de acuerdo a la tarea que se va a realizar.	✓	✓
La creación de pequeñas conversaciones o “ <i>sketches</i> ” en donde se involucran los procesos de planeación, organización, desarrollo y producción.	✓	✓
La retroalimentación que permite a los estudiantes conocer su proceso de aprendizaje identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad.	✓	✓
El empleo de estrategias de exploración para que los estudiantes reflexionen, infieran y realicen deducciones.	✓	✓
La negociación , permitiéndoles tomar algunas decisiones sobre los contenidos o actividades a realizar.		✓
El análisis y la reflexión del propio aprendizaje mediante la autoevaluación y coevaluación.		✓

Tabla 9. Estrategias que fomentan el desarrollo de aprendizaje autónomo de una lengua extranjera en el aula. Adaptación propia.

Retomando las propuestas de Anijovich y Mora (2010) acerca del fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo, logré identificar algunas estrategias empleadas frecuentemente en el aula. Sin embargo, tal como en algunas de las investigaciones realizadas por Benson (2011), Cabrales et al. (2010), y Moreno (2011), con relación al fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula, por parte de las dos docentes que participamos, identifico una vez más en este estudio que, aunque las docentes hayamos desarrollado cierto aprendizaje autónomo en LE, la mayor parte del tiempo lo fomentamos muy poco o nada. Esto se debe por una parte, a la costumbre.

Es decir, estamos muy habituado a los estándares marcados por las instituciones y los límites de tiempo de clase (Banks, 1993); o por otra parte, simplemente porque no somos totalmente conscientes de cuáles son las estrategias empleadas en clase que la fomentan. Por tanto, es necesario desprenderse de los viejos hábitos tradicionales adoptados durante la trayectoria como aprendientes y formadores (Pozo et al. 2004), y considerar que:

El promocionar y motivar la autonomía en el aprendizaje fomenta el autoconcepto que un aprendiente tiene de sí mismo, ayudándole a gestionar su propio aprendizaje, a tomar decisiones, a ser cada vez más independiente en sus decisiones y responsable en relación con el aprendizaje y las directrices que va tomando (Ríos, 2009, p. 31).

Si los docentes desean guiar a los estudiantes hacia el ejercicio del desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE, “es importante que en primera instancia ellos mismos recorran el camino de la exploración y experiencia reflexiva para comprender el o los procesos que deben alentar y acompañar en sus estudiantes” (Anijovich y Mora, 2010, p. 82). Debido a ello, en la actualidad se busca formar estudiantes que logren cubrir sus necesidades dentro de los contextos en los que se desarrollan, cada vez más demandantes. Por lo que, se requiere de herramientas y estrategias que impliquen el desarrollo de habilidades que, lejos de establecer límites, promuevan un aprendizaje consciente acerca de la manera de aprender haciendo de ello algo útil y significativo en la vida (Parra, 2003). En consecuencia, mi rol docente debe ser en todo momento el de un facilitador que mantenga cierto ‘control’ y seguimiento en las actividades de clase (Moreno, 2011), de modo que éstas presenten un orden y estructura; contribuyendo así, al desarrollo de los estudiantes a corto y largo plazo.

3.3 El estudiante como participante activo de su propio aprendizaje

Con base en las estrategias de enseñanza que promoví, noté mediante las observaciones de clase, cómo se desenvuelven los estudiantes de LE en el aula. Los resultados obtenidos en ambos grupos demuestran que en promedio los estudiantes no son participantes pasivos desde el punto de vista de interactuar con la docente, sus compañeros, los objetos de aprendizaje y los propios recursos. Expresan sus dudas, piden aclaraciones y más práctica referente a los contenidos. La mayor parte de los estudiantes demuestra disposición e interés por participar y aprender (Ríos, 2009), independientemente de la variedad de personalidades y estilos de aprendizaje. Se puede decir que el ambiente áulico en ambos grupos es favorable puesto que se fomenta el desarrollo de las competencias comunicativas y las habilidades sociales (Rodríguez, 2006).

El empleo de estrategias por parte de los estudiantes para desarrollar las habilidades comunicativas fue diverso, desde subrayar, resumir y hacer inferencias en actividades de lectura hasta emplear estructuras y modelos para identificar puntos gramaticales (Michel, 2005). De igual forma el trabajo en colaboración demostró los grandes beneficios que aporta a los estudiantes (Villalobos, 2010), fomentando la seguridad y confianza del uso de la lengua, mejorando el control de emociones y la interacción (Wallace, 1989).

Los estudiantes disfrutaban el dinamismo y la retroalimentación entre compañeros puesto que la consideran enriquecedora para mejorar sus habilidades. Sin embargo, percibí en ambos grupos la falta de iniciativa de la mayoría de ellos, es decir, poco se observó acerca de proponer, cuestionar o negociar con las docentes acerca del aprendizaje, los contenidos e incluso el uso de estrategias que se emplea y las dinámicas de clase. Generalmente se limitan a acatar las indicaciones y a cumplir con las actividades establecidas principalmente para desarrollar las competencias lingüísticas. En este sentido, considero que el rol de los estudiantes es pasivo, puesto que están siempre sujetos a lo que se les dicta.

Tal como menciona Pérez Gómez (2004), esto es consecuencia de la cultura, de la sociedad misma, y la forma tradicional en la que los estudiantes fueron instruidos durante la etapa temprana de educación básica y a lo largo de su vida. Bajo explicaciones de

contenidos que debían ser memorizados y reproducidos, en donde el objeto de la enseñanza se reducía al conocimiento, no se consideraban los procesos de aprendizaje, ni mucho menos las percepciones y emociones de los aprendientes.

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre las implicaciones del proceso de cambio. Como se observa, es una tarea difícil, pero no imposible; por ende, para ser parte del cambio, debo ser paciente, tolerante, y principalmente mantener una actitud positiva aún si las situaciones se presentan complejas. A fin de propiciar entornos flexibles para los estudiantes donde se sientan confiados y los cambios que desarrollen es sus conductas sean sólidas.

En la actualidad, se espera que los aprendientes interactúen libremente, tomen parte activa de la construcción de su conocimiento y en la toma de decisiones. De manera que desarrollen actitudes y habilidades de cooperación, creando así, una interdependencia positiva en las relaciones con los demás (Anijovich y Mora, 2010). Por lo que, creo indispensable hacer las adecuaciones necesarias que inviten a los estudiantes a tomar riesgos, a cuestionarse más allá de los contenidos y a desarrollar un aprendizaje más independiente y consciente que le permita identificar estrategias que contribuyan a la mejora de su desempeño estratégico.

Ríos (2009) recalca la importancia de ayudar a comprender a los estudiantes que “el proceso de aprendizaje dura toda la vida y que las diferentes destrezas y estrategias que faciliten el propio aprendizaje tendrán un valor mayor si utilizan la autonomía y la responsabilidad independiente que les otorga el ser aprendientes” (p. 31). Esto no quiere decir que algunos estudiantes no hayan demostrado cierta autonomía y responsabilidad, pero lo que se desea alcanzar es que la mayoría de ellos logre beneficiarse con el adecuado uso de estrategias que los impulsen a desarrollar otros aspectos de su aprendizaje.

Se espera que dentro de un entorno autónomo los estudiantes sean participantes activos en todo sentido, que sean ellos quienes se responsabilicen de lo que aprenden identificando la finalidad del aprendizaje y dándole un sentido real, más allá del aula (Bosch, 2009). De acuerdo con Coll (en Díaz Barriga y Hernández, 2004) los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje puesto que “son quienes construyen y

reconstruyen los saberes de su grupo cultural a través de procesos como la manipulación, exploración o descubrimiento”.

Estos pueden ser un proceso complejo, ya que en ocasiones existen incongruencias con las temáticas, las actividades a realizar y el enfoque que se está adoptando en el aula. Es decir, los estudiantes realmente no toman decisiones, no solucionan problemas ni reflexionan acerca de su aprendizaje, únicamente son receptores cuando actualmente se han estado planteando nuevas posturas y roles. Sin embargo, la realidad en el aula es otra. Reitero una vez más la necesidad de orientar y guiar a los alumnos en el proceso de desarrollo de estrategias que promuevan la autonomía.

3.4 El papel de las actividades integradoras en el fomento del aprendizaje autónomo

Aunado a los cambios e implementaciones para mejorar o reforzar las estrategias que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes, llevé a cabo en el aula de clase una propuesta en ambos ciclos de investigación-acción. Dicha propuesta consistió básicamente en implementar en mi grupo, de manera constante y consciente, el uso de actividades integradoras o proyectos con la finalidad de incorporar diversos aspectos del aprendizaje de manera que los estudiantes desarrollaran competencias estratégicas y reforzaran las comunicativas (Parra, 2003).

Para Anijovich y Mora (2010) “las actividades son las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes construyendo así aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones reales y variadas” (p. 26).

Desafortunadamente, por cuestiones de agenda y organización, la otra docente participante y su grupo no pudieron ser parte de esta fase del proceso de implementación de actividades integradoras con la finalidad de promover estrategias que fomentaran el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes. Por ello, consideré únicamente mi participación y la de mis grupos en ambos ciclos.

Para el primer ciclo esta implementación de actividades integradoras se llevó a cabo en cinco ocasiones, una a cada término de unidad temática aproximadamente. La idea

principal consistió en involucrar a mis estudiantes en la toma de decisiones partiendo desde la discusión de selección del tema, que generalmente se enfocaba a intereses comunes relacionados con su propio contexto; estableciendo el propósito del ejercicio, los aspectos a tomar en cuenta, la organización, la planeación, el desarrollo y la evaluación.

Para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los alumnos se propongan una meta, planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos (Anijovich y Mora, 2010, p. 95).

Cabe mencionar que el proceso fue guiado gradualmente por lo que a medida que se presentaban las actividades se iba otorgando mayor libertad y delegando más responsabilidad a los estudiantes en la toma de decisiones para el desarrollo de las mismas (Moreno, 2011). A continuación describo de manera detallada los resultados obtenidos e implicaciones de cada una de las actividades integradoras que se llevaron a cabo en este periodo.

Task 1. *“Weird Hotels around the world”*

Como se planteó en la metodología, fue necesaria una prueba piloto para que los estudiantes se familiarizaran con el tipo de actividad que se esperaba, por lo que este proyecto integrador consistió en una breve presentación individual en la que cada estudiante debía desarrollar e integrar los conocimientos y competencias a lo largo de su proceso de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2010). Una vez concluida la actividad logré apreciar que los estudiantes cumplieron el objetivo y que varios de ellos disfrutaron la actividad porque aprendieron acerca de lugares que pensaron no existían. Sin embargo considero que, aunque el tema fue interesante, no fue algo práctico o significativo para algunos ya que dentro de su propio contexto la información obtenida no es relevante en su cotidianidad.

¿Qué haría diferente?: Quizá, habría permitido que ellos decidieran el tema de la presentación, y aunque todos estaban entusiasmados con la presentación ya que encontraron el tema interesante, no quería causar la impresión de que se les imponía (Extracto de mi diario de del 06/09/16).

Después de reflexionar, el aprendizaje que cómo docente obtuve de esta prueba piloto fue que, si realmente deseo fomentar el desarrollo de aprendizaje autónomo en mis estudiantes, debo empezar por delegarles más responsabilidad en la toma de decisiones para que ellos lleven a cabo propuestas de su interés y así el aprendizaje sea más significativo (MacDougall, 2008). Un aspecto positivo de esta primera propuesta fue que al entregarle a los estudiantes un formato con los objetivos y especificaciones de la actividad, ellos tuvieron una mejor estructura y orden de lo que se esperaba al desarrollarla (Pozo et al., 2004).

Task 2. “Music”

Para la segunda tarea sugerí a los estudiantes que diseñaran en equipos, una propuesta en donde empleando el método de proyectos (Anijovich y Mora, 2010), determinaron el tema, tipo de actividad que querían realizar, objetivos a lograr, especificaciones y lineamientos. Únicamente teniendo como base el formato empleado en la prueba piloto.

Fue interesante observar que el hecho de que cuando brindé la oportunidad a los estudiantes de elegir entre sus preferencias personales implicó para algunos, incertidumbre... se notó que la mayoría de ellos se sentían inseguros acerca de los aspectos a considerar dentro del proyecto. Sin embargo, fue fácil llegar a un acuerdo incluso algunos de ellos plantearon muy buenas sugerencias al momento de establecer los parámetros de la actividad (Extracto de mi diario del 06/09/16).

Tal como se observa en el extracto anterior percibí un poco de descontrol y falta de confianza de algunos estudiantes cuando se les invitó a tomar decisiones, a negociar o aportar libremente ideas y propuestas. Esta reacción me pareció natural, ya que muestra evidencia de que en general no son considerados dentro de su propio desarrollo de aprendizaje, no los tomamos en cuenta al decidir o imponer los programas de clase, temas e incluso sencillas tareas (Pérez Gómez, 2004):

¿Qué se te dificultó más de la actividad durante el proceso?): Al principio nos costó ponernos de acuerdo como equipo, y seleccionar lo que íbamos a decir y como lo íbamos a decir en inglés (Extracto de la retroalimentación de la estudiante B).

Por lo que en esta actividad me limité a guiar el desarrollo de la propuesta y supervisar las actividades dentro del aula; ayudándoles así a darle sentido y forma a la actividad que diseñaban (Freire, 2002). Se invirtió una hora en planear la actividad, pero considero que valió la pena el esfuerzo de todos. Durante el proceso de la actividad noté que los estudiantes discuten para establecer acuerdos, toman en consideración las opiniones de sus compañeros y en algunos casos se dividen las tareas de acuerdo a sus habilidades o preferencias (Richards y Lockhart, 1996). Por ejemplo, una de las integrantes de uno de los equipos optó por diseñar el póster, puesto que le gusta y se le facilita dibujar; mientras que la otra compañera eligió la música que emplearían para la actividad.

Para recabar la información requerida, todos los estudiantes recurrieron a sitios web con el uso del celular. Algunos visitaban *wikipedia* y otros buscaron directamente en los sitios oficiales del músico/banda elegida. Observé que algunos estudiantes emplean mejores estrategias de búsqueda de información puesto que identifican los datos de fuentes más válidas; y hacen anotaciones jerarquizándolas de acuerdo a las especificaciones a cubrir en la actividad (Michel, 2005); incluso algunos recurren a la elaboración de fichas o resúmenes. Es decir, autogestionan su aprendizaje (Benson, 2011).

El día de la presentación algunos equipos no asistieron a clase por lo que solo presentaron tres de cinco. El primer equipo de tres integrantes tuvo un buen desempeño, cubrieron todos los aspectos que la actividad requería; fue evidente que se organizaron para participar y todas las integrantes estaban informadas acerca de la banda. La actividad que realizaron fue muy sencilla, sin embargo, lograron que sus compañeros participaran. El segundo par también presentó su banda de manera organizada y la actividad involucró a la clase puesto que tuvieron que cantar. Por último, el tercer equipo realizó una actividad muy sencilla, no se lograron organizar bien, sin embargo, presentaron a su banda cubriendo con los requerimientos de la actividad. La apatía y desinterés de algunos compañeros de clase desmotivó a los estudiantes, puesto que no en todos los equipos se apreció el compromiso e interés de los estudiantes, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

¿Qué se te dificultó más de la actividad durante el proceso?: La organización porque no pudimos ponernos de acuerdo ya que mis compañeros no cumplieron ni apoyaron con la actividad (Extracto de la retroalimentación de la estudiante B).

Por otra parte, puedo decir que la mayoría de los estudiantes consideraron la actividad útil para su aprendizaje, como se menciona en estos extractos:

¿Qué aprendiste?: Donde buscar la información, nuevo vocabulario, a trabajar en pareja y aceptar la opinión de alguien más y su estilo de trabajo (Extracto de la retroalimentación de la estudiante C).

¿Qué aprendiste?: Al investigar los temas, siempre encuentras al menos dos o tres palabras nuevas y vas aumentando tu vocabulario. Además del trabajo con los compañeros (Extracto de la retroalimentación del estudiante E).

En general observé que los estudiantes se sintieron satisfechos durante el desarrollo de la actividad. Como se aprecia en los extractos anteriores, ellos mencionan que aprendieron vocabulario y practicaron sus competencias lingüísticas y pragmáticas además de que fue para muchos un reto trabajar en parejas respetando diversas opiniones y llegando a acuerdos. Algunos de los aspectos que me hicieron reflexionar sobre qué podríamos cambiar para que las actividades se vayan logrando cada vez mejor fue el supervisar más a los estudiantes al momento de trabajar en clase, revisar sus avances ya que ellos no preguntan por dudas. Además de promover estrategias socio-afectivas entre los estudiantes, a fin de que vayan logrando una interacción más favorable en el aula (Richards y Lockhart, 1996).

En algunas de las presentaciones surgieron problemas o algunos estudiantes simplemente presentaron la información sin haber comprendido o sintetizado los aspectos más relevantes, es decir, se limitaron a copiar la información obtenida de internet y presentarla, por lo que fue difícil comprender qué decían algunos estudiantes puesto que ni ellos mismos dominaban la información. Michel (2005) menciona que para poder comprender la información recabada puede ser de gran utilidad la elaboración de borradores en donde el estudiante desarrolle sus propias ideas de una manera ordenada y lógica, y vaya haciendo correcciones o ajustes pertinentes.

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, porque al realizar la presentación en equipos pude aprender de una mejor forma a organizarme, y explicamos lo más básico de una forma entretenida (Extracto de la retroalimentación de la estudiante A).

“La introspección permite escucharnos a nosotros mismos para descubrir quienes somos, cómo somos, cómo vamos a actuar” (Michel, 2005, p.61). Con el apoyo de la retroalimentación los estudiantes pudieron tomar consciencia acerca de su desarrollo en el transcurso de la actividad. Lograron identificar aspectos de mejora en su práctica, además de que dicha herramienta es muy útil para la labor docente, debido a que es posible identificar mediante el empleo de la misma, aspectos que los estudiantes a veces no externalizan, como las dudas que han surgido, cuestiones que se les dificultan. Así como identificar sus estilos de aprendizaje y sus preferencias, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

¿Qué aspectos consideras debes reforzar?: A veces quiero tomar el control de todo pero debo preguntar y escuchar cuando se trata de trabajar en equipo, porque al final todos tenemos el mismo objetivo (Extracto de la retroalimentación de la estudiante H).

Task 3. “Health”

Con la experiencia de las dos actividades anteriores la planeación y desarrollo de esta actividad se llevó en un menor tiempo (30 minutos aproximadamente), lo que implicó que los estudiantes ya tenían cierto control y dominio sobre los aspectos a tomar en cuenta al desarrollar una tarea integradora. La dinámica fue igual que en la actividad dos, pero en esta ocasión los estudiantes se involucraron completamente en el proceso de evaluación y coevaluación, determinando los criterios que se debían tomar en cuenta. Los estudiantes trabajaron en equipo con el método de simulación (Rajadell, 2001).

Durante una semana se invirtió parte de la hora diaria de clase, en el desarrollo de la actividad para observar el progreso y la forma de trabajar de los estudiantes. De los tres equipos que se formaron en esta ocasión percibí diversas estrategias de trabajo. El primer equipo de cuatro integrantes, que al final terminó siendo un par, ocupó mucho tiempo en organizarse y más aún en decidirse y ponerse de acuerdo por lo que el tiempo para seleccionar información y diseñar el diálogo se redujo considerablemente.

El segundo equipo de cuatro integrantes trabajó muy bien, puesto que, haciendo referencia a Richards y Lockhart (1996), Benson (2011), y Klimenko y Álvares (2009), observé que poco a poco han desarrollado sus estrategias metacognitivas al planificar,

gestionar su aprendizaje, así como al monitorear sus avances. En clases anteriores en donde se les dio tiempo para comenzar a planear, ellos inmediatamente se pusieron a trabajar, y se organizaron, delegando actividades y colaborando entre todos con la recopilación de información y realización de los diálogos. Por lo que un día antes de la presentación del “*sketch*” ellos ya tenían sus diálogos revisados, el volante diseñado y ocuparon la clase básicamente para ensayar sus líneas.

El tercer equipo integrado por tres estudiantes se volvió dúo ya que por enfermedad una de las integrantes estuvo ausente el día de la presentación. Noté que invirtieron la mayor parte del tiempo en la actividad que más les gusta que es diseñar y crear la escenografía de su sketch sin embargo no se apreció en el aula que trabajaran con avances de los diálogos, es decir no se vio el trabajo en el aula, todo lo hacían en casa. Para el día de la presentación fue evidente el esfuerzo y participación de los equipos, las propuestas estuvieron muy interesantes y los estudiantes en general tomaron en cuenta diversos detalles para mejorar la presentación de los *sketches*.

El primer equipo al final se organizó y lograron concluir el proyecto pese a los inconvenientes que enfrentaron como el hecho de que dos integrantes no se presentaron a clases, lo que los llevó a tomar decisiones de momento como la improvisación, la cual lograron de manera exitosa. El *sketch* consistió en una entrevista en un programa de televisión en donde el presentador preguntaba a una instructora de yoga acerca de ejercitarse, finalizando la actividad con una demostración de posturas de yoga en donde la clase participó muy animada.

El segundo equipo también tuvo que enfrentar la ausencia de uno de los integrantes, por lo que una de las integrantes presentes realizó dos papeles que al final terminaron funcionando muy bien. La organización, caracterización, el dominio de los diálogos y presentación del sketch estuvo muy bien desarrollada, los estudiantes estaban tranquilos y seguros puesto que desde el comienzo venían trabajando a muy buen ritmo y con una excelente organización.

El tercer equipo presentó su *sketch* y noté el gran trabajo y creatividad en el material de apoyo, sin embargo el contenido de los diálogos fue un poco pobre, fue evidente que no

dominaban la información y que faltó organización y planeación puesto que la participación de las integrantes no fue equilibrada. Las integrantes de este equipo son muy talentosas, sin embargo, se confiaron y no aprovecharon los espacios de clase para organizarse y trabajar.

El principal problema que observé con esta actividad fue la ausencia y falta de compromiso de tres estudiantes por lo que al final todos los equipos sin excepción tuvieron que buscar la manera de solucionar los imprevistos para salir adelante de manera exitosa, lo cual lograron en su mayoría. Por otro lado, fue evidente que algunos de los estudiantes necesitan ser supervisados con mayor frecuencia, debido a que se les complica gestionar su atención acerca de lo que se va a realizar, tal como se observó con las integrantes del tercer equipo (Benson, 2011). Sin embargo, gracias a la retroalimentación y la autoevaluación, los estudiantes pudieron reflexionar acerca de las implicaciones de la actividad, de su progreso en la elaboración y desarrollo de las tareas, así como de sus habilidades comunicativas, tal como se muestra en los siguientes extractos.

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: No, porque hubo ausencias de última hora de dos integrantes y complicó la organización de la presentación (Extracto de la retroalimentación de la estudiante C).

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, porque a pesar de todas las dificultades que hubieron por cuestiones de tiempo o la ausencia de nuestros compañeros se pudo realizar la actividad (Extracto de la retroalimentación del estudiante D).

Observé en algunos estudiantes que en ocasiones es difícil organizar su tiempo y que tienden a dejar todo para el último momento, pese a que el tiempo designado a la actividad fue suficiente para lograr los propósitos establecidos. Por tanto, debemos fomentar el hábito de la responsabilidad y el trabajo en el aula (Benson, 2011), para tener un mayor control en cuanto a tiempo y forma, de manera que los resultados sean favorables y de calidad:

¿Qué se te dificultó más de la actividad durante el proceso?: Improvisar, por la ausencia de nuestros compañeros, debido a que ya teníamos un diálogo y no se pudo utilizar (Extracto de la retroalimentación del estudiante D).

¿Qué se te dificultó más de la actividad durante el proceso?): Organizarme con mi equipo. Y cuando mis compañeros no son responsables. Nos repartimos actividades en donde algunos compañeros no cumplieron. ¿Cómo lo solucione? Tener paciencia y ser tolerante. Además hice la parte que le tocó a mi compañero (Extracto de la retroalimentación de la estudiante F).

Los aspectos que reforcé en esta ocasión fue la supervisión a los estudiantes asegurándome de que estuvieran trabajando, corrigiendo e intercambiando comentarios y aportaciones. Sin embargo, algunos estudiantes que no estuvieron trabajando de lleno en clase, no aprovecharon las sesiones y se limitaron a expresar qué harían sin desarrollar sus ideas o hacer borradores como los demás compañeros por lo que al final su presentación no destacó.

Afortunadamente, con los resultados de la actividad y la retroalimentación de la misma, los estudiantes reflexionaron sobre su desempeño y se dieron cuenta de la importancia acerca de organizarse y trabajar en el aula para poder concluir sus actividades de manera satisfactoria. Incluso uno de los estudiantes mencionó que dentro de la organización del desarrollo de su proyecto deberían estipular periodos de entrega para dedicarle el tiempo necesario a cada actividad y no dejar todo de último momento (Ver anexo 17).

Task 4. “Movies and Food”

Como ya se mencionó en la metodología, la dinámica en esta ocasión fue diferente: se dividió la clase en dos equipos y cada equipo recibió un formato en donde tenían que desarrollar su propuesta para trabajar. Un equipo optó por hablar de gastronomía chiapaneca realizando un *sketch* y el otro equipo decidió hablar de películas a manera de presentación. Nuevamente empleando el método de simulación. Fue interesante observar las diferencias de organización entre ambos equipos, así como la formalidad que los estudiantes le dieron a la actividad.

Además, fue una excelente iniciativa por parte de los estudiantes, el proponer la división de tareas, estableciendo fechas de entrega a manera de organizar mejor sus tiempos. Debido a que en experiencias anteriores no administraron bien el tiempo y al final no se sintieron satisfechos con los resultados. Esto es un buen indicio de que están tomando

consciencia de las necesidades que van surgiendo en su desarrollo, así como las implicaciones de las mismas. Por lo que, la toma de decisiones grupales para llegar a acuerdos, promueven la empatía y cooperación en el aula; y consecuentemente propician entornos favorables para el aprendizaje (Benson, 2011).

En un principio, el primer equipo parecía no estar bien organizado incluso cronometraron el desarrollo de la actividad para no ocupar mucho tiempo en la toma de decisiones, sin embargo, no terminaron de planearla. Su borrador fue elaborado en español y en el formato lo escribieron en inglés pero no concluyeron con su propuesta de manera clara, por lo que los apoyé, dándole más forma a su propuesta y en hacerles ver que sus ideas no estaban bien conceptualizadas y que eran muy ambiciosas para el corto tiempo de planeación de la actividad.

En el transcurso de las semanas noté una mejor organización, los estudiantes se delegaron tareas y se apoyaron entre todos para desarrollar un buen guión que posteriormente revisé. Realizaron un diálogo en donde una pareja de americanos visitaba un restaurant chiapaneco en sus vacaciones por México. Para ellos era importante desarrollar una conversación muy natural, se preocuparon por emplear expresiones cotidianas en la lengua extranjera para ir vinculando los diálogos de manera que pareciera una conversación de nativo hablantes, y planearon sus líneas de forma que todos tuvieran la misma oportunidad de participar. Rajadell (2001) menciona que mientras más cercana es la actividad a la realidad, el aprendizaje es más significativo para los estudiantes.

De igual forma, todos contribuyeron al diseño de los materiales de apoyo, incluso estudiantes que no se consideraban muy creativos aportaron ideas y trabajaron con los posters y dibujos. Se invirtió cuatro días de clase para desarrollar todo el proyecto y se obtuvieron muy buenos resultados, los estudiantes sobrepasaron las expectativas de la actividad puesto que estuvieron preparados con vestuario y escenografía e incluso llevaron algunos platillos de los que mencionaron en el *sketch* y dieron una pequeña demostración que involucró a la clase. Fue evidente que estudiaron sus diálogos y que todos los integrantes se involucraron y disfrutaron la actividad. Esto se ve reflejado en los siguientes comentarios:

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, a modo de *sketch* pudimos hablar acerca de todos los temas y además con los platillos que trajimos fue una gran explicación (Extracto de la retroalimentación de la estudiante A).

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, a pesar de que se nos presentaron ciertas dificultades, como la realización del diálogo y en el *sketch* nos olvidamos de algunas partes (Extracto de la retroalimentación del estudiante D).

El segundo equipo demostró una buena organización desde el día que se designó la actividad puesto que se pusieron de acuerdo con el tema rápidamente ya que eligieron algo de interés común y fácil de desarrollar, lo que les permitió simplificar tiempo y las tareas se delegaron de manera equitativa a cada estudiante. Elaboraron un borrador para posteriormente definir el concepto y las especificaciones en el formato que se les entregó. Escribieron toda la idea en español, y terminaron en tiempo y forma. Su propuesta fue una presentación acerca de géneros de películas en donde cada integrante se enfocaría en un género y después involucrarían a los compañeros en una actividad.

Observé que los estudiantes estuvieron pendientes y conscientes de las tareas a realizar y se valieron de diversas estrategias o herramientas para facilitar su trabajo. Por ejemplo, hicieron uso de la tecnología para recabar información, la cual fue resumida por algunos ya que existía una variedad de vocabulario que desconocían, hicieron uso de diccionarios, traductores y se apoyaron entre ellos y con la docente para revisar sus borradores y la pronunciación (Klimenko y Álvares, 2009). Así mismo, noté que diseñaron los visuales entre todos.

El día de la presentación se apreció la buena organización y el dominio de la información de la mayoría de los integrantes del equipo aunque aún se observó estudiantes con problemas de pronunciación. Los visuales diseñados estuvieron muy coloridos y mostraban los diversos géneros de películas que se mencionaron en la presentación; y para finalizar desarrollaron una breve actividad que involucró a la clase a categorizar los títulos de películas de acuerdo con el género. Cada estudiante recibió fichas con títulos de películas y las debían colocar junto a la imagen y género al que correspondían. En general, ambos equipos se esforzaron y trabajaron en conjunto para desarrollar una buena actividad

y en su mayoría se sintieron satisfechos con los resultados, tal como se muestra a continuación:

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, porque trabajamos mejor en equipo, más organizados y resumimos la descripción de los géneros, es decir lo más importante. Y lo mejor es que se dijo o se hizo como entendí (Extracto de la retroalimentación del estudiante E).

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Una parte, considero que alcance lo siguiente trabajo en equipo, nos pusimos de acuerdo, cumplí con lo que se me asignó y tuve iniciativa en traer cosas (como material) e ideas. Sin embargo el día de la presentación (viernes 21-10-16) nuevamente me puse nerviosa y leí mi información cuando el equipo acordó que no leeríamos. Trate de no leer pero considero que fallé en eso (Extracto de la retroalimentación de la estudiante G).

Con estos extractos logré conocer que la organización de los estudiantes mejoró así como todos los aspectos que involucran la autogestión para desarrollar las tareas. Percibí el trabajo colaborativo en entornos amigables y de respeto, se apoyaron entre compañeros con dudas relacionadas con aspectos lingüísticos, además de que entre ellos se delegaron tareas y contribuyeron para una mejora común (Benson, 2011).

Tal como menciona Ríos (2009), “dentro del ejercicio de la autonomía, la colectividad y la comunicación no hacen más que favorecer dicha autonomía responsable y necesaria” (p. 32). Observé en el aula que algunos estudiantes han desarrollado más su autonomía que otros, pero las actividades integradoras han servido para que quienes aún no desarrollan ciertos aspectos se apoyen de quienes los han reforzado, lo que en conjunto contribuye a un mejor desempeño (Rajadell, 2001). De igual manera, percibí que estos estudiantes menos autónomos en su aprendizaje han adoptado ciertas estrategias que han observado de sus compañeros y que les han funcionado al realizar las tareas, es decir, aprenden unos de otros, refuerzan sus conocimientos e implementan nuevas estrategias de aprendizaje.

Las experiencias que te llevan a la solución correcta se van imprimiendo en la memoria, se fortalecen, mientras que las otras las vas eliminando, mediante la confrontación que haces entre la práctica y los resultados obtenidos; pues has logrado aprender a resolver problemas, resolviéndolos (Michel, 2005, p.20).

Task 5. “Halloween vs. Day of the Dead”

La actividad en esta ocasión fue desarrollada por los estudiantes bajo tres especificaciones: el límite de tiempo, el tema y los materiales. El primer equipo eligió el tema de “Halloween” y de inmediato las cuatro integrantes se agruparon para determinar cómo organizarse, lo que hicieron rápidamente. Dos integrantes iniciaron con el diseño de los visuales empleando hojas y marcadores que les facilitó, otra integrante se dio a la tarea de investigar sobre el tema haciendo uso de la tecnología y la cuarta integrante comenzó a desarrollar la propuesta de la actividad. Lo interesante fue que pese a que cada estudiante ya tenía una tarea asignada todas contribuían y aportaban ideas para apoyar a las demás, principalmente a quien transcribía la actividad. Después de 20 minutos compartieron con la clase el origen de “Halloween” así como la tradición de pedir dulces y disfrazarse. Para concluir, realizaron una actividad de mímica en donde las estudiantes actuaban como monstruos y la clase debía adivinar de quien se trataba. Se puede decir que la actividad funcionó, no solo por lo que se observó sino por los comentarios de las propias estudiantes, como se observa en el siguiente extracto:

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, primero porque nos organizamos en equipo, cada integrante trabajo y aportó ideas. Y en lo personal considero que esta ocasión no me sentí nerviosa (Extracto de la retroalimentación de la estudiante F).

El segundo equipo realizó un poster para representar la tradición de “Day of the dead”. Una vez definida la idea de igual forma rápidamente se delegaron responsabilidades. Por lo que, mientras un integrante desarrollaba la actividad, los demás diseñaban el material y plasmaban de manera gráfica la información que tenían acerca de la tradición, puesto que no contaban con internet para busca información. Afortunadamente, todos tenían conocimiento del tema y realizaron una buena representación con un poster muy creativo. Esta actividad se realizó en poco tiempo pero considero, se cumplió el objetivo, pues la intención era identificar si el estudiante podía desarrollar una actividad corta siendo consciente del propósito de la misma. En ese sentido un estudiante comentó:

¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué?: Sí, porque a pesar de que teníamos pocos recursos para hacer bien la presentación logramos realizarla con el tiempo adecuado (Extracto de la retroalimentación de la estudiante B).

Una vez analizados los resultados del empleo de actividades integradoras para hacer al estudiante consciente y participante activo de su propio aprendizaje, observé en el aula que mediante el empleo de las mismas creamos entornos que facilitan y propician el desarrollo del aprendizaje autónomo (Cotteral, 1995). Esto se debe a que involucran al estudiante en el proceso de planificación en donde él mismo determina las estrategias que va a emplear para resolver la tarea, así como el desarrollo y monitoreo de las mismas, para posteriormente retroalimentar y evaluar sus resultados propiciando así consciencia acerca de su desempeño y valorando futuros cambios o ajustes para ir mejorando (Anijovich y Mora, 2010).

Para el segundo ciclo opté por implementar dichas actividades nuevamente, ya que mi interés por corroborar los resultados obtenidos en el primer ciclo y el reto de implementar actividades similares adaptadas a las características de los estudiantes del nuevo ciclo parecía en un principio difícil y desafiante para mí. Sin embargo, después de revisar la literatura e identificar las necesidades de los estudiantes logré diseñar cuatro actividades que se describen a continuación:

Task 1. “*Culture and Science*”

Con el empleo del formato previamente diseñado en el primer ciclo, los estudiantes se agruparon y dedicaron un tiempo al diseño y organización de la actividad, identificando los objetivos que deseaban lograr, así como las instrucciones y evaluación de la misma. Acordaron que la actividad sería individual y que consistiría en una lectura de comprensión que cada estudiante seleccionó de tres artículos auténticos presentados bajo mi supervisión. Fue evidente que cada artículo proyectaba los gustos e intereses de los estudiantes, por ejemplo una de las estudiantes estudia educación especial y entre sus opciones los temas predominantes se relacionaban con aprendizaje de niños, funciones cerebrales, etc. Considero relevante mencionar que, a diferencia del primer ciclo, fue más sencillo organizar a los estudiantes, incluso desde el primer ejercicio, y dar las indicaciones de lo que implicaba el diseñar una actividad integradora. Por otro lado, también fue interesante observar que entre ellos mismos lograron organizarse y tomar las decisiones en conjunto en un tiempo menor al esperado además de que los acuerdos respecto a la rúbrica de evaluación fueron muy bien sustentados.

En sesiones de clase se asignaba un tiempo para trabajar en la actividad, primero con la comprensión de lectura en donde pudimos observar las técnicas que empleaban. Por ejemplo, algunos estudiantes subrayaron palabras desconocidas que buscaron en el diccionario así como las ideas importantes del tema, otros seleccionaron ideas importantes y las sintetizaron a manera de resumen, entre otras (Michel, 2005). Dichas estrategias empleadas en la lectura de comprensión posteriormente contribuyeron con la organización de la información y el diseño del mapa, puesto que mientras más clara haya sido la toma de notas o selección de ideas principales, más fácil fue trabajar al simplificar los contenidos y diseñar los mapas mentales, tal como se refleja en los siguientes extractos:

¿Qué fue lo más difícil de trabajar en esta actividad?: Lo más difícil fue desarrollar el mapa mental ya que había demasiada información importante que se debía resumir en ideas y palabras (Extracto de la retroalimentación de la estudiante E).

¿Qué fue lo más difícil de trabajar en esta actividad?: Lo más difícil fue elegir un tema entre varios artículos, pero después fue sorprendente lo fácil que es diseñar un mapa mental usando la información correcta (Extracto de la retroalimentación de la estudiante F).

El día de la presentación noté diversos estilos y diseños de mapas, además de que los estudiantes se comprometieron de lleno en la presentación y captaron la atención de sus compañeros al compartir información interesante acerca de diversos temas (De la Antonia y Souto, 2013), incluso, un alumno que durante el proceso mostró no estar comprometido con la actividad. Como pude apreciar con esta primera actividad integradora, los estudiantes emplearon diversas estrategias metacognitivas: al seleccionar su lectura, organizar los contenidos así como la manera de ser presentados, al controlar y monitorear su propio aprendizaje, al evaluarlo y reflexionar acerca del mismo; así como al socializarlo e involucrar a los compañeros de clase en sus presentaciones (Uhl, Keatley, Foster, Glonglewski, y Bartosheski, 2015) (Ver anexo 18).

Task 2. “Battle of bands”

Esta actividad se desarrolló en tres sesiones de clase; durante la primera sesión el grupo estableció los objetivos y lineamientos y posteriormente se reunieron en equipos de tres mediante un sorteo, ya que todos tienen muy buena relación y les era más fácil que la

suerte decidiera con quien trabajarían. Los equipos intercambiaron opiniones y sugerencias sobre cómo podrían hacer la actividad. El primer equipo decidió de una extensa lluvia de ideas (Michel, 2005), trabajar con una canción de la banda “*Queen*”, y el equipo dos no logró definir sobre quién realizarían la presentación puesto que aportaron muchas ideas y no se lograban poner de acuerdo.

En las siguientes sesiones, ambos equipos llevaron material para trabajar en clase. Por ejemplo en el equipo uno las integrantes llevaron imágenes y cartulinas para diseñar un poster, además de que trabajaron con varios artículos sobre la banda y sobre la canción que iban a presentar en particular. Una vez que seleccionaron los artículos, ambas integrantes realizaron lectura de los mismos; noté que subrayaban las ideas que consideraban relevantes y dos de las estudiantes tomaban nota sobre puntos específicos de los artículos (Giovannini, 1994). No observé división de tareas, más bien se podía apreciar el trabajo en colaboración en donde discutieron ideas y se apoyaron entre ellas, comprometidas con la actividad (Anijovich y Mora, 2010), tal como se muestra en el siguiente extracto:

¿Cómo te sentiste trabajando en equipo?: Me gusta trabajar en equipo porque siento que aprendo más que trabajando sola ya que mis compañeras tienen ideas muy interesantes así como habilidades que yo no (Extracto de la retroalimentación de la estudiante C).

En el equipo dos, por el contrario, noté que pese al entusiasmo de todos, no lograban ponerse de acuerdo y perdieron mucho tiempo ya que con tan buenas ideas y opciones musicales no se decidían por una, tal como una estudiante menciona:

¿Cómo te sentiste trabajando en equipo?: Al principio me sentí un poco extraña porque noté que tenemos gustos y preferencias diferentes, las canciones que llevamos a elegir eran de estilos completamente diferentes y fue difícil decidir (Extracto de la retroalimentación de la estudiante D).

Una vez que lograron definir su propuesta, los integrantes comenzaron con la lectura de los artículos. Me pareció interesante que se apoyaron de mapas mentales para poder estructurar su presentación, tal como lo hicieron en la actividad integradora pasada, lo que me hace pensar que les funcionó esa estrategia y debido a ello la implementaron nuevamente (Bosch, 2009). El día de la presentación el primer equipo tuvo la ausencia de una de sus integrantes, sin embargo, realizaron la actividad tranquilamente cubriendo los

objetivos planteados. La presentación de ambas estudiantes fue buena, hablaron del cantante con mucho entusiasmo y aportaron información relevante sobre su vida personal y su trayectoria artística. Presentaron además, un visual muy llamativo con imágenes del cantante, carátulas de sus discos (las cuales tienen mensajes astrológicos que nos explicaron) y la canción que eligieron “*Bohemian Rhapsody*”.

Después de la presentación realizaron una actividad en la que pusieron la canción y la instrucción fue escribir o dibujar en una hoja lo que nos hacía sentir al escucharla. Noté la participación de todos haciendo anotaciones en la hoja, tarareando e incluso moviéndose al ritmo de la canción. Posteriormente hubo una breve discusión acerca de las emociones que sintieron y escribieron, tratando de aportar ideas y opiniones en donde al final las integrantes del equipo mencionaron que escogieron esta canción porque es profunda y tiene mucho mensaje a diferencia de la música actual que en ocasiones se limita a buenos ritmos y repeticiones.

Me pareció que la actividad fue interesante puesto que involucró a los estudiantes a sentir y percibir emociones, se adentraron y reflexionaron sobre las emociones que sentían y lo que posiblemente trataba de plasmar el cantante en la letra...algunos sintieron emociones muy similares como nostalgia al principio de la canción y otros mencionaron que se sentían motivados en algunas estrofas y melodías lo que nos llevó a una discusión e intercambio de opiniones sobre la diversidad de emociones que sintieron...siento que las alumnas trataron de ir un poco más lejos con el análisis de la canción y no quedarse sólo con una actividad de canto (Extracto de mi diario del 20/02/17).

El segundo equipo se presentó caracterizando a *Frank Sinatra*, es decir los integrantes iban vestidos con sacos y sombreros como los que usaba el cantante. Realizaron también un gran poster con imágenes del cantante, discografía y algunas fechas importantes. Todos los integrantes participaron aportando información relevante además de que mencionaron haber escogido la canción porque es una canción que evoca felicidad además de que ha sido usada en muchas películas románticas.

Para la actividad hicieron un poster con la letra de la canción y algunos espacios vacíos en donde los compañeros debían escuchar la canción y de acuerdo a lo que escuchaban, pegar unas imágenes que se les proporcionaron en los espacios que

consideraran correctos. Parecía una actividad sencilla pero no lo fue ya que para algunos fue difícil identificar la imagen que encajaba con la parte de la canción. Al finalizar el ejercicio el equipo retroalimentó la actividad de los compañeros (Rajadell, 2001). Noté que los integrantes del equipo estuvieron motivados y se sentían satisfechos con los resultados, sin embargo para algunos lo más importante es pronunciar bien, no olvidar sus líneas, así como se muestra en los siguientes extractos:

¿Qué aspectos consideras funcionaron de la actividad y cuáles deberías mejorar?: Creo que la creatividad porque la actividad fue muy buena y diferente por usar imágenes en lugar de palabras...Me gustaría mejorar mi participación oral porque algunas veces no puedo pronunciar las palabras y me quedo callada o dudo (Extracto de la retroalimentación de la estudiante B).

¿Qué aspectos consideras funcionaron de la actividad y cuáles deberías mejorar?: Creo que fue una buena presentación, nos organizamos bien y se aportaron buenas ideas...lo que quisiera mejorar es mi pronunciación y no mezclar las estructuras cuando hablo (Extracto de la retroalimentación de la estudiante D).

Como se menciona, ambos equipos trabajaron estilos y estrategias distintos, y aunque logré ver en algunos estudiantes, capacidad de análisis y reflexión al realizar sus tareas (Schunk, 1997), otros siguen en un plano superficial. Por ejemplo, el concentrarse únicamente en sus errores de estructura o pronunciación y restarle importancia a la creación de sus actividades de apoyo, o a las estrategias que emplean para recopilar la información, incluso la organización misma entre integrantes de equipo, en fin, todos estos aspectos que involucran una actividad cotidiana y que requieren de organización, análisis, toma de decisiones, que con práctica y ejercicio considero puede desarrollarse y mejorar.

Mediante la coevaluación de los equipos y la retroalimentación acerca de la actividad, los estudiantes obtuvieron su calificación y comentarios sobre la presentación y los aspectos que requieren mejora.

Task 3. “Debate: Homosexual adoption”

Esta actividad se desarrolló en cinco sesiones puesto que el tema en sí resultó ser un poco desafiante para los estudiantes. La primera sesión se invirtió en la planeación del

proyecto, el cual se trató de un debate, con la intención de que los estudiantes incorporaran nuevas estrategias en una actividad de la cual no tienen mucho dominio.

Tal como mencionan Williams y Burden (1999), es importante que los desafíos sean realistas y favorezcan el aprendizaje tanto de manera individual como su desempeño colaborativo. Por lo que, fue relevante hablar un poco sobre cómo se desarrollaba un debate, en primera instancia para conocer que tan informados estaban los estudiantes acerca del tema. Entre todos fueron realizando aportaciones y comentarios basados en experiencias previas.

Una vez definidas las características de la actividad, en grupo definieron el tema de varias opciones presentadas, mencionando que es una problemática actual que ha causado mucha polémica en la sociedad. Tal como en las actividades anteriores, llenaron su formato estableciendo objetivos, lineamientos y evaluación, y posteriormente definieron los equipos. Fue evidente notar que los estudiantes tienen claras las funciones a realizar cuando diseñan la actividad, puesto que le dan seguimiento a cada uno de los aspectos a considerar, además de que lo hacen de manera natural. Es decir, no es visto como una pérdida de tiempo sino como una forma consciente y eficaz acerca de lo que se está haciendo (Bosch, 2009). Propiciando así un mejor desempeño en el proceso de desarrollo de su aprendizaje autónomo.

Por tratarse de una clase de pocos estudiantes, tuvimos que adaptar el debate, puesto que solo se integraron dos equipos de tres integrantes. Uno a favor y uno en contra. Mi rol fue el de moderadora, a petición de los estudiantes. No se logró formar un tercer equipo, sin embargo para cerrar la actividad los estudiantes presentaron al final una conclusión personal, después de haber debatido y escuchado los diversos fundamentos de los compañeros.

Entre los aspectos que pude observar de la forma de trabajar de los equipos menciono que el equipo que participó *en contra de la adopción por padres/madres homosexuales* se comprometió más con la búsqueda de información de fuentes especializadas acerca del tema, además observé que aprovecharon las sesiones para leer, resumir, comentar entre los integrantes, e incluso apoyarse con dudas (Michel, 2005). Por

el contrario, el segundo equipo tenía información de páginas poco especializadas a excepción de una integrante que procuró buscar información de calidad. Noté que no todos trabajaron durante las sesiones, incluso uno de los integrantes no investigó nada sobre el tema, por tanto los compañeros le compartieron la información.

Es notable que, así como se observa mejoría en el desarrollo del aprendizaje autónomo en algunos estudiantes, otros presentan pocos avances, principalmente debido a la falta de interés y constancia en el aula (Pérez Gómez, 2004). Esto se vio reflejado durante la participación en el debate, el cual se redujo en tiempo puesto que dos de los integrantes del equipo *a favor* llegaron tarde y por las características de la actividad no podíamos empezar sin ellos.

Tuve que hacer algunos ajustes y al final, mi participación como moderadora se limitó a dar la palabra a los estudiantes y asegurarme de que todos participaran en tiempo y forma argumentando los comentarios expuestos por ambos equipos. Cada estudiante tuvo oportunidad de enfrentar a su oponente con información sustentada y coherente respecto a los hechos que se planteaban; y al finalizar, ambos equipos cerraron con una conclusión del tema. Al escuchar los argumentos era evidente notar quienes se habían informado y con qué clase de documentos, tal como se muestra en el siguiente extracto:

¿Qué parte de la actividad te ayudó a aprender más?: La parte de la actividad que me ayudó más fue la lectura de comprensión, porque amo leer. Además la información fue muy interesante ya que aprendí cosas que no sabía...leer nos hace sabios y críticos. El debate también nos ayudó como equipo ya que pudimos expresar lo que aprendimos (Extracto de la retroalimentación de la estudiante E).

La coevaluación en este caso fue entre los integrantes de los mismos equipos, y al ver los resultados noté a excepción de una estudiante que sin problemas escribió comentarios a su compañera de manera que le ayuden a mejorar la organización de sus ideas y su presentación oral. El resto no se siente cómodo haciendo críticas constructivas, es decir, todos tienen comentarios positivos acerca de la investigación, de las ideas que expusieron, incluso de su producción oral. Considero que esto se debe a la poca familiaridad que tienen los estudiantes de ser analíticos y críticos, e incluso de aceptar los

comentarios o sugerencias de los demás aunque no sean positivos, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

¿Podrías decir algo acerca del desempeño de tus compañeros de equipo en esta actividad?: Mi compañera F presentó muy buenos argumentos a favor, y aunque mi compañera B también, creo que necesita mejorar un poco su producción oral (Extracto de la retroalimentación del estudiante A).

Para finalizar, cada estudiante presentó una breve conclusión escrita respecto a su opinión personal sobre el tema, puesto que aunque en el debate tomaran parte de un equipo, posiblemente la realidad y su forma de pensar pudiese ser diferente de lo que plantearon en la actividad. Cabe mencionar que todas las conclusiones elaboradas por los estudiantes presentaron puntos a favor de la adopción por padres/madres homosexuales. El debate implicó retos tanto para los estudiantes como para mí, puesto que ambos estuvimos fuera de la zona de confort, lo que impulsó la motivación por trabajar otro tipo de dinámicas en el aula a las que se está poco familiarizado.

Fue evidente notar que aún existe resistencia por parte de algunos estudiantes. Es decir, observé que el enfrentar nuevos retos, les sigue produciendo estrés y dificultad al momento de desarrollar la actividad. Por lo que considero recomendable insistir en el diseño y desarrollo de ejercicios en los que sigan siendo parte activa de manera que poco a poco se vayan habituando al cambio (Pozo et al., 2004).

Task 4. *“Something I don’t like”*

El reto en esta actividad fue desarrollar una investigación acerca de un tema de poco o nulo interés por parte de los estudiantes, para posteriormente ser presentado en el aula con sus compañeros. Consideré que como los estudiantes ya tienen cierto conocimiento de cómo desarrollar sus actividades estableciendo objetivos, propósitos, evaluación, entre otros, (O’Malley y Chamot, 1990), era necesario incorporar elementos en donde el tema fuera el factor limitante debido al poco conocimiento o falta de interés sobre el mismo.

En primera instancia, tuve una conversación grupal con los estudiantes (de 15 minutos aproximadamente), en donde cada uno mencionaba ciertos temas que preferían no

tratar puesto que desconocían a profundidad acerca del mismo. Esto debido a que, en cierto punto, se sentían limitados a abordar, hacer aportaciones o expresar opiniones.

Entre los temas que sobresalieron fueron los relacionados con finanzas, política, autos, historia, libros, y la vida estudiantil. Fue notable la proyección de los estudiantes en los temas (Parra, 2003). Por ejemplo, el estudiante que mencionó que no le gusta hablar de la vida estudiantil y las experiencias universitarias, no estudia por el momento y esto lo sitúa en una posición incómoda cuando sus compañeras comparten experiencias acerca de la universidad.

En la siguiente sesión de 20 minutos, entregué a cada estudiante un formato para que de manera individual trabajaran en sus objetivos, lineamientos, producto a entregar, puesto que era una actividad libre. La única sección que trabajaron en conjunto fue la evaluación, en donde asignaron puntaje a ciertos descriptores que cada uno debe cubrir independientemente del tema o actividades. Por ejemplo la investigación, la organización, entrega de un producto (ya sea un volante, poster, mapa mental, entre otros), y la presentación.

El hecho de que trabajaran de manera individual me permitió identificar si son capaces de definir y desarrollar sus actividades conscientes de las implicaciones de las mismas (Holec, 1980). Noté que han alcanzado cierta madurez y, aunque unos son más rápidos que otros, todos lograron completar su formato.

La siguiente sesión tomó un poco más de tiempo puesto que cada estudiante trabajó con material previamente elegido para poder determinar qué aspectos de sus temas iban a tratar en su presentación. El único requisito fue que presentaran tres artículos relacionados con su tema a investigar. Observé nuevamente diversas estrategias de comprensión de lectura y organización. Dos estudiantes subrayaban mientras leían, una desarrollaba un mapa mental mediante imágenes que dibujaba para comprender el vocabulario de su tema, y otro estudiante complementaba su información haciendo breves entrevistas a sus compañeras acerca del tema elegido (Michel, 2005). Es decir, cada estudiante desarrolló su propia estrategia para ir recopilando información y así, crear su presentación.

Parece ser complicado para los estudiantes el comprender algunos términos tanto en inglés como en su lengua materna, puesto que como están trabajando con temas desconocidos, no tienen dominio o conocimiento del vocabulario empleado. Aunado a esto, sus percepciones y comentarios respecto a realizar actividades sobre algo que no les gusta o no es de su interés se reflejaron en los siguientes fragmentos:

¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer algo que no te gusta o no te interesa?: Pues, sólo lo hago. No todo el tiempo vamos a estar en la zona de confort, yo creo que es un reto y necesitamos hacerlo al menos una vez. Este tipo de cosas nos enseñan algo en la vida y no podemos decir no. (Extracto de la retroalimentación de la estudiante B).

¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer algo que no te gusta o no te interesa?: Cuando tengo que hacer algo que no me gusta me siento estresada porque no sé cómo hacerlo o tal vez no soy buena en ello. Pero siempre trato de ver el lado positivo de lo que no me gusta y trabajo en ello (Extracto de la retroalimentación de la estudiante D).

Durante la presentación, cada uno de los estudiantes se tomó el tiempo asignado para hablar de los temas elegidos. Observé que, a pesar de la dificultad o poco interés por el tópico, cada uno hizo un esfuerzo por dar lo mejor de sí, y los resultados fueron favorables.

Se apreció el esfuerzo que hicieron por comprender los temas y explicarlos de la mejor manera posible, incluso vi un esfuerzo mayor en los productos que presentaron, que en ocasiones anteriores. Por ejemplo, una estudiante que habló de literatura, entregó a sus compañeros, unos trípticos con información básica sobre su tema; otra estudiante que presentó acerca de la historia de México, diseñó una línea de tiempo con imágenes; otra, que habló sobre autos, diseñó un cartel con dibujos, por mencionar algunos.

Evaluando las actividades integradoras

Como menciono en los párrafos anteriores, al explicar cómo desarrollé las actividades integradoras, sin duda, gradualmente, pude notar la relevancia que cada ejercicio tuvo dentro del proceso para desarrollar aprendizajes autónomos en mis estudiantes. El progreso en las actividades, los ajustes o adaptaciones que se fueron realizando a medida que se trabajaba, así como las mismas reflexiones por parte de los

estudiantes, aportaron mejoras en la toma de decisiones de los mismos así como en las interacciones que surgieron en el grupo.

Retomando a Rubin y Thompson (1982), y a Rodríguez (2006), pude reconocer que, mediante el uso de actividades integradoras los estudiantes lograron desarrollar ciertas características que fomentan su propia autonomía al aprender una LE, algunas de cuales se conservaron en mi aula al implementar las actividades integradoras. Por tanto, las enumero a continuación:

Ventajas de las actividades integradoras observadas en el aula que contribuyen en el fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE
1. Estimulan la investigación personal
2. Promueven la toma de decisiones de manera individual y grupal
3. Desarrollan técnicas de trabajo en equipo
4. Fomentan la interacción en ambientes de tolerancia y respeto
5. Propician el desarrollo de estrategias de aprendizaje
6. Fomentan la creatividad
7. Fomentan el aprendizaje autodirigido
8. Desarrollan herramientas de comunicación
9. Propician el empleo de recursos tecnológicos
10. Proporcionan herramientas cognitivas para aprender a aprender
11. Promueven la metacognición
12. Promueven la autoevaluación
13. Fomentan la motivación

Tabla 10. Ventajas de las actividades integradoras observadas en el aula que contribuyen al fomento de desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE Adaptación propia.

Cabe mencionar que en la realización de las actividades integradoras en ambos ciclos, no todo fue favorable o provechoso. Esto, considero que no se debe al mal empleo de las mismas, sino que, en ocasiones, los rasgos y características de los estudiantes van suscitando una serie de limitantes o contratiempos que impiden que las actividades se desarrollen de la manera planeada o simplemente que no cumplan su función en el desarrollo de competencias, habilidades y aprendizajes autónomos de los estudiantes al

aprender una lengua. Por ejemplo, se presentaron numerosas situaciones en el primer ciclo debido a la falta de interés y compromiso de algunos estudiantes, no solo por la actividad, sino por la lengua (Pérez Gómez, 2004).

También observé en el segundo ciclo, que pese a que promuevo a la reflexión, uno de los alumnos se limitaba a comentar o reflexionar sobre las preguntas que se formulaban al término de algunas clases o después de las actividades realizadas. Por lo tanto, en la siguiente tabla enunciaré algunas de las limitantes o problemáticas que observé con mayor frecuencia en ambos ciclos al realizar las actividades integradoras:

Situaciones frecuentes en los estudiantes que limitaron el aprovechamiento de las actividades integradoras en el aula	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Algunos estudiantes no asisten a clase con regularidad.	✓	
Algunos estudiantes no están comprometidos ni interesados con la materia. Tienen otras prioridades.	✓	✓
Algunos estudiantes se limitan a ser receptores aún teniendo la oportunidad de aportar ideas con sus compañeros.		✓
Algunos estudiantes no reflexionan o no les gusta responder las preguntas de retroalimentación. Se limitan.	✓	✓
Algunos estudiantes no mejoran sus hábitos de estudio o estrategias. Se limitan a hacer lo mismo y comete siempre los mismos errores.	✓	✓
Algunos estudiantes no toman en cuenta las recomendaciones para mejorar sus habilidades comunicativas.		✓
Algunos estudiantes carecen de iniciativa, no proponen ni aportan ideas u opiniones.	✓	✓

Tabla 11. Situaciones frecuentes que limitaron el aprovechamiento de las actividades integradoras en el aula. Adaptación propia.

Para evitar dichas situaciones mencionadas, tomé algunas consideraciones, como el cambio de roles al trabajar en equipos, de manera que todos los estudiantes pasaran por el proceso de aprendizaje al realizar las actividades (Anijovich y Mora, 2010). Por ejemplo, opté por asignar el rol de secretario, al tomar notas en los formatos de actividades integradoras, a diferentes estudiantes, ya que por momentos solo un estudiante quería tomar parte de ese rol para evitar aportar al equipo. También fue necesario alentar y motivar a los estudiantes que menos aportaban para que se involucraran poco a poco en el desarrollo de

las actividades en clase, interactuando y proponiendo en un entorno colaborativo (Wallace, 1989).

En esta tercera actividad finalmente logré que el estudiante A se involucrara más y trabajara con sus compañeras, mejoró su búsqueda de información, y se preocupó por presentar buenos argumentos, incluso escribió más de lo acostumbrado en la retroalimentación. Creo que de alguna manera ha sido influenciado de manera positiva por sus compañeras y se ha comprometido a trabajar mejor (Extracto de mi diario del 10/03/17).

A lo largo de este trabajo de investigación he mencionado la importancia de modificar la forma de pensar y actuar para lograr ver cambios en la propia práctica. Por lo tanto, estas limitantes mencionadas en la tabla anterior no son más que los aspectos que debemos ir trabajando gradualmente. Aunque éstas sean actitudes de los estudiantes ante las actividades o la clase diaria, es parte de la propia labor, ser constantes e ir buscando la manera de modificar las conductas de los alumnos. Esto requiere tiempo, constancia y paciencia (Monereo y Pozo, 2003). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes que no reflexionan, o no quieren escribir mucho cuando se les pide que lo hagan en la bitácora de aprendizaje, es recomendable responderles empleando otras preguntas para que poco a poco vayan expresándose sin temor y esto se vuelva un hábito.

Además de emplear actividades integradoras que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en los estudiantes, se pueden emplear diversos métodos y estrategias que los guíen o asistan para que logren desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Las estrategias mayormente empleadas en ambos ciclos fueron:

- Esclarecer los *objetivos de aprendizaje* para concientizar al estudiante acerca del tipo de actividad a realizar y el propósito de la misma.
- *Los cuestionamientos* previos para generar la atención y promover el análisis y reflexión en el estudiante.
- El empleo de *visuales* que permitieron desarrollar “una infinidad de alternativas porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno” (Anijovich y Mora, 2010, p. 61).

- Estrategias de *exploración* vinculadas al aprendizaje de conceptos y a la creación de productos: relatos, exposición o álbum fotográfico, entre otros.
- Las preguntas de *retroalimentación* que propiciaron la autoreflexión y el automonitoreo acerca de lo aprendido.
- Las *bitácoras de aprendizaje*, que permitieron dar un seguimiento al proceso de reflexión y progreso de los estudiantes.
- La *discusión y resolución de problemas* promoviendo el trabajo *colaborativo y cooperativo* entre pares y grupos.

Como docentes, es necesario buscar la manera que mejor se ajuste a las necesidades de nuestros estudiantes para lograr que desarrollen el aprendizaje autónomo de la LE que estudian. Se pueden adaptar estrategias, implementar nuevas, e incluso combinarlas con los métodos empleados en la institución laboral para ayudar a los estudiantes a “*aprender a aprender*” (Moreno, 2011). Pressley, Harris y Marks (en Schunk, 1997) sugieren algunos puntos importantes que los docentes deben considerar para la enseñanza de estrategias a los estudiantes tales como:

...el introducir pocas estrategias a la vez, proporcionar ejercicios variados en diversas tareas y que el mismo docente funja como modelo, fomentar y personalizar la retroalimentación de modo que se habitúen a reflexionar sobre sus experiencias, y por último, mantenerlos motivados (p. 372).

Con la información obtenida y analizada en este proyecto de investigación-acción, trataré en el siguiente capítulo algunas reflexiones que me llevan a la propuesta de algunas sugerencias pedagógicas que considero pudiesen ser tomadas en cuenta para mejorar mi práctica y propiciar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE en mis estudiantes.

Capítulo 4. Reflexiones y sugerencias pedagógicas para gestionar el aprendizaje autónomo

El propósito de este proyecto de investigación antes que nada fue explorar mi propia práctica docente, mi rol como motivador, guía y facilitador en el aula, así como las estrategias docentes que promuevo para desarrollar el aprendizaje autónomo de una LE en mis estudiantes. Esto, con la finalidad de gestionar e implementar estrategias que concedieran a los estudiantes un mayor grado de conciencia y reflexión en la toma de decisiones acerca de su propia manera de aprender. Desarrollando así, su autoconocimiento, autorregulación, y auto reflexión (Benson, 2011). Además de proporcionarles las herramientas necesarias para facilitarles su proceso de aprendizaje, de modo que éste trascienda más allá del aula (Freire, 2002).

4.1 Recapitulando la experiencia

Con el empleo de las actividades integradoras observé que fomento, hasta cierto punto, el desarrollo del aprendizaje autónomo en mis estudiantes. Es decir, en el transcurso de cada ciclo, observé que los estudiantes implementaron estrategias a medida que éstas les iban funcionando; ya sea para organizar mejor sus proyectos, para mejorar la comprensión de lectura, para desarrollar nuevos temas, gestionar su desempeño al trabajar entre pares o grupos, entre otras. Por ejemplo, durante el primer ciclo, cinco de los ocho estudiantes involucrados en el proceso desarrollaron mayor confianza y autocontrol en la toma de decisiones tanto individuales como grupales, siendo participantes activos y promotores en el diseño de actividades en el aula (Benson, 2011). Incluso percibí una mejor organización de contenidos al desarrollar las tareas por parte de los estudiantes, lo que les facilitó identificar los objetivos esperados con la realización de las mismas.

Además, observé en tres estudiantes una amplia actitud de liderazgo; lo que facilitó el desarrollo de las actividades en el aula y que, de alguna manera, influyó en el resto de los compañeros, debido a que al entusiasmarse con las actividades y plantear propuestas, los demás también se animaban a hacer aportaciones (Richards y Lockhart, 1996). Es decir, con las actividades y toma de decisiones grupales, se generó cierta confianza y seguridad en el grupo (Wallace, 1989), lo que propició que los estudiantes más tímidos o inseguros, se

decidieran a participar y sintieran que sus aportaciones eran igualmente válidas. De manera que, el cambio de roles y compañeros de trabajo concedieron a cada estudiante la oportunidad de ser parte activa con mayor frecuencia; evitando así, que solo algunos tomaran decisiones y los demás permanecieran en una zona de confort, acatando indicaciones.

En el segundo ciclo, cuatro de seis estudiantes contribuyeron ampliamente en el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo, propiciando así el aprendizaje significativo, puesto que incorporaron, gradualmente, el nuevo conocimiento en su vida (Rodríguez, 2006). Además, tres de los seis estudiantes del segundo ciclo, implementaron de manera constante la elaboración de mapas mentales para sintetizar mejor la información relevante obtenida de las lecturas. No solo en las diversas actividades realizadas en el aula durante el ciclo, sino que también implementaron esta estrategia en actividades cotidianas dentro de las licenciaturas que estudian en sus respectivos centros de estudio, tal como lo comentaron en sus reflexiones.

Cabe resaltar que, traté de involucrar a los estudiantes en todo momento, a ser parte activa de sus procesos de aprendizaje. Se les brindó la misma oportunidad a cada uno, de tomar la iniciativa y proponer acerca de los temas y actividades que deseaban abordar, de aportar ideas y opiniones respecto a actividades, formas de trabajar y evaluar, así como de enriquecer su participación en el espacio áulico (Anijovich y Mora, 2010). Sin embargo, fue evidente notar que, pese a la participación y actitud siempre dispuesta de la mayoría de los estudiantes para mejorar su desempeño en el aula y su propio aprendizaje, es inevitable contar con estudiantes apáticos que, independientemente de las actividades que se propongan en clase, de la actitud docente o del ambiente en el aula, no logran interesarse en la materia.

Por lo tanto, en ambos ciclos, hubo un par de estudiantes cuya apatía y desinterés se reflejaba en la poca participación en el aula y la constante inasistencia a clase. Por ejemplo, durante el primer ciclo, observé que una de las estudiantes era muy tímida y se le complicaba asistir puntualmente a clases. Por tanto, siempre llegaba tarde, y no terminaba las actividades en tiempo y forma. Cuando había trabajos en equipo no se involucraba y faltó a todas las presentaciones de los proyectos realizados. Lo que llegó a molestar a los

compañeros que trabajaban con ella puesto que, además de no aportar, tampoco respetaba el trabajo de los demás.

De igual manera, en el segundo ciclo dos de los seis estudiantes pocas veces contaron con el material requerido para realizar los ejercicios de comprensión de lectura, mientras que el resto se presentaba con tres artículos, incluso algunos con más. Al final del día, algún compañero les compartía uno de los artículos y estos, lograban hacer la actividad. Además, cuando se llevaban a cabo actividades colaborativas solían recurrir a la división de tareas evitando así, involucrarse con la actividad en su totalidad y consecuentemente, no se apreciaba su desempeño individual, colaboración e interacción con los demás estudiantes. Es decir, carecían de sentido holístico. Poco observé, con estos estudiantes, un avance o desarrollo de autoconocimiento y auto reflexión, principalmente en uno de ellos, cuya apatía y ausentismo se percibió hasta finalizar el semestre.

Sin embargo, el otro estudiante, logró mejorar su actitud en el aula, comprometiéndose un poco más a conciencia, e involucrándose con las actividades y con sus compañeros. Observé que, aunque el proceso fue lento, en determinado momento el estudiante se empezó a sentir incómodo porque el resto de la clase participaba activamente, y él se limitaba puesto que no había cumplido con los ejercicios o desconocía lo que se estaba viendo en clase, debido al mismo desinterés y ausentismo. Esto, lejos de desanimarlo, lo impulsó a preocuparse más por sus propuestas, presentaciones y aportaciones en clase. Lo que mejoró su desempeño, sus habilidades y su actitud ante la clase. No obstante observé cierta resistencia y fue difícil incitarlo a reflexionar.

Otra situación que percibí fue que, como docente, se que cuento con las estrategias necesarias para guiar a mis estudiantes hacia el autoconocimiento y autocontrol de su aprendizaje. Mismas que puedo implementar y/o adaptar en mi día a día dentro del aula. Sin embargo, en ocasiones no lo hago. Considero que esto se debe principalmente a cierta resistencia que presento ante el cambio, quizá de manera inconsciente; y pese a que actualmente reflexiono un poco más acerca de mi práctica y estoy más consciente acerca de las mejoras y adecuaciones que se pueden lograr, sigue siendo difícil para mí, romper con antiguas creencias y hábitos (Pérez Gómez, 2004).

Por lo tanto, es mi prioridad sensibilizarme, para identificar las necesidades de los estudiantes, generando confianza y delegando responsabilidades de manera gradual, de modo que puedan autoconocerse y reflexionar acerca de su aprendizaje; logrando así, gestionar el desarrollo de su aprendizaje autónomo (Wallace, 1998). Es decir, parte de mi labor consiste en ayudar al estudiante a aprender, a desarrollar sus capacidades y competencias. Por tanto, nuevas interrogantes, producto de experiencias obtenidas durante el proceso, me hicieron reflexionar y cuestionarme:

- *¿Por qué estando conscientes de los elementos para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula, sigue siendo una tarea compleja para mí?*
- *¿Por qué se me dificulta adaptar actividades en clase que permitan a los estudiantes involucrarse en la toma de decisiones sobre su aprendizaje?*
- *¿De qué manera puedo lidiar ante la resistencia al cambio en mi práctica docente?*

En respuesta a la primer interrogante *¿Por qué estando conscientes de los elementos para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula, sigue siendo una tarea compleja para mí?*; y de acuerdo con Cano y Revuelta (1999) las dificultades que se tienen como docente para cambiar la propia práctica, es tema de preocupación e interés de profesionales involucrados en el desarrollo profesional docente ya que "...a pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante" (p. 585).

Esto se puede deber a diversos factores que previamente se mencionaron, tales como el individualismo del docente, la falta de colaboración y cooperación entre colegas (Pérez Gómez, 2004), así como el exceso de tareas y funciones docentes fuera del aula, y la constante ansiedad por intentar cubrir las exigencias en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes (Zabalza, 2007).

Se sabe que poco se puede lograr en el contexto educativo si no existe compromiso y reflexión acerca de las modificaciones sobre la propia práctica. Es importante ser consciente de que las acciones y decisiones que tome dentro del aula, repercuten en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que está en mí, hacer las modificaciones adecuadas en

mi propia práctica. Sin embargo, para que esto resulte favorable y trascienda, es necesario darle continuidad a dichas modificaciones más allá del aula, involucrando al resto de los agentes educativos. Por ejemplo, si en el proceso de transformación estuvieran involucrados más docentes, colaborando y participando en conjunto, haciendo aportaciones y externando inquietudes, considero habría más apertura y sensibilidad ante los altibajos que genera modificar conductas. Es decir, habría un acompañamiento entre colegas y posiblemente disminuirían los episodios de incertidumbre y resistencia por parte de los involucrados (Pérez Gómez, 2004). Además de que, se le daría continuidad a la forma en la que trabajé durante ambos ciclos, de modo que los estudiantes sigan adecuándose a los cambios generados, evitando así regresar a antiguas prácticas.

Por ende, en el segundo ciclo me concentré en tratar de comprender las barreras que impiden el cambio en mi actitud docente en el aula, y cómo implementar estrategias para ayudar a romperlas. Entonces, respondiendo a la segunda pregunta, *¿Por qué se me dificulta adaptar actividades en clase que permitan a los estudiantes involucrarse en la toma de decisiones sobre su aprendizaje?*; observé que la dificultad radica en mi falta de práctica al adaptar al emplear estrategias adecuadas que disminuyan la falta de confianza que los estudiantes tienen sobre sí mismos al intentar hacerse responsables de sus propias decisiones.

Es decir, al involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre actividades, temas, formas de trabajar, evaluación, entre otras; experimenté una pérdida de control en el aula, lo que al principio me desestabilizó (Lansky, 2005), debido a que en ocasiones era difícil predecir que ocurriría eventualmente, hacia donde me llevarían las actividades, o determinar hasta qué punto era aceptable mi intervención y la negociación con los estudiantes, evitando la imposición. Pérez Gómez (2004) menciona que estas sensaciones son parte del proceso.

Por tanto, la incertidumbre me generó ansiedad y cierta presión debido a que en el Departamento de Lenguas, es imperativo cubrir con el programa establecido dentro de cada nivel, apegándose a las unidades del libro de texto; lo que en ocasiones es complicado y limita un poco el desarrollo de otras actividades complementarias. El tiempo es un factor relevante que hay que considerar al momento de planear y desarrollar actividades que

involucren más al estudiante. Debido a que en ocasiones la duración de los cursos se ve interrumpida por cuestiones ajenas al docente, lo que obliga a readaptar las clases de manera que se logre cubrir lo planeado. La mayoría de las veces esto implica sacrificar algunas actividades, generalmente en las que se requiere de mayor tiempo para su organización y desarrollo, afectando así la intervención quizá más significativa del estudiante.

Sin embargo, a medida que se desarrollaban los ciclos, fui experimentando un ajuste en la manera de planear y organizar mis clases, tomando en cuenta proyectos y actividades que, pese a la inversión de tiempo, fueran implementándose constantemente como parte de las actividades regulares de clase. Por lo que después de llevar a cabo este proceso de investigación, pude comprobar que, mientras exista una planeación organizada y bien estructurada, el tiempo no es un factor limitante o determinante en la implementación de las actividades integradoras. Por el contrario, es una inversión de calidad para favorecer el aprendizaje.

Ya la literatura habla de las dificultades acerca de romper con viejas creencias y esquemas (Pérez Gómez, 2004); sin embargo, gradualmente observé que la intervención de los estudiantes como parte de todo el proceso de planeación y desarrollo de las actividades o temas en clase, así como en el desarrollo de sus propias estrategias para facilitar su aprendizaje, y la participación constante y activa gestionando su propio proceso de aprendizaje; me hizo ver que, de esta forma puedo contribuir a que desarrollen confianza y seguridad al aportar ideas y al mismo tiempo se sientan capaces de compartir opiniones y puntos de vista sobre temas, y las diversas formas de aprender.

Por último, para responder la tercer pregunta, *¿De qué manera puedo lidiar ante la resistencia al cambio en mi práctica docente?*; una vez más menciono que, para lidiar con la resistencia al cambio se debe recurrir al apoyo, es decir, se sabe que el cambio empieza por uno mismo, pero creo firmemente que si existe un acompañamiento, ya sea la disposición de los estudiantes, el apoyo y colaboración de los colegas, y por supuesto el acompañamiento de la institución. Los ajustes serán percibidos desde diferentes enfoques y la puesta en práctica de los mismos permitirá que la transformación vaya surgiendo de manera favorable en conjunto, con sustentos más sólidos y confiables (Borborán, et al.,

2005). Por lo que, en los siguientes apartados menciono algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el desarrollo profesional docente, planteando algunas sugerencias para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo en el aula de LE.

4.2 Sugerencias para el desarrollo profesional docente

Como parte de la experiencia vivida durante este proceso de investigación-acción, considero importante mencionar algunas sugerencias que podrían facilitar al docente el desarrollo de su autoconocimiento de manera que pueda reflexionar y tomar conciencia acerca de los cambios a implementar en el ejercicio de su labor. Cambios que, como menciono anteriormente, son difíciles de hacer pero, con constancia, se pueden lograr. Es importante recalcar que la transformación depende del compromiso y voluntad de cada individuo (Moreno, 2011).

Por lo tanto, se propone a la Coordinación de Educación Continua de la Facultad, así como a la instancia correspondiente de la institución en la que se va a implementar la transformación de la práctica docente; el diseño de talleres prácticos de formación en donde se traten temas que promuevan y fomenten estrategias en el desarrollo del aprendizaje autónomo de una manera interactiva en donde se de seguimiento en las aulas, acerca del análisis o implemento de lo aprendido. Dentro de esta propuesta, se espera principalmente, promover una actitud reflexiva, crítica y comprometida, a quienes de manera voluntaria, deseen acercarse y formar grupos colegiados. Esto, con el fin de compartir ideas, opiniones, estrategias y experiencias (MacDougall, 2008). Además de actualizar a quienes requieran de estrategias para mejorar su práctica; e incluso de concientizar a quienes desconocen cómo gestionar las adecuaciones necesarias para propiciar un cambio en la propia práctica. Puesto que en ocasiones, los mismos docentes carecen de conocimiento acerca de las acciones a considerar para promover el aprendizaje autónomo (Moreno, 2011).

En estos talleres se pueden desarrollar diversos temas de los cuales hacer aportaciones, que impliquen el fomento del aprendizaje autónomo, como la actitud de los docentes en el aula al ceder la palabra a los estudiantes, la frecuencia en la que permiten que se cuestionen y realicen sus propias conjeturas. Además de la libertad que les dan a los alumnos para trabajar de manera independiente y emplear sus propios métodos, el tiempo

que invierten en clases expositivas, la forma en la que alientan y motivan a los estudiantes, la importancia de la retroalimentación, en qué momento hablar de negociación, entre una diversidad de tópicos que pueden ampliar la perspectiva de los docentes.

En fin, una serie de aspectos relevantes a considerar, puesto que las actitudes, acciones y estrategias que a algunos docentes les funcionan en clase pueden funcionarles a otros. De igual forma, cuando alguna actividad o un tema ha sido difícil de explicar puede aclararse cuando se escucha sobre un enfoque diferente empleado por otro colega. De modo que la interacción sea enriquecedora y amplíe horizontes que abran mundos de posibilidades; mejorando así, la propia práctica en beneficio de los estudiantes. Es necesario invitar a docentes dispuestos, que se involucren y sean parte activa en diversas acciones durante el proceso (Zabalza, 2007). A continuación se muestra en la tabla, el formato de una propuesta de taller que se puede implementar, dirigido a docentes de lenguas que deseen ampliar sus conocimientos acerca de la gestión del aprendizaje autónomo.

Propuesta de taller para gestionar el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera	
Objetivo	Desarrollar en el docente la habilidad para que logre estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de manera que el estudiante sea participante activo y consciente en dicho proceso.
Audiencia	Se extiende la invitación a cualquier docente que desee mejorar su práctica.
Modalidad	Presencial
Duración	25 horas distribuidas en un periodo de profesionalización, por ejemplo, cuatro semanas)
Fecha	Una o dos semanas después del inicio del semestre
Facilitador	Un docente
Contenido	Se sugiere abordar los siguientes temas: Aprendizajes autónomos (Dependencia de los estudiantes hacia los docentes/ Iniciativa, reflexión, auto-crítica y responsabilidad de su aprendizaje / ¿Cómo se fomenta en el aula?) Estrategias docentes (Identificar estrategias que permitan a los estudiantes construir su aprendizaje autónomo). Estrategias de aprendizaje (Identificar las diversas estrategias que puede desarrollar los estudiantes para tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje). Implementar actividades por proyecto (Práctica: asignar una actividad integradora en la que los estudiantes se responsabilice de todas las facetas de la misma). Resiliencia (Socialización de experiencias, reflexiones y actitudes frente al cambio).

Tabla 12. Propuesta de taller para gestionar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Adaptación propia.

Para dar seguimiento al taller, una alternativa puede ser la de grabar algunas sesiones de clase con la finalidad de facilitar el proceso de diagnóstico sobre que tan autónomos son los docentes y los estudiantes, de modo que las prácticas puedan ser observadas, analizadas o sometidas a discusión. Se espera que estas grabaciones sean socializadas en futuras reuniones de manera que se puedan recibir comentarios, opiniones y puntos de vista, a fin de que la información obtenida sea enriquecedora y contribuya a la mejora de los colegas en situaciones similares en el aula (Monereo, 2010). Si las grabaciones presentan una dificultad, las observaciones entre colegas pueden ser otra opción viable para recopilar información acerca de la práctica docente. Éstas últimas se pueden realizar ocasionalmente para analizar e incluso monitorear las actividades y/o acciones que han estado sujetas a modificaciones durante cierto periodo, a fin de darle un seguimiento adecuado al comportamiento y actitud de los involucrados.

Antúnez (2001) menciona algunas estrategias para superar las resistencias a través del cambio en las actitudes de los docentes, como las estrategias con apoyo externo, que están enfocadas en el pensamiento del profesor y la cultura escolar; misma que se crea en contextos en donde los docentes definen y desarrollan su trabajo diario. Los docentes son observados, hacen materiales juntos y aprenden unos de otros, lo que favorece el intercambio y amplía la perspectiva de ambos.

Por lo tanto, considero que al trabajar conjuntamente se obtienen grandes beneficios en el desarrollo profesional docente que, bajo el apoyo, la supervisión y el seguimiento adecuado, puede contribuir en el desarrollo de aprendizajes autónomos (Nedelsky, 1989). Además de que al ser una preparación colaborativa que se discute constantemente, los niveles de estrés y ansiedad disminuirán; pues será un espacio incluso para tratar cómo se ha lidiado con el cambio, que respuestas se han observado de los estudiantes, del mismo docente, entre otros.

4.3 Sugerencias pedagógicas para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo de una lengua extranjera

“Es importante ir más allá de la adquisición de conocimientos, hay que fomentar la reflexión y el análisis dentro de las actividades escolares de manera que estas sean

enriquecedoras para los estudiantes y tengan un significado en su vida” (Monereo y Pozo, 2003, p. 26). Para promover el desarrollo de AA de LE es necesario guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje reflexivo y cooperativo, “...en donde se implementen no sólo nuevas formas de gestionar socialmente el conocimiento, sino también nuevos conocimientos” (Monereo y Pozo, 2003, p. 28). Contribuyendo así, en su desarrollo para que sean seres capaces de expresarse, de argumentar lo que saben y defenderlo; que sean empáticos, para comprender las emociones del otro y gestionen las propias; y que sean capaces de construir puntos de vista propios a partir de conocimiento.

Con este estudio observé que al desarrollar actividades integradoras, implemento estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje autónomo (Parra, 2003), por lo tanto menciono a continuación, algunas sugerencias para que los docentes tomen en consideración en el aula, independientemente de la lengua que se enseña:

Planeación

Para promover el cambio e involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje es esencial que la planeación presente momentos en donde los estudiantes tengan una participación activa, haciendo aportaciones a partir de la misma planeación y desarrollo de actividades; como el establecer el tipo de actividad, ya sea mediante el juego de roles o si se diseñará un proyecto; determinar si se trabajará en pares o por equipos; realizar acuerdos para tomar decisiones acerca de los roles de cada estudiante.

También se debe considerar la selección de temas interesantes que involucren a los participantes, la organización de la información y los criterios de evaluación que ellos mismos estipulen, entre otros elementos. Lo anterior bajo la guía y supervisión docente (Anijovich y Mora, 2010), generando así la negociación, de manera que se vayan tomando las decisiones más convenientes para el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto para que la planeación de clase resulte eficaz, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- **Objetivos**

Al diseñar o implementar una actividad es importante que los estudiantes sean conscientes acerca del objetivo que se desea alcanzar, qué metas se pretende lograr con la

actividad. Por ejemplo, se puede invitar a los estudiantes a enumerar y reflexionar ¿para qué es importante realizar la actividad?, ¿cómo me beneficia aprender éste tema?, por mencionar algunos cuestionamientos.

- **Estrategias**

Entre la diversidad de estrategias que se pueden implementar para gestionar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, hay que tener siempre presente los *objetivos de aprendizaje*, de manera que faciliten a los estudiantes identificar el propósito de la tarea a realizar así como las implicaciones de la misma. Es importante propiciar la curiosidad y la duda, a fin de que se planteen *cuestionamientos* para ejercitar su capacidad de análisis y reflexión. El hacer preguntas de *activación y exploración*, así como el fomentar la *lectura de comprensión*, igualmente promueve la indagación y los procesos de búsqueda (Anijovich y Mora, 2010).

Además, es importante promover la *autoevaluación y coevaluación* (Benson, 2011) acerca de su propio proceso, de manera que estén al tanto de sus habilidades y capacidades. No hay que dejar de lado la *colaboración y cooperación* (Ríos, 2009) entre pares y grupos, a fin de que la interacción fomente la discusión y favorezca los entornos de aprendizaje, La promoción de la *retroalimentación* para trabajar la autoreflexión; y la *negociación*, de modo que los estudiantes vayan desarrollando mayor responsabilidad y consciencia acerca de la toma de decisiones en su aprendizaje.

- **Actividades.**

Al diseñar los ejercicios, actividades o proyectos es recomendable involucrar a los estudiantes en todo el proceso considerando temas sobre sus gustos e intereses. Desde la planeación y organización de la misma, hasta su desarrollo y evaluación, puesto que de esta manera se promueven ambientes holísticos que benefician principalmente a los estudiantes. Se promueve así, el desarrollo de estrategias de aprendizaje antes mencionadas, tales como las estrategias cognitivas, que contribuyen a que los estudiantes comprendan acerca de su aprendizaje mediante acciones de análisis y razonamiento, tales como tomar notas, repitiendo patrones, entre otras (Michel, 2005). También se promueven las estrategias metacognitivas, con la finalidad de que los estudiantes se responsabilicen de su propio

aprendizaje mediante procesos de organización, planeación y gestión (O'Malley y Chamot, 1990). Y las estrategias socio-afectivas, que faciliten la interacción entre individuos dentro de entornos de cooperación y empatía.

Actividades que involucren la resolución de problemas, simulación, juego de roles, o elaboración de proyectos, permiten que se incorporen diversas estrategias de manera que el estudiante desarrolle sus habilidades al tomar responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

- **Participación**

Es gratificante el diseñar o implementar actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes ya que enriquecen y retroalimentan contenidos y participación a medida que está se socializa. Por ejemplo, realizar en el aula pequeñas discusiones entre pares o por equipo acerca de problemáticas reales, en donde los estudiantes indaguen y planteen cuestionamientos e hipótesis; corroborar ejercicios entre compañeros, en lugar de que la interacción entre docente-estudiantes siga ocurriendo en el aula. Con esto se promueve la colaboración y cooperación en ambientes de tolerancia y respeto.

- **Evaluación, auto-evaluación y coevaluación**

Al tomar en cuenta a los estudiantes en su propio proceso de evaluación y en el de sus compañeros, se les da la oportunidad de que valoren su desempeño priorizando elementos que ellos consideren relevantes dentro de su propio proceso de aprendizaje; de manera que identifiquen si alcanzaron los objetivos y cómo lo lograron. Por tanto, no solo se evalúan los objetivos del curso sino del desarrollo de competencias de los estudiantes y de sus compañeros.

- **Reflexión**

Como consecuencia de la evaluación, autoevaluación y coevaluación, la reflexión es un ejercicio que permite que el estudiante tome consciencia de sus acciones y actitudes, y analice los posibles cambios a considerar de manera que su proceso, competencias y habilidades vayan mejorando. Mediante el empleo de *bitácoras de aprendizaje*, los estudiantes también pueden ir ejercitando su proceso de reflexión, puesto que en ellas

pueden plasmar, analizar y reflexionar (Brock et. al, 1992) acerca de diversos cuestionamientos que el docente les plantee o inquietudes que ellos mismos tengan respecto a determinada situación.

Cabe aclarar que estas recomendaciones han sido realizadas en mi aula de clase, a lo largo de todo el proceso de la investigación con grupos pequeños (de cinco a diez estudiantes). Sin embargo, considero que para que el tiempo y alumnado no sea una limitante, poco a poco se pueden ir incorporando en un aula con mayor cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en un grupo de 20-25 personas se podrían realizar actividades integradoras en equipos de cinco en lugar de que todo el grupo diseñe una actividad. Así, cada equipo puede organizar el proceso de planeación, desarrollo y evaluación. Además, para que la retroalimentación no genere inconveniente o reste tiempo, se puede realizar de manera oral en clase al finalizar la actividad, de modo que los estudiantes logren externar sus opiniones e impresiones acerca del ejercicio.

Insisto en que la creatividad y organización del docente son un factor primordial puesto que no podemos hacer nada contra el tiempo, debido a que, para lograr aprendizajes significativos y enriquecedores se requiere de una inversión, el tiempo. Es importante estar consciente de que estos procesos requieren planeación, tiempo y esfuerzo, por lo que a modo de entrenamiento, poco a poco se pueda ir ajustando y acostumbrando a las nuevas implementaciones en el aula. De manera que cada vez se invierta menos tiempo en la planeación y se aproveche mejor el desarrollo y presentación de las actividades o proyectos. La paciencia es un elemento fundamental, puesto que no se puede esperar que las cosas funcionen al primer intento.

Hay que recordar que las características de las aulas y los estudiantes son diferentes, por tanto, es primordial identificar las propias necesidades para desarrollar el plan y de acuerdo con las mismas y así, determinar con qué trabajar. Como ejemplo de todo el proceso que se describe en esta sección, se presenta a continuación una secuencia de planes de clase, con el procedimiento, las actividades y los materiales con los que un docente puede llevar a cabo lo enunciado en este documento (Woodward, 2001).

PLAN DE CLASE			
DOCENTE: _____		# ESTUDIANTES: _____	FECHA: DÍA 1 NIVEL: 4
TEMA: Proyecto sobre pasatiempos favoritos. OBJETIVO: El estudiante se involucrará en la discusión y toma de decisiones sobre el diseño de una presentación acerca del tema que seleccionen mediante el intercambio de ideas y puntos de vista. Además será capaz de desarrollar la planeación del mismo en la lengua meta a fin de mejorar sus competencias comunicativas.		POSIBLES PROBLEMAS Y SOLUCIONES: Es probable que algunos estudiantes no deseen involucrarse en la actividad debido a la timidez o inseguridades. El trabajo grupal y el acompañamiento del docente, pueden alentar a los estudiantes tímidos a participar con mayor confianza.	
T	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO/INTERACCIÓN/MATERIALES
10'	<i>Calentamiento</i>	Establecer empatía entre los estudiantes y la lengua. Intercambiar ideas mediante una conversación grupal acerca de pasatiempos.	Saludar a los estudiantes y conversar acerca de su día. El docente preguntará en clase sobre los pasatiempos e intereses de los estudiantes, de modo que tomen la iniciativa y comenten de manera grupal sobre sus gustos personales. Ejemplo, T: "So guys, what do you do in your free time?" S1: "Well, I love watching anime, or I really like reading, listening to music, playing basketball because..." S2: "Really, me too" S3: "Well, I really like reading, listening to music, playing basketball because..." A continuación el docente pedirá algunos de los estudiantes que escriban en el pizarrón los temas que más discutieron para comparar diferencias y similitudes. Ejemplo: <i>music, sports, watching Netflix, reading, etc.</i>
5'	<i>Introducción</i>	Identificar y decidir un tema para ser desarrollado por equipos.	El docente indicará a la clase que van a desarrollar un proyecto en equipos para que todos se conozcan mejor e intercambien información acerca de sus gustos y preferencias sobre sus pasatiempos. Ellos decidirán el tema, ya sea de los presentados en el pizarrón u otro que deseen de manera grupal.
25'	<i>Desarrollo</i>	Identificar los elementos necesarios para desarrollar un proyecto, así como el propósito del mismo. Intercambiar opiniones y puntos de vista al desarrollar ejercicios de forma colaborativa.	Una vez, decidido el tema, el docente les pedirá que elijan el tipo de actividad que esperan desarrollar, ya sea una presentación, un juego de roles, un poster, etc. Igualmente les pedirá que discutan qué aspectos del tema elegido consideran relevantes y por qué; escribiendo su lluvia de ideas en el pizarrón. Posteriormente se integraran en equipos (no más de 5 personas por equipo, y si son grupos pequeños puede ser incluso en parejas); y el docente les entregará un formato en donde ellos tengan que escribir de manera más organizada los puntos discutidos previamente: tipo de actividad, tema, objetivo, instrucciones, lineamientos, duración de la misma, el producto o propuesta que se va a presentar, así como los puntos que se deben considerar para la evaluación de la misma.

5'	<i>Cierre</i>	Revisar las decisiones del desarrollo de la propuesta diseñada en clase para unificar lineamientos.	Supervisar a los estudiantes y asesorarlos por si presentan dudas, para tratar de unificar los lineamientos del ejercicio. Material: formato de actividad (Ver anexo 6 o revisar en las observaciones).
5'	<i>Retroalimentación</i>	Reflexionar acerca de los acontecimientos suscitados en clase para ir tomando consciencia de las implicaciones al tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.	El docente les pedirá que respondan unas preguntas de reflexión sobre la actividad realizada en clase: ¿Cómo te sentiste al desarrollar junto con tus compañeros, el proyecto a realizar? ¿Por qué? ¿Qué aspectos se te dificultaron? Material: Bitácora de aprendizaje del estudiante. ***Para la siguiente clase, todos los equipos deben presentar al menos 3 artículos para desarrollar la actividad, así como los materiales necesarios para trabajar en el aula.

OBSERVACIONES:

Formato del proyecto para que los estudiantes desarrollen su propuesta.

Task
<p style="text-align: center;">Activity: <u>Pair work Presentation</u> Topic: "Music" Date: 09/05/16</p> <p>Objective: To get involved in a pair work project that implies planning, organization, discussion and production and presentation. And also to learn about music by speaking in the target language in order to gain confidence when talking to people.</p> <p>Instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Find a partner to work with. 2. Decide if you want to talk about a musician/singer/band. 3. Do some research in class about your topic. 4. You should include a brief description of the musician/singer/band you chose, mention career, awards, etc. 5. Design a poster with relevant information and images about the musician/singer/band. 6. Choose a song and design a fun activity for your classmates. <p>Length of Oral Presentation: 8-10 mins.</p> <p>Guidelines:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What's the musician/singer/band's name? What's the origin of that name? 2. What's the music genre? When did you form your band? 3. Why did you choose this musician/singer/band? 4. What's the musician/singer/band's story? 5. Awards, the most popular songs, scandals. <p>Product: Students will design a poster and they will present an activity using one of the musician/singer/band song to their classmates</p> <p>Scoring: 10 points.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oral presentation (5 points). • Activity for the class (5 points).

Tabla 13. Propuesta de plan de clase. Adaptación propia.

PLAN DE CLASE			
DOCENTE: _____		# ESTUDIANTES: _____	FECHA: DÍA 2 NIVEL: 4
TEMA: Proyecto sobre pasatiempos favoritos: música OBJETIVO: El estudiante se involucrará en la planeación y desarrollo del proyecto seleccionado, de manera que se promueva el aprendizaje autónomo mediante el trabajo colaborativo. Además será capaz de tomar decisiones e intercambiar ideas con sus compañeros en la lengua meta a fin de desarrollar sus competencias comunicativas y llegar a acuerdos comunes para presentar una buena propuesta.		POSIBLES PROBLEMAS Y SOLUCIONES: Es probable que algunos estudiantes no deseen involucrarse en la actividad, no aporten ideas, o no cumplan con los materiales requeridos para la actividad. El trabajo colaborativo y la intervención docente como guía y facilitador pueden contribuir para que estas actitudes disminuyan y todos sean parte de la actividad de manera significativa.	
T	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO/INTERACCIÓN/MATERIALES
5'	<i>Calentamiento</i>	Establecer empatía entre los estudiantes y la lengua.	Saludar a los estudiantes y conversar acerca de su día.
5'	<i>Introducción</i>	Compartir y comparar información acerca del tema a desarrollar.	El docente indicará a los estudiantes que trabajen en grupos, reacomodando los lugares ya sea en círculo para que los equipos estén mejor integrados.
35'	<i>Desarrollo</i>	Analizar y sintetizar la información obtenida de artículos, con la finalidad de obtener la información necesaria para desarrollar la actividad. Discutir y tomar decisiones acerca de la información recabada a fin de determinar cuál será empleada en la actividad.	A continuación les pediré que compartan los artículos o información recabada para que inicien el proceso de selección de información. Los estudiantes tendrán tiempo para decidir los aspectos que se van a desarrollar durante el proyecto, así como la forma en la que lo van a desarrollar, por lo que deben disponer de tiempo suficiente para realizar las lecturas de la información recabada, empleando las técnicas que mejor les convengan para ir desarrollando su tema. Es importante monitorear a los estudiantes en todo momento, asistiéndolos en caso de ser necesario. Material: las lecturas o artículos serán proporcionadas por los mismos estudiantes, ya sea de libros, revistas o sitios en internet. De preferencia impreso.
5'	<i>Cierre</i>	Revisar que la información sea pertinente y cumpla con los objetivos y lineamientos de la actividad.	En la medida que los estudiantes recopilan la información, tendrán tiempo para comenzar a organizar la manera en que será empleada. ***Para la siguiente clase, todos los equipos deben contar con los textos y materiales necesarios para comenzar a trabajar.
OBSERVACIONES:			

Tabla 14. Propuesta de plan de clase: secuencia 1. Adaptación propia.

PLAN DE CLASE			
DOCENTE: _____ # ESTUDIANTES: _____ FECHA: DÍA 3 NIVEL: 4			
TEMA: Proyecto sobre pasatiempos favoritos: música OBJETIVO: El estudiante se involucrará en la planeación y desarrollo del proyecto seleccionado, de manera que se promueva el aprendizaje autónomo mediante el trabajo colaborativo. Además será capaz de desarrollar su creatividad, sus competencias comunicativas y llegar a acuerdos comunes para presentar una buena propuesta.		POSIBLES PROBLEMAS Y SOLUCIONES: Es probable que algunos estudiantes no deseen involucrarse en la actividad, no aporten ideas, o no cumplan con los materiales requeridos para la actividad. El trabajo colaborativo y la intervención docente puede promover en los estudiantes la confianza para hacer aportaciones y desarrollar la creatividad.	
T	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO/INTERACCIÓN/MATERIALES
2.5'	<i>Calentamiento</i>	Establecer empatía entre los estudiantes y la lengua.	Saludar a los estudiantes y conversar acerca de su día.
2.5'	<i>Introducción</i>	Discutir y tomar decisiones acerca de la información recabada y el tipo de proyecto que se llevará a cabo en esta actividad.	El docente indicará a los estudiantes que retomen el proyecto en el que están trabajando. Ya sea terminando de sintetizar su información o que continúen con la siguiente fase, que es la elaboración de la presentación o el material que vayan a requerir dentro de la actividad: carteles, resumen, imágenes, etc...
35'	<i>Desarrollo</i>	Estructurar y diseñar la forma en la que la actividad será presentada.	A continuación les pedirá que se organicen para que empiecen a desarrollar su proyecto, empleando materiales necesarios, de manera que continúen con su proceso de desarrollo de la actividad. Material: papeles, marcadores, laptops, o lo que hayan determinado en discusiones anteriores.
5'	<i>Cierre</i>	Revisar últimos detalles e identificar posibles situaciones problemáticas, ya sea en el uso de la lengua o de algún material.	En la medida que los estudiantes vayan terminando las actividades, tendrán más tiempo para prepararse en la presentación de la misma. El docente debe estar pendiente de las dudas que vayan surgiendo o de material extra que se vaya a ocupar como bocinas, proyector, etc.
5'	<i>Retroalimentación</i>	Reflexionar acerca de los acontecimientos suscitados en clase para ir tomando consciencia de las implicaciones al tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.	El docente les pedirá que respondan unas preguntas de reflexión sobre la actividad realizada en clase: En la clase de hoy se me complicó... debido a que... Las aportaciones que he realizado durante esta actividad han sido... porque... Material: Bitácora de aprendizaje del estudiante. ***Para la siguiente clase, todos los equipos deben presentar sus proyectos en el lapso de tiempo que estipularon.
OBSERVACIONES:			

Tabla 15. Propuesta de plan de clase: secuencia 2. Adaptación propia.

PLAN DE CLASE			
DOCENTE: _____ # ESTUDIANTES: _____ FECHA: DÍA 4 NIVEL: 4			
TEMA: Proyecto sobre pasatiempos favoritos: música OBJETIVO: El estudiante presentará un proyecto en el que se refleja el proceso de planeación del mismo. Además evaluará y retroalimentará su participación y la de sus compañeros de manera que se logre crear más consciencia acerca de su propio aprendizaje y el de los demás.		POSIBLES PROBLEMAS Y SOLUCIONES: Es común que algunos estudiantes no asistan en días de entrega. El equipo tendrá que dar solución a la situación que se presente adecuando su actividad. Por lo que el docente no tomará en cuenta la forma en la que el resto del equipo lidie con la situación, de manera que el resto de los participantes no se vean perjudicados.	
T	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO/INTERACCIÓN/MATERIALES
2'	<i>Calentamiento</i>	Establecer empatía entre los estudiantes y la lengua.	Saludar a los estudiantes y conversar acerca de su día.
1'	<i>Introducción</i>	Organizar las presentaciones de modo que todas tengan el mismo tiempo para ser desarrolladas.	El docente indicará a los estudiantes que se organicen para ir presentando sus proyectos en tiempo y forma.
40'	<i>Desarrollo</i>	Presentar y evaluar los proyectos	Todos los equipos tendrán el tiempo estipulado para realizar sus presentaciones y realizar sus respectivas evaluaciones. Material: formato de evaluación (Ver ejemplo de evaluación establecido por los estudiantes en el anexo 16).
10'	<i>Cierre</i>	Reflexionar acerca de los acontecimientos suscitados en clase para ir tomando consciencia de las implicaciones al tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.	Posteriormente, se les entregará un formato para retroalimentar su desempeño personal, haciendo reflexión de lo experimentado durante todo el proceso. Material: formato de retroalimentación (Ver anexo 7 o revisar las preguntas en las observaciones).
OBSERVACIONES: ¿Cuál fue el objetivo de la actividad? ¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué? ¿Qué se te dificultó más de la actividad (durante el proceso)? Explica. ¿Qué fue lo más fácil (durante el proceso)? Explica. ¿Qué aprendiste? ¿Qué aspectos consideras debes reforzar? Si tuvieras que hacer la actividad nuevamente, ¿qué harías diferente?			

Tabla 16. Propuesta de plan de clase: secuencia 3. Adaptación propia.

Como se puede observar en los ejemplos de planes de clase, se considera la participación activa de los estudiantes desde el momento de tomar decisiones hasta el momento de reflexionar sobre las actividades, lo que conlleva a la toma de consciencia sobre los acuerdos ejercidos y a su vez, al desarrollo de su aprendizaje autónomo. Este tipo de planeación de clase permitió facilitar el desarrollar las diferentes actividades integradoras realizadas durante ambos ciclos. La finalidad primordial de estas planeaciones fue dar estructura y seguimiento a las actividades diseñadas por los mismos estudiantes, haciéndolos conscientes de sus decisiones y estilos de trabajar y aprender.

Una vez planteadas mis sugerencias pedagógicas para mejorar la labor docente y promover el empleo de estrategias para facilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de LE, menciono a continuación una breve recapitulación de mis experiencias así como las conclusiones a las que éste proyecto de investigación-acción me han llevado.

Capítulo 5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación he aprendido y reflexionado acerca de las implicaciones de la labor docente a favor del fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes de una LE. Así como las modificaciones en el rol del mismo dentro del aula, el cual ha influido en las actitudes de los estudiantes y su aprendizaje. La exploración de mi propia práctica fue primordial en este proceso. La inquietud y reflexión acerca de los elementos identificados para promover la mejora y cambios, me permitieron canalizar las áreas de oportunidad en las que debía enfocarme; para posteriormente diseñar un plan de acción que promoviera el empleo de estrategias que gestionaran al desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Tal como menciono, el objetivo de este proyecto de investigación fue *implementar y analizar estrategias docentes para gestionar el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante de LE, en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla*. Por lo tanto, fue necesario identificar cómo desarrollo el aprendizaje autónomo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes, describiendo algunas de las estrategias que empleé en el aula para fomentarla, como el hecho de crear vínculos con los estudiantes y entornos favorables para el aprendizaje, propiciando la interacción mediante la colaboración, la discusión y el juego; además del implemento de actividades que implicaran procesos cognitivos y metacognitivos, como la planeación, desarrollo de actividades y análisis, entre otras.

Así mismo, como parte del plan de acción implementé en el aula estrategias de enseñanza que promovieran el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de Inglés como LE, para posteriormente analizar las más frecuentes y significativas. Entre las cuales acudí constantemente, a la discusión y desarrollo de actividades entre pares o en grupos, facilitando al estudiante el intercambio de ideas, toma de decisiones y acuerdos en conjunto. La implementación de proyectos o actividades integradoras, involucrando a los estudiantes en todo momento, desde la planeación hasta el desarrollo y evaluación de las mismas. De igual forma, consideré la negociación, a fin de que los estudiantes fueran parte activa de algunas de las decisiones sobre contenidos y ejercicios; y la retroalimentación para promover la auto- reflexión.

La investigación se llevó a cabo mediante un proceso de investigación-acción en espiral en dos ciclos, en los que trabajé con el diagnóstico, la planificación, la ejecución, la observación y la reflexión-evaluación. Con el apoyo de diversas herramientas diseñadas para recopilar información tales como, las fichas de observación, la entrevista, la autobiografía, el diario del docente, la bitácora de aprendizaje, los planes de clase, así como las actividades integradoras que se implementaron en ambos ciclos, logré identificar tanto elementos que favorecen al desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, como aspectos que dificultan la promoción de la misma.

Por lo tanto, los resultados obtenidos del análisis de las herramientas previamente mencionadas arrojaron información que me facilitó la comprensión de los objetivos propuestos. Al mismo tiempo, este análisis generó nuevas interrogantes que busqué responder, mediante la reflexión y análisis de los acontecimientos suscitados en ambos ciclos. Para concluir ambos ciclos de este proyecto de investigación-acción, elaboré una selección de sugerencias pedagógicas que, de acuerdo al estudio, pueden favorecer al fomento del desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes de LE, en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla. A continuación cito algunas de las conclusiones a las que llegué, resultado de ambos ciclos de la investigación-acción, las cuales se plantean de la siguiente manera:

Con este estudio logré comprender la importancia acerca de conocer el contexto en el que se desarrolla el docente, como aprendiente y como formador. Además de que la literatura lo menciona, observé que las vivencias personales definen la forma en la que el docente se desenvuelve hoy en día y hacia dónde se dirige, personal y profesionalmente. Con el uso de las entrevistas y la autobiografía, percibí elementos que contribuyen en la formación de cualquier individuo, tales como la motivación, la interacción dentro de su contexto, ya sea con los padres, los docentes y los mismos compañeros, entre otros.

Además, las habilidades y estilos de aprendizaje, así como los estilos y estrategias de quienes los formaron, son aspectos que repercuten en la manera de desempeñarse dentro de la propia práctica. Es decir, como docente, se lleva al aula una serie de elementos que son parte de las experiencias personales, tanto como aprendiente y formador, las cuales han influido notoriamente en la labor ya sea de manera consciente o inconsciente. Por tanto, la

exploración y reflexión sobre mi propia práctica contribuyó al análisis de mis propias experiencias.

Tal como observé en este estudio, no se trata de una tarea fácil, y los resultados no se reflejan a la brevedad. Se trata de un proceso gradual, que se facilita o se complica en la medida que el compromiso y la voluntad del docente lo permita. En mi propia experiencia considero que la dificultad se presentó al principio, cuando comencé a implementar las modificaciones y adecuaciones. Sin duda, experimenté una lucha interna entre lo que de manera consciente deseaba y debía modificar en mi práctica, y a lo que de manera inconsciente me resistía. Por ejemplo, por momentos volvía a la antigua costumbre de protagonismo en clase, pese a que estaba consciente de que mi intención era que los estudiantes discutieran sobre algún tema determinado, y yo, únicamente supervisara el proceso. Sin embargo, considero que poco a poco me fui apropiando de los cambios, ya sean al implementar nuevas estrategias, cambiar las rutinas, modificar el rol docente, entre otras.

Durante el primer ciclo, la planeación de algunas de las estrategias a implementar fue simple puesto que muchas de ellas eran principalmente pequeñas modificaciones en clase. Por ejemplo, el estimular a los estudiantes para que incrementaran su participación en clase, el disminuir mi participación frente a grupo cediendo así mayor oportunidad a los estudiantes, e incluso el promover una mayor interacción entre compañeros con mi intervención exclusivamente para monitorear la actividad. Sin embargo, al planear otras estrategias, como el brindar la oportunidad a los estudiantes acerca de tomar decisiones de lo que desean aprender, así como invitarlos a planear las actividades e incluso determinar aspectos a evaluar; sentí por un momento una pérdida de control, incertidumbre y desestabilidad de mi parte. Noté una gran inversión de tiempo en el proceso, puesto que los estudiantes no estaban acostumbrados a las nuevas dinámicas y se les dificultaba tomar decisiones.

Tuve que trabajar con la resiliencia (Claxton, 2001; Borbarán, et al., 2005), siendo positiva, paciente y consciente de que todo cambio es lento al principio, y que los errores o dificultades que se observan dan pie a nuevos planteamientos. Es decir, no tiene que ser perfecto. Por otra parte, trabajé con la motivación de los estudiantes. De modo que poco a

poco se fuera sintiendo seguro de sus decisiones y tomara consciencia de las repercusiones de las mismas, a fin de que fuera él quien asumiera mayor responsabilidad acerca de su aprendizaje, bajo mi supervisión.

En el segundo ciclo fue más sencillo incorporar las actividades integradoras. Sin embargo, por tratarse de un nivel avanzado de la LE, fue necesario pensar en nuevos retos que implicaran desafíos en los estudiantes al momento de desarrollar una actividad o ejercicio en el aula, a manera de no caer en lo tradicional o rutinario. Fue importante también no desistir, aún cuando algunos estudiantes no estuvieran animados o el tiempo estuviera en contra. Es un hecho que estos factores siempre estarán presentes en el aula. Como docente dispuesta al cambio, debo ser conscientes y enfrentarlo de la mejor manera posible, sin dejar que perjudique los pequeños logros y transformaciones en mi práctica.

Menciono también, la importancia de trabajar en entornos relajados y agradables, tanto para el docente como para los estudiantes, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje fluya favorablemente en el aula. Por lo que fue indispensable identificar las estrategias empleadas en el aula para gestionar el desarrollo de aprendizajes autónomos en los estudiantes de una LE. Noté lo importante que es para mí el factor socio-afectivo, para crear un entorno de empatía con los estudiantes y promover la interacción en el aula a través de actividades en pares o equipos.

De igual forma, con actividades tales como escribir historias o textos, hacer lecturas de comprensión sobre temas de interés, considero que contribuí al desarrollo de procesos cognitivos tales como síntesis, análisis, mapas mentales. Incluso fomenté estrategias metacognitivas con la implementación de las actividades integradoras que implicaron organización, planeación, toma de decisiones, producción y evaluación. La bitácora de aprendizaje y retroalimentación contribuyeron a que el estudiante reflexionara sobre su propio aprendizaje, su autoconocimiento.

En ambos ciclos logré apreciar el compromiso y la buena disposición de la mayoría de los estudiantes, así como el desinterés y la apatía de la minoría. Sin embargo, me percaté de la falta de seguridad que tienen algunos estudiantes en la toma de decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. Considero que esto es debido a la falta de oportunidades que se

les presenta de involucrarse en su proceso de aprendizaje; por tanto, se les dificultó ser participantes activos cuando se les presentaba la oportunidad. Además los estudiantes están acostumbrados a que se les de la información y se les explique todo; sin embargo, para que desarrollen más consciencia y compromiso acerca de su forma de aprender, también es importante promover el interés por la lectura y la investigación; así como fomentar el cuestionamiento, sin temor a que expresen sus dudas y opiniones.

Las *actividades integradoras* me permitieron incorporar diversos elementos, que considero, contribuyeron al fomento en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Con actividades sencillas, pude observar de manera gradual, cómo los estudiantes tomaban responsabilidad sobre su aprendizaje. Entre los aspectos positivos de trabajar con actividades integradoras, encontré que los estudiantes se sienten mejor y más seguros cuando son acompañados, comparten intereses y responsabilidades; debido a que socializan y toman decisiones pensando la situación desde diversos ángulos. Además de que, desarrollan y comparten estrategias para llevar a cabo un proyecto, ya sea al momento de organizarse o al dialogar en entornos de respeto.

Para promover el cambio y alentar a los docentes a superarse y prepararse día a día para su propio beneficio y por supuesto, el de los estudiantes, es necesario que el trabajo colaborativo esté siempre presente. Como ya he mencionado, los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependen unos de otros. Es decir, para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades, competencias y su propio proceso de aprendizaje, es necesario que los docentes los orienten hacia el logro de los mismos promoviendo diversas estrategias que les faciliten el trabajo y el aprendizaje.

Pero para que los docentes fomenten el desarrollo de AA en sus estudiantes de LE, es necesario que estén conscientes de ello, y que sepan cómo gestionar las estrategias adecuadas para promoverlo. Por lo tanto, también deben contar con una guía o soporte que les permita reconocer los elementos necesarios para ir adquiriendo ciertas habilidades que les faciliten desarrollarse en el aula promoviendo mejores estrategias en beneficio a los estudiantes. Por ejemplo, en el apartado de sugerencias pedagógicas propongo talleres e incluso la socialización en pequeños grupos de trabajo, que pueden contribuir a que el cambio se genere en entornos más amigables y confiables.

Considero que las instituciones tienen la obligación de ofrecer cursos, talleres y asesorías al personal docente, enfocadas al desarrollo y promoción de AA con el fin de cubrir las necesidades y demandas actuales de la educación; la cual implica entornos colaborativos e integrales de cooperación en donde todos aporten y aprendan enriqueciéndose unos de otros.

Es necesario reorientar las estrategias, de manera que coincidan con los aspectos que se esperan modificar en los estudiantes. Es decir, si se desea promover en los estudiantes mayor responsabilidad acerca de su propio aprendizaje, para que tome las decisiones sobre el mismo y desarrolle las habilidades de selección, análisis y evaluación; es necesario implementar en el aula actividades que le permitan ser más activo en la construcción de las mismas. Por ejemplo al diseñar actividades en donde ellos sean parte de la planeación de la misma, los encaminamos a intercambiar ideas y realizar aportaciones con sus compañeros, tales como proyectos, actividades basadas en problemas, debates, breves investigaciones, entre otras. Por otra parte, al hacerlos parte de la evaluación los dirigimos hacia la toma de decisiones concientizándolos en lo que hace, cómo lo hace y qué logra, de manera que esto los conduzca a la reflexión. En pocas palabras, el acompañamiento y guía del docente es lo que proveerá del andamiaje necesario para transitar de una clase centrada en el profesor, a una que paulatinamente se va centrando en los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

Las experiencias que obtuve con este proyecto de investigación fueron sumamente enriquecedoras y positivas, debido a que logré desarrollar aspectos de mi aprendizaje que contribuyen a la mejora de mi práctica. Lo que me facilitó realizar ajustes y adecuaciones sobre la forma de desenvolverme en el aula, la manera de tratar con mis estudiantes, así como la selección de estrategias más adecuadas para favorecer los ambientes de aprendizaje de mis estudiantes a fin de gestionar aprendizajes más autónomos. Me motiva dar seguimiento a dicho proceso, consciente de que, en algún punto, los resultados se verán reflejados en las actuaciones de mis estudiantes.

Referencias

- Alirio, E. y Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos Vicerrectoria de Investigación y Proyección Social* (24) 73-85 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798805.pdf>
- Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M. y Rubio, M.T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación* 5 (52) 2-13 recuperado de rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf
- Anguera, M. (1986). *La Investigación Cualitativa*. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42171/94904
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Antúnez, S. (2001). *Organización y gestión escolar*. En M.A. Santos Guerra, *Organización y gestión escolar*. 165-178. Bilbao: Cisspraxis (Biblioteca básica para el profesorado, 5).
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia. Social and behavioral Sciences* 199, 423-427. Recuperado de www.sciencedirect.com Traducción propia.
- Banks, J. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22 págs. 4-14, 5. Traducción propia.
- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* 20, 7-36.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Reseraching Autonomy*. Great Britain: Pearson. Traducción propia.

- Borbarán, E., Contreras, M., Esta, P. Restovic, D. y Salamanca, S. (2005). La resiliencia como un tema relevante para la educación de infancia: una visión desde los actores sociales. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/borbaran_e/sources/borbaran_e.pdf
- Bories, C., Dettmer, M., Palacios, B., Moreno, M.E., Domínguez, A.M. (2005). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Chiapas: México
- Bosch, M. (2009). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. *Monográficos marco ELE*, (9), 21-25 Recuperado de http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello. <http://es.scribd.com/doc/78574701/Briones-Guillermo-Investigacion-Social-Y-Educativa-Nro-1>
- Brock, M., Yu, B. y Wong, M. (1992). 'Journaling' together: collaborative diary-keeping and teacher development. En J. Flowerdew, M. Brock y S. Hsia (eds.) *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: Citu Polytechnic of Hong Kong. Traducción propia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción propia.
- Brown, S. y McIntyre, D. (1983). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press. Traducción propia.
- Cabrales, M., Cáceres, J. y Feria, I. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15 (26), 119-150 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255019849005.pdf>

- Cáceres, M., (2005). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf
- Campoy T.J. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. (Tesis de Doctorado) Recuperado en http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Traducción propia.
- Cano, R. y Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) 55-62.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer
- Carreras, J., Escofet, A., Gros, B., Imbernon, F., Mateo, J., Medina, JL., Parcerisa, A., Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Octaedro: España
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Claxton, G. (2001). *Wise Up. Learning to live the Learning Life*. Great Britain: Network Educational Press
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de la Investigación Social-Edición Revisada*. España: McGRAW-HILL.
- Cotteral, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49 (3), 219-227 Traducción propia.

- Dam, L.(1990). Learner autonomy in practice. *In Gathercole, I. (ed.). 16. CILT. Great Britain: Bourne Press.*
- De la Antonia, A. y Souto, M. (2013). *Estrategias para fomentar la autonomía del estudiante en la clase de ELE. V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre.* Nicosia: Chipre.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2 ed.). México: McGraw Hill
- Díaz Bordenave, J. y Martins, A. (1985). *Estrategias de Enseñanza-aprendizaje.* Petrópolis: Vozes.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 7 (2), 162-167
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la Investigación. acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica.* Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/>
- Fernández, L. (2006, octubre). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, vol. 7 (1886-1946), 12.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI Editores.
- Fink, D. y Stoll, L. (1998). *Educational change: easier said than done.* En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change.* 297-321. Dordrech (Holanda): Kluwer. Traducción propia.
- Garmezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. En Haggerty, R., Sherrod, L. Garmezy, N., y Rutter, M. (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* pp.1-18. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press

- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: IDER
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Sage. Traducción propia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación 3ª. Ed.* Chile: McGraw Hill
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Council of Europe.
- Huamán, H. (2005). *Manual de Técnicas de Investigación. Conceptos y Aplicaciones*. Perú: IPLADEES.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Kindsvatter, R., Willen, W. e Ishler, M. (1988). *Dynamics of Effective Teaching*. New York: Longman. Traducción propia.
- Klimenko, O. y Álvarez, J.L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12 (2) 11-28 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. Traducción propia.
- Little, D.(1991). *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik. Traducción propia.

- MacDougall, M. (2008). Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo y el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Revista Educativa Ciencia Salud* 7 (1), 50-56 Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/artrev71h.pdf>
- Martínez, R. (2009). *Hacia el Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa. Recuperado de <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=14731&docs=UAMI14731.pdf>
- Mckimm, J. (2007). *How to give feedback. Professional development framework for supervisors in the London Deanery.* Recuperado de <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/elearning/feedback/html2pdf> Traducción propia.
- Michel, G. (2005). *Aprende a aprender. Guía de autoeducación.* México: Trillas.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación* 352, 583-597 Recuperado en www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Editorial Síntesis: Madrid, España.
- Montes de Oca, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>
- Mora, M. (1994). El papel del profesor en la autonomía del alumno de español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*, 219-226. Recuperado en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

- Moreno, E. (2011). *Cultura Docente y Aprendizaje Autónomo. Una visión regional en las universidades públicas del Estado de Chiapas* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Revista Perfiles Educativos*, 65 Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206508.pdf>
- Murrieta, G., y Reyes, M., y Hernández, E. (2009). Creencias y realidades sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Estrategias de aprendizaje de una lengua: género, competencia lingüística y estatus académico. Estudiantes mexicanos. En Reyes M. (2009). *Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Chetumal: Planea.
- Nedelsky, J. (1989), Reconceiving autonomy: Sources, thoughts and possibilities. *Yale journal of Law Feminism*, 1, 7-36.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Reino Unido: Prentice Hall International. Traducción propia.
- O'Malley, J. y Chamot. (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Parra, D. (2003). Manual de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Colombia: SENA Recuperado de <http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/MANUAL%20DE%20ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEN%CC%83ANZA-APRENDIZAJE.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En SEPULVEDA, F. - N. RAJADELL (coords) (2001): *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: Eds. de la UNED, 465-525. Universidad de Barcelona Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/Los%20procesos%20formativos%20en%20el%20aula.pdf
- Restrepo Gómez, B. (s.f.). *Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in second language Classrooms*. USA: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Ríos, S. (2009). *Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales aula* (Tesis de Maestría). Universidad Virtual de Barcelona. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_17Rios.pdf?documentId=0901e72b80e18e0b
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta* 87 pp. 89-104. Universidad de Oviedo Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2583893.pdf>
- Rodríguez, L.A. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*. 7 (13) 2-12 Recuperado de http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/pdf/rodriguez-planeacion_clase.pdf
- Rubin, J. y Thompson, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner*. New York: Heinle y Heinle. Traducción propia.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.

- Tikunoff, W. (1979). Context variables on a teaching-learning event. En D.Benet y D. McNamara, *Focus on teaching*. Nueva York: Longman.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (4) 473-488. Traducción propia.
- Uhl, A., Keatley, C., Foster, C., Glonglewski, M. y Bartosheski, A. (2015). Developing autonomy in Language Learners. *Learning Strategies Instruction in Higher Education*. Recuperado de www.sciencedirect.com Traducción propia.
- UNACH. (2010). Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de http://planeacion.unach.mx/images/Insumos%20PDI-2030/Modelo_Educativo_UNACH.pdf
- Uttech, M. (2009). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *XXI Revista de Educación* (8) 139-150 Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2019/b15168037.pdf?sequence=1>
- Villalobos, E. (2010). *Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje*. México: Trillas
- Vélez, M.R., Voisin, S., Olivos, M. E. y Rojas, O. (2015, mayo). *Mejorar la calidad de la enseñanza, en voz de los profesores de la Facultad de Lenguas de la Universidad autónoma de Puebla*. Trabajo presentado en el XII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia, León, Guanajuato, México. Recuperado de http://congresos.cio.mx/memorias_congreso_mujer/archivos/Memorias_2015.pdf
- Wallace, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Reino Unido: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Wang, M. (1983). Development and consequences of students' sense of personal control. En J.M. Levine y M. Wang (Eds.) *Teacher and Student Perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, N.J.: LEA. Traducción propia.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge.

Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Reino Unido: Cambridge University Press. Traducción propia.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Anexos

Anexo 1. Formato de observación de clases

Anexo 2. Formato de entrevista

Anexo 3. Formato de autobiografía

Anexo 4. Formato del diario del docente

Anexo 5. Formato de la bitácora de aprendizaje

Anexo 6. Formato de la actividad integradora

Anexo 7. Formato de retroalimentación de la actividad integradora

Anexo 8. Ejemplo del formato de observación de clases realizado

Anexo 9. Ejemplo de transcripción de entrevista

Anexo 10. Ejemplo de la autobiografía contestado

Anexo 11. Ejemplo de diario del docente redactado

Anexo 12. Ejemplo de la bitácora de aprendizaje y retroalimentación

Anexo 13. Ejemplo del plan de clase

Anexo 14. Ejemplo de una actividad integradora realizada


Anexo 15. Ejemplo de retroalimentación de una actividad integradora

Anexo 16. Ejemplo de formato de coevaluación de una actividad integradora


Anexo 17. Proceso de la actividad integradora en imágenes (Primer Ciclo)

Anexo 18. Proceso de la actividad integradora en imágenes (Segundo Ciclo)


Anexo 1. Formato de observación de clases.

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>		
<p style="text-align: center;">Formato de observación de clase no. _____</p> <p>Docente: _____</p> <p>Estudiantes: _____ Rango de edad: _____ LE: _____</p>		<p>Fecha: _____</p> <p>Hora: _____ a _____</p> <p>Nivel: _____ Aula: _____</p>
<p>Objetivo: Describir cómo se desarrolla la clase, las estrategias que el docente emplea y las reacciones de los estudiantes ante las mismas.</p>		
<p>Rol del docente:</p>		
<p>Estrategias docentes empleadas:</p>	<p>Reacciones del estudiante ante las estrategias:</p>	


Anexo 2. Formato de entrevista.

 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>	
Entrevista al docente	
Docente: _____ Entrevistador: _____	
Edad: _____ LE: _____ Experiencia: _____ Fecha: _____ Hora: _____ a _____	
Objetivo: Conocer la forma en la que la docente participante considera que se desenvuelve en clase, cuál es su rol, cómo es la dinámica en clase, que estrategias y actividades emplea para fomenta el aprendizaje de los estudiantes.	
Preguntas de investigación	Guión de la entrevista
<p>¿De qué manera el docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus, Tuxtla, propicia en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una LE?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que el docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus, Tuxtla emplea para fomentar en sus estudiantes el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una LE?</p>	<p>Describe como se desarrolla su clase. Explique</p> <p>¿Cuál es su rol en el aula?</p> <p>¿Cuál considera es el rol de sus estudiantes en clase?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que emplea con mayor frecuencia? Explique</p> <p>¿De qué manera considera usted que fomenta el aprendizaje de sus estudiantes?</p>
Anotaciones del entrevistador:	


Anexo 3. Formato de autobiografía.

 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS</p>	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
Autobiografía del docente-investigador	
Datos Generales:	Fecha: __/__/__
Nombre: _____	Edad: _____ Sexo: _____
Profesión: _____	Años de experiencia docente: _____ LM _____ LE _____
Objetivo: Conocer cómo fue el proceso de aprendizaje de LE del docente así como los factores que influyeron en el desarrollo del mismo.	
Indicaciones: Describa cómo ha sido el proceso de aprendizaje de LE a lo largo de su vida.	
Guía de apoyo: ¿Cómo aprendió la LE? ¿Cómo fue su proceso como aprendiente de LE? ¿Cómo fueron sus maestros, las clases, su aprendizaje fuera de clase? ¿Cómo influyó su personalidad/estilo de aprendizaje? ¿Qué le motivó? ¿Con qué recursos contó para aprender fuera del aula? ¿Qué se le dificultó más de aprender un idioma (Comprensión Auditiva, Lectora, Escritura)? ¿Qué fue lo más fácil? ¿Qué se le dificultó más de aprender un idioma (gramática, vocabulario, pronunciación)? ¿Qué fue lo más fácil? ¿Por qué cree que es importante aprender LE?	


Anexo 5. Formato de la bitácora de aprendizaje.

	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
<i>Reflexiones del Alumno</i>	
<p>Nombre: _____ Fecha: __/__/__</p>	
<p>Objetivo: Identificar como el estudiante percibe el aprendizaje de las actividades que realiza, su desarrollo, proceso, conocimiento, habilidades, etc.</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. En esta clase he aprendido a... (¿Cómo?) 2. Mis dificultades fueron... (¿Por qué?) 3. ¿Qué te gustaría cambiar? ¿Por qué?	

Anexo 6. Formato de la actividad integradora.

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas
Actividad Integradora	
Tipo de Actividad _____ Tema: _____ Fecha: ___/___/___	
Objetivo: Desarrollar e integrar los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de su proceso de aprendizaje a través de una actividad o proyecto integrador.	
Instrucciones: _____ _____ _____ _____	
Duración: _____	
Lineamientos: _____ _____ _____ _____ _____	
Producto: _____	
Evaluación: _____	

Anexo 7. Formato de retroalimentación de la actividad integradora.

	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
Retroalimentación del Alumno sobre la actividad	
Tema de la Actividad: _____ Fecha: ___/___/___	
Objetivo: Identificar como el estudiante percibe el aprendizaje de las actividades que realiza, su desarrollo, proceso, conocimiento, habilidades, etc.	
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál fue el objetivo de la actividad? 2. ¿Consideras que alcanzaste el objetivo? ¿Por qué? 3. ¿Qué se te dificultó más de la actividad (durante el proceso)?Explica. 4. ¿Qué fue lo más fácil (durante el proceso)? Explica. 5. ¿Qué aprendiste? 6. ¿Qué aspectos consideras debes reforzar? 7. Si tuvieras que hacer la actividad nuevamente, ¿qué harías diferente?	


Anexo 8. Ejemplo del formato de observación de clases realizado.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas

Formato de observación de clase no. _____		Fecha: <u>Nov 9th / 2016</u>
Docente: <u>Elizabeth Moreno Glogner</u>		Hora: <u>7</u> a _____
Estudiantes: <u>6</u> Rango de edad: <u>21</u> LE: <u>Inglés</u>		Nivel: <u>4^o sem</u> Aula: <u>4</u>
Objetivo: Describir como se desarrolla la clase, las estrategias que el docente emplea y las reacciones de los estudiantes ante las mismas.		
Rol del docente: <u>Guía,</u>		
Estrategias docentes empleadas:		Reacciones del estudiante ante las estrategias:
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas guía para que los ss vayan contrastando la estructura de las oraciones. • Motiva a los ss a contestar y contrastar • Explica algunas diferencias entre estructuras gramaticales y significados. (Lo necesario) • Provee ejemplos: responde a dudas específicas • Da instrucciones (largas*) *(tratar de checar comprensión de la instrucción) • Continúa preguntando para que los ss piensen en las respuestas antes de afirmar/confirmar o dar respuestas directas a los ss. • Responde dudas de estudiantes • Monitorea las oraciones que escriben los ss. * En general pregunta, guía formula preguntas claves para que los ss piensen, reflexionen about future plans contesten sus dudas, comprendan las diferencias 		<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan, observan - Ponen atención/ revisan el lbo. - Se quedan pensando - Algunos responden las preguntas guías del T. - Algunos explican/contrastan las diferencias en significado de las estructuras gramaticales • 1 estudiante pregunta, expresa dudas • S-S → trabajan la actividad participan con sus conocimientos para lograr el objetivo • Algunos ss contestan, predicen expresan lo que saben o entienden del tema, - ss on task all the time - All ss pay attention & participate - All ss write examples (statements) - Pair-work to share their info - ss - express/communicate their plans
<ul style="list-style-type: none"> • Seating (some ss give their back to board in pair-work) • Good class management when asking ss to come to the board and see the strips of paper, to discuss different interaction patterns - s - /pair work/whole class. 		<ul style="list-style-type: none"> - Later, you asked them to change positions.


Anexo 9. Ejemplo de transcripción de entrevista.

	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
<p>Entrevista al docente Docente: <u>Participante.</u> Edad: <u>30 años</u> LE: <u>Inglés</u> Experiencia: <u>8 años</u></p>	
<p>Fecha: <u>5 de Septiembre de 2016</u> Hora: <u>9.00 a 9.13 min.</u> Entrevistador: <u>Alejandra Fentanes</u></p>	
<p>Objetivo: Conocer la forma en la que el docente se desenvuelve en la clase, cuál es su rol, cómo es la dinámica en clase, que estrategias y actividades emplea para fomentar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	
<p>Entrevistador:</p>	<p>Hola, profesora! Buenos días.</p>
<p>Entrevistado:</p>	<p>Buenos días!</p>
<p>Entrevistador:</p>	<p>Te voy a hacer unas preguntas para que más o menos me platicues cómo es tu dinámica en la clase. Ah... ¿Qué, Qué grupo... Me podrías indicar que grupo tienes y cuál es tu horario?</p>
<p>Entrevistado:</p>	<p>¿Aquí en el departamento? Tengo de siete de la mañana a ocho, noveno semestre, de ocho a nueve, tengo séptimo y ya de ahí me muevo hasta la una de la tarde que ya es en áreas. Ahí tengo solamente segundo semestre tres grupos.</p>
<p>Entrevistador:</p>	<p>¡Ah, ok! Ahh... bueno no sé si gustas enfocarte en esta clase en particular, la que tienes de ocho a ...</p>
<p>Entrevistado:</p>	<p>De ocho a nueve...</p>
<p>Entrevistador:</p>	<p>De ocho a nueve o en general cómo estás trabajando. Tú ya me explicas, ¿no? Bueno primero quisiera saber... eh ¿cómo es tu dinámica en la clase?</p>
<p>Entrevistado:</p>	<p>¿Cómo es...? Bueno trato de siempre como incluirlos en el contexto, siempre inicio con alguna discusión, este... trato de meterlos en el tema no, cuando no es gramática en sí... o para introducirlos a la gramática, entonces siempre este... hago preguntas, a veces las suelo así como que a ver quien le agarra y quién quiere contestar o ya cuando si les cuesta a ellos mucho entonces si ya voy directamente y les pregunto. Este más que nada eso. Ya cuando estamos practicando gramática ahí si ya me voy directo a un ejercicio, etc., pero siempre, siempre, siempre trato de hacer una pregunta este... checar el clima o sea como andan ellos en eso, o que piensan y ya a partir de eso pues ya... vemos el tema que corresponde.</p>

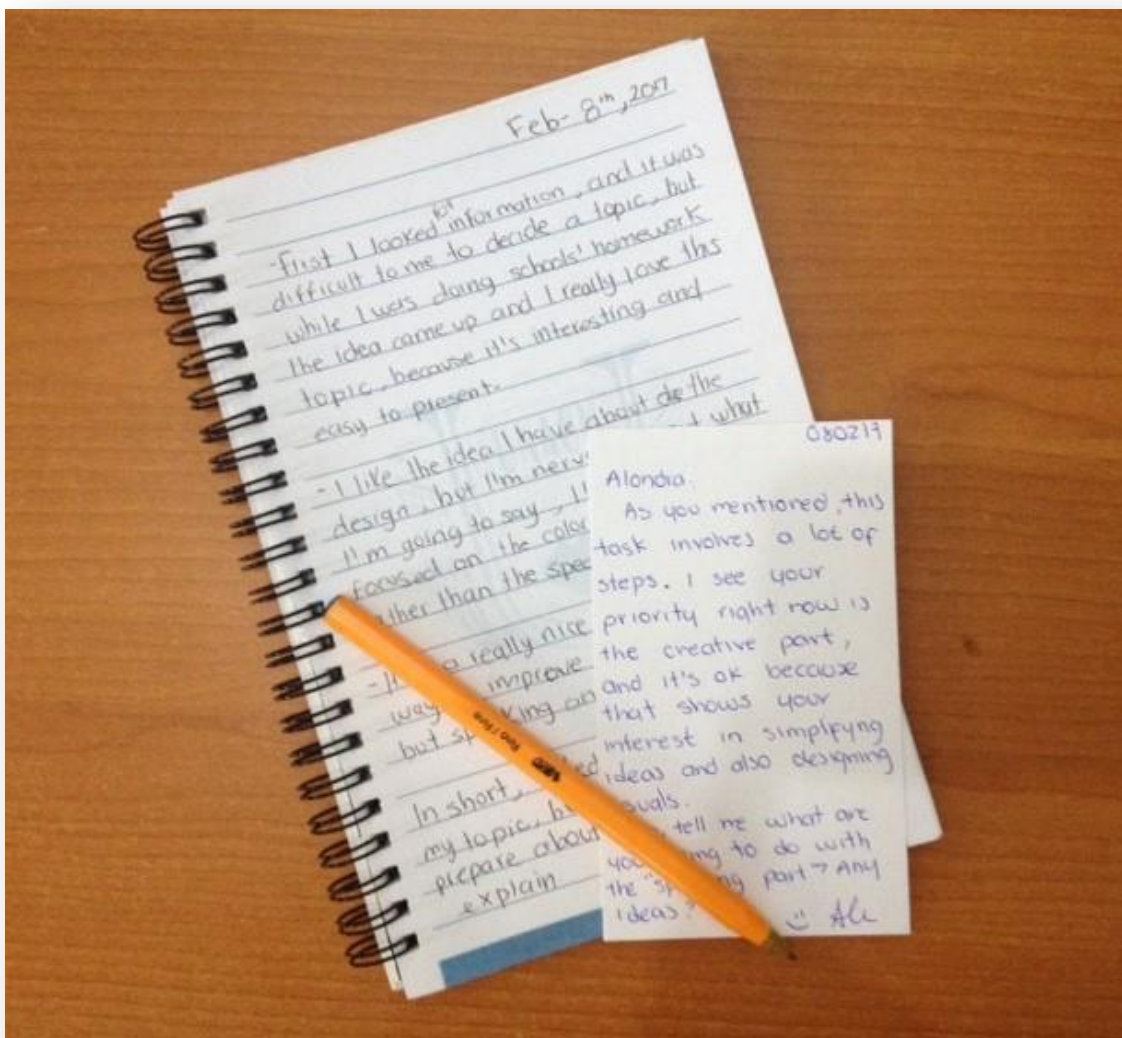
Anexo 10. Ejemplo de la autobiografía contestada.

	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas
Autobiografía del docente-investigador	
Datos Generales:	Fecha: 14/09/16
Nombre: <i>Docente Participante</i>	Edad: 30 años Sexo: <i>Femenino</i>
Profesión: <i>Licenciada en la Enseñanza del Inglés</i>	Años de experiencia docente: 8
LM español LE inglés	
<p>Para comenzar, tendré que mencionar que mi primer contacto con la lengua fue a la edad de 10 años, cuando conocí a un profesor de Inglés, en ese entonces era amigo de la familia, y me mostró lo maravilloso que podría ser el idioma, me mostró canciones, pequeñas lecturas, recuerdo que me las dejaba como proyectos, y cuando lo volvía a ver, que era seguido, me volvía a inundar de ideas y conocimiento sobre la segunda lengua. Había ocasiones en las que llevaba consigo actividades que jugábamos juntos y si había algún otro niño, él los invitaba a integrarse. Desde entonces traté de no alejarme del idioma, y aunque aún no tenía la oportunidad de tomar clases, fueron cinco años en los que por mi cuenta busqué que hacer, como lecturas cortas, canciones, revistas, y películas con subtítulos en Inglés al principio. Posteriormente comencé a tomar las clases de secundaria y preparatoria, las cuales no fueron lo que esperaba ya que los maestros no lo hacían atractivo. Cumplido los 16 años, comencé a estudiar LE en el departamento de lenguas y como siempre me había interesado, fue hasta entonces que el aprendizaje fue realmente significativo. Trate de ser una buena estudiante, y fue hasta entonces que en verdad sentí que me había sumergido tanto en el idioma que fue ahí donde decidí estudiar enseñanza del inglés como carrera. De manera paralela, seguí con mis clases de idiomas y mi licenciatura. Cabe mencionar que ser una persona tímida, fue una limitante para sentirme realmente capaz de perfeccionar LE, ya que en todo el proceso, siempre había hecho las cosas por mí misma, sin tener gran contacto o interacción con otros. Pero a pesar de esto, llegué al punto en que logré superar miedos, y con constancia, me adentré en el idioma hasta llevar mis habilidades a que se desarrollaran apropiadamente...</p>	

Anexo 11. Ejemplo de diario del docente redactado.

	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
<p>Diario del docente (Agosto-Noviembre)</p>	
<p>Objetivo: Recopilar información acerca de los fenómenos observados en el aula que ocurren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: sentimientos, emociones, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias.</p>	
<p>Fecha: 22/08/16</p> <p>Día 6. Hoy realizamos una actividad que irá preparando al estudiante a lo largo de la semana para que desarrolle un proyecto integrador al finalizar la unidad 7 el cual vincula las temáticas vistas. La primera actividad consistió en mostrarle al estudiante diversas imágenes de habitaciones de hotel muy extrañas que debían describir y en grupo hacer algunos consejos y sugerencias al hospedarse. Ellos participaron únicamente de forma oral pero se les pidió que tuvieran en cuenta el vocabulario y la gramática presentada los días anteriores. Me pareció el primer paso del proyecto.</p> <p>El objetivo el día de hoy fue introducir al estudiante poco a poco con las actividades presentadas en clase, al proceso que se irá desarrollando durante la semana para finalmente hacer una presentación individual empleando lo aprendido en la unidad.</p> <p>En cuanto al plan de clase: ¿Cuáles fueron los principales objetivos de la lección? Identificar las ideas principales en un artículo en donde se describen lugares y se proporcionan sugerencias acerca de visitarlos.</p> <p>¿Qué problemas encontré? Realmente no surgió ningún problema durante la actividad, los alumnos trabajaron muy bien, se cuestionaron acerca de la información, de algunos conceptos desconocidos y compartieron sus experiencias y percepciones acerca del artículo.</p> <p>Además les sirvió de pauta para que ellos vayan haciéndose una idea de cómo desarrollar su proyecto de unidad que se refiere a una presentación oral en donde incorporarán lo Aprendido en la unidad, hablando de algún hotel o lugar con características fuera de lo común.</p> <p>¿Qué haría diferente? Quizá, habría permitido que ellos decidieran e tema de la presentación, y aunque todos estaban entusiasmados con la presentación ya que encontraron el tema interesante, no quería causar la impresión de que se les imponía.</p>	


Anexo 12. Ejemplo de la bitácora de aprendizaje y retroalimentación.



Anexo 13. Ejemplo del plan de clase.

PLAN DE CLASE			
DOCENTE: _____		# ESTUDIANTES: _____	FECHA: DÍA 1 NIVEL: 4
<p>TEMA: Proyecto sobre hábitos saludables.</p> <p>OBJETIVO: El estudiante se involucrará en la discusión y toma de decisiones sobre el diseño de una presentación acerca del tema que seleccionen mediante el intercambio de ideas y puntos de vista. Además será capaz de desarrollar la planeación del mismo en la lengua meta a fin de mejorar sus competencias comunicativas.</p>		<p>POSIBLES PROBLEMAS Y SOLUCIONES:</p> <p>Es probable que algunos estudiantes no deseen involucrarse en la actividad debido a la timidez o porque no se logran expresar de manera adecuada en la lengua meta.</p> <p>La labor docente como motivador y guía puede contribuir a que estos estudiantes se sientan cómodos con su desempeño y que poco a poco vayan mejorando su competencia comunicativa.</p>	
T	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO/INTERACCIÓN/MATERIALES
10'	<i>Calentamiento</i>	Establecer empatía entre los estudiantes y la lengua. Intercambiar ideas mediante acerca de los bueno hábitos.	Saludar a los estudiantes y conversar acerca de su día. El docente preguntará a la clase, de qué manera cuidan de su salud, de modo que tomen la iniciativa y hagan aportaciones acerca se sus hábitos. Ejemplo: T: "So guys, what do you do to be in shape? Do you eat healthy?" S1: "Well, I am a vegetarian, so..." S2: "Really, I eat every kind of food but I try to eat healthy" T: "How about exercise or sports? What do you do to be healthy?" S1: "Well, I don't practice any sport because I don't have time. But sometimes I walk to school..."
5'	<i>Introducción</i>	Identificar y decidir un tema para ser desarrollado por equipos.	Desarrollar un proyecto en equipos para que todos intercambien información acerca de los hábitos que toman en cuenta para estar saludables. Ellos decidirán en que tema enfocarse, ya sea <i>nutrición, ejercicio, salud, etc.</i> ; así como el tipo de actividad. Ejemplo: exposición, sketch, ya sea en pares, equipo, etc.
25'	<i>Desarrollo</i>	Identificar los elementos necesarios para desarrollar un proyecto, así como el propósito del mismo.	Una vez, decidido el tema, los estudiantes discutirán que aspectos del tema elegido consideran relevantes y por qué. Por equipo llenarán el formato para organizar los puntos discutidos previamente: tipo de actividad que van a desarrollar, tema, objetivo, instrucciones, lineamientos, duración de la misma, el producto o propuesta que se va a presentar, así como los puntos que se deben considerar para la evaluación de la misma. Ejemplo: <i>un equipo puede elegir desarrollar un sketch a manera de programa de TV, otro equipo mediante una demostración de yoga, entre otros, dependiendo del tema a elegir.</i>
5'	<i>Cierre</i>	Revisar para unificar lineamientos.	Es importante supervisar a los estudiantes y asesorarlos por si presentan dudas, para tratar de unificar los lineamientos del ejercicio. Material: formato de actividad (Ver anexo 14).
5'	<i>Retroalimentación</i>	Reflexionar acerca de la en clase para ir tomando consciencia de las implicaciones al tomar decisiones sobre el propio aprendizaje.	Los estudiantes responderán las de reflexión sobre la actividad realizada: ¿Cómo te sentiste al desarrollar junto con tus compañeros, el proyecto a realizar? ¿Por qué? ¿Qué tan familiarizado estas con el tema acerca de los buenos hábitos para mantenerse saludable? Material: Bitácora de aprendizaje del estudiante. ***Para la siguiente clase, todos los equipos deben presentar al menos 3 artículos para desarrollar la actividad, así como los materiales necesarios para trabajar en el aula.

Anexo 14. Ejemplo de una actividad integradora realizada.

	<p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>
Task	
Activity: <u>Team work Sketch</u> Topic: <u>“Health”</u> Date: 09/23/16	
<p>Objective: To get involved in a team work sketch that implies planning, organization, discussion and presentation. And also to be aware about healthy tips that involve nutrition, exercise and habits, provided by speaking in the target language in order to practice and gain confidence when talking to people.</p>	
<p>Instructions:</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. Find two/three classmates to work with.2. Decide what topic you are going to focus the “Healthy Tips”: exercise, nutrition or habits.3. Do some research in class about your choice to get relevant information.4. You should include in the sketch a description, explanation, and demonstration by performing in class.5. You are free to use materials needed for the sketch (customs, real or fake food, for example, etc...)6. Design a flyer (half letter) to present relevant information about the topic of your choice (“Tips to be Healthy”, for example)	
<p>Length of Sketch: 10 mins. <u>2016</u></p>	<p>Due to: <u>September 30th</u></p>
<p>Sketch guidelines:</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. Importance of being healthy.2. Importance of being healthy/ exercising/ having good habits.3. Mention some tips, advice, suggestions, that can help you being healthy.4. What do you do to be healthy? (Share some comments).	
<p>Product: Students will present the sketch (and design flyer as complement) that they will provide to their classmates.</p>	
<p>Scoring: 10 points.</p>	

Anexo 15. Ejemplo de retroalimentación de una actividad integradora.

300116

Patty:

Antes que nada quiero felicitarte. Tu participación y colaboración en el proyecto (sketch) fue crucial y se reflejó en el resultado.

Tu responsabilidad y compromiso evidenciaron tus habilidades para desarrollar un diálogo. Mucha creatividad y organización de tu parte.

Tu producción oral mejoró muchísimo, pareces relajada y muy cómoda con el uso de la lengua.

Tus aportaciones para mejorar la organización y compromiso de los compañeros son muy buenas y las tomaremos en cuenta para la siguiente actividad.

😊 Ale

PATRICIA GÁLVEZ REYES

ESTADO AUTÓNOMO DE CHIAPAS
Escuela de Lenguas, Campus Tuxtla
Licenciatura en Didáctica de las Lenguas

El Alumno sobre la actividad

Fecha: 20/09/16

Describe el aprendizaje de las actividades que realiza, su importancia, etc.

uso, vamos en el diálogo
grupos. Participamos todos


Por qué?
porque nos ayudamos
El sketch, Lucy y Eliseo propusieron
información. Ale también
durante el proceso? En clase empezamos el diálogo
y en casa continuamos en whatsapp.
y agradece el final por el momento

4. ¿Qué fue lo más fácil (durante el proceso)?
Empezar el diálogo, Ale y yo somos creativos, Eliseo tiene conocimientos de la Salud
5. ¿Qué aprendiste?
Es importante si todos contribuimos en el equipo para hacer un mejor trabajo.
Creo que soy creativa para realizar diálogos pero me falta la gramática
6. ¿Qué aspectos consideras debes reforzar?
Al escribir el diálogo, necesito reforzar las uniones en las oraciones. Y tener más vocabulario.
7. Si tuvieras que hacer la actividad nuevamente, ¿qué harías diferente?
Pedir más tiempo. Establecer una fecha de entrega de material. Pedir un poco más de compromiso de todos los integrantes del equipo... es un poco desmotivante no ver interés o tal vez sea miedo de pasar enfrente.

✓ También me gustaría si practicáramos el diálogo revisado por lo menos una vez en el salón.

En general me gustó la actividad y creo que salió mejor que la primera vez.

Anexo 16. Ejemplo de formato de coevaluación de una actividad integradora.

 <p style="text-align: right;">UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</p>			
Team work (sketch): “Healthy Tips” _____			
Coevaluation ()			
	Descriptors	Marks	Comments
1	The dialogs contain a description of the topic (they mention some tips, advice, suggestions, etc.).	___/2	
2	The performance is well prepared and organized (all the team members are part of it).	___/2	
3	The performance shows creativity (well characterized, use of prompts, etc).	___/2	
4	The use of English is appropriate when speaking.	___/2	
5	The flyer contains relevant information related to the sketch.	___/2	
Total		___/10 = 5%	

Anexo 17. Proceso de la actividad integradora en imágenes (Primer Ciclo).



Imagen 1. Diseño de materiales para la actividad.



Imagen 2. Diseño de materiales para la actividad.



Imagen 3. Diseño de materiales para la actividad.



Imagen 4. Presentación de la actividad.



Imagen 5. Presentación de la actividad.



Imagen 6. Retroalimentación de la actividad.

Anexo 18. Proceso de la actividad integradora en imágenes (Segundo Ciclo).

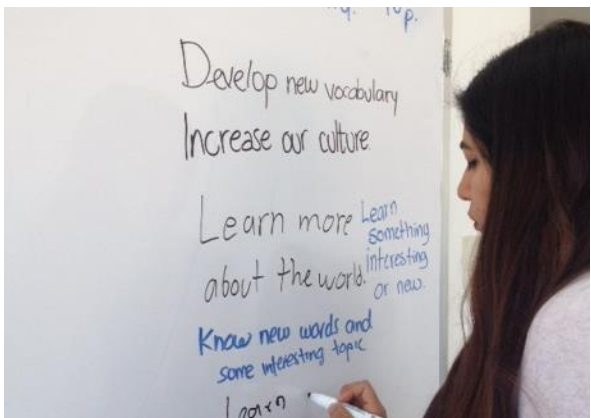


Imagen 1. Lluvia de ideas de la actividad.



Imagen 2. Trabajo colaborativo.



Imagen 3. Estrategias de comprensión lectora.

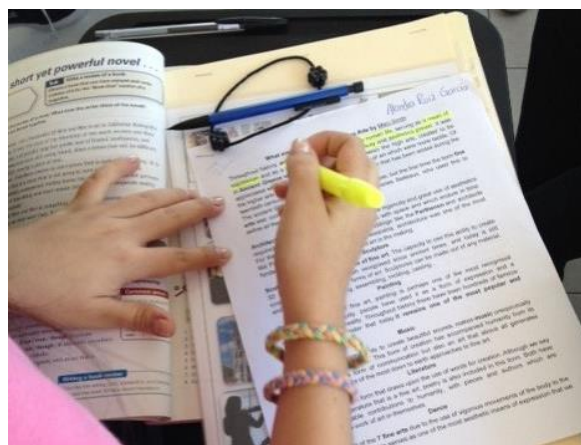


Imagen 4. Estrategias de comprensión lectora.

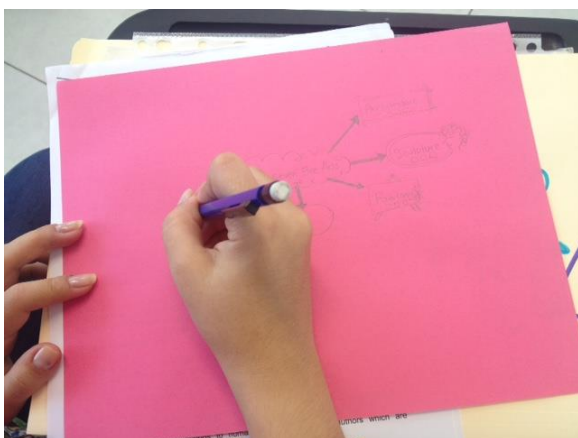


Imagen 5. Trabajando con borradores.

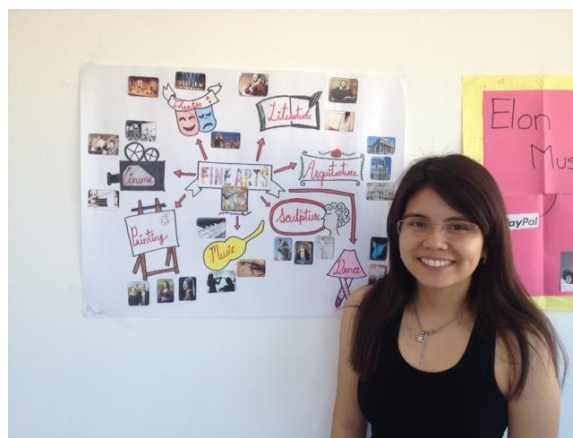


Imagen 6. Mapa mental

