

**PRÁCTICAS DOCENTES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN EL CENTRO DE LENGUAS DE
LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE**

PAOLA ANDREA MÉNDEZ BARACALDO

YURY ANDREA YEPES LANDINEZ

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2017

**PRÁCTICAS DOCENTES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE
AUTÓNOMO DEL INGLÉS EN EL CENTRO DE LENGUAS DE
LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE**

**PAOLA ANDREA MÉNDEZ BARACALDO
YURY ANDREA YEPES LANDINEZ**

**Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Docencia de la Educación Superior**

Director

Julián Castro Cifuentes MSc

Línea de Investigación Educación Superior

**UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

2017

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables
de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de Diciembre de 1989.

Tabla de contenido

Introducción	13
Capítulo I Problematicación	16
Planteamiento del problema	16
Pregunta de investigación.....	21
Sub-preguntas de investigación.....	21
Objetivos	22
Objetivo general.	22
Objetivos específicos.....	22
Justificación.....	23
Capítulo II Marcos de referencia.....	25
Referente epistemológico.....	25
Estado del arte	26
Referente disciplinar	38
Referente interdisciplinar	51
Referente normativo.....	57
Referente institucional.....	59
Capítulo III	62
Método.....	62
Diseño metodológico.....	62
Población y muestra	69
Técnicas de recolección de datos	71
Protocolos de validación y aplicación de los instrumentos	74
Plan de análisis	76
Capítulo IV	81
Trabajo de campo	81
Primera fase: exploratoria	81
Segunda fase: descriptiva-explicativa	120
Capítulo V Resultados	154
Conclusiones	175
Recomendaciones	178
Referencias.....	180

Apéndices	194
------------------------	------------

Lista de tablas

Tabla 1	<i>Conclusiones estado del arte</i>	37
Tabla 2	<i>Ejemplo de la matriz empleada para la recopilación de los datos</i>	98
Tabla 3	<i>Ejemplo de la matriz empleada para la recopilación de los datos</i>	100
Tabla 4	<i>Ejemplo de la matriz empleada para la triangulación</i>	101
Tabla 5	<i>Ejemplo primera versión de la rúbrica</i>	120
Tabla 6	<i>Valoración de la rúbrica realizada por los docentes</i>	123
Tabla 7	<i>Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	125
Tabla 8	<i>Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias facilitadoras para la práctica docente</i>	127
Tabla 9	<i>Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias para promover el aprendizaje autónomo</i>	129
Tabla 10	<i>Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo</i>	130
Tabla 11	<i>Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo</i>	131
Tabla 12	<i>Ejemplo del formato final de la rúbrica</i>	132
Tabla 13	<i>Ejemplo del formato para los resultados de la rúbrica</i>	133
Tabla 14	<i>Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas</i>	151
Tabla 15	<i>Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas</i>	152

Tabla 16 <i>Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de datos cualitativos</i>	153
Tabla 17 <i>Ejemplo de la matriz empleada para la triangulación</i>	155
Tabla 18 <i>Características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés</i>	171

Lista de figuras

Figura 1. Ciclo de gestión de buenas prácticas	44
Figura 2. Prueba de inglés refleja las competencias en el uso de la lengua extranjera..	53
Figura 3. Fases del diseño metodológico.....	64
Figura 4. Estatus dominante diseño mixto.....	66
Figura 5. Articulación de las fases del diseño metodológico	67
Figura 6. Relación entre las fases del diseño metodológico y los objetivos de investigación	68
Figura 7. Proceso de análisis y triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.	78
Figura 8. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 1	83
Figura 9. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 2	85
Figura 10. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 3	86
Figura 11. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 4	87
Figura 12. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 5	88
Figura 13. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 6	89
Figura 14. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 1	90
Figura 15. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 2.....	91
Figura 16. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 3.....	92
Figura 17. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 4.....	93
Figura 18. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 5.....	94
Figura 19. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 6.....	95
Figura 20. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 7.....	96
Figura 21. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 8.....	97

Figura 22. Resultados de la rúbrica para el docente R1D3.....	135
Figura 23. Resultados de la rúbrica para el docente R1D4.....	136
Figura 24. Resultados de la rúbrica para el docente R1D5.....	138
Figura 25. Resultados de la rúbrica para el docente R1D6.....	140
Figura 26. Resultados de la rúbrica para el docente R1D7.....	142
Figura 27. Resultados de la rúbrica para el docente R1D8.....	144
Figura 28. Resultados de la rúbrica para el docente R1D9.....	145
Figura 29. Resultados de la rúbrica para el docente R1D10.....	147
Figura 30. Resultados de la rúbrica para el docente R1D11.....	149
Figura 31. Resultados de la rúbrica para el docente R1D12.....	149
Figura 32. Proceso de análisis y triangulación de datos cualitativos.....	154

Lista de Apéndices

Apéndice 1. Segundo formato encuesta a docentes de inglés, fase exploratoria.....	194
Apéndice 2. Segundo formato encuesta a estudiantes de inglés, fase exploratoria	196
Apéndice 3. Segundo formato de entrevistas a docentes de inglés, fase exploratoria.	198
Apéndice 4. Segundo formato de entrevistas a estudiantes de inglés, fase exploratoria	199
Apéndice 5. Segundo formato de observación, fase exploratoria	200
Apéndice 6. Ficha de consentimiento informado	201
Apéndice 7. Primer formato encuesta a docentes de inglés, fase exploratoria.....	203
Apéndice 8. Primer formato encuesta a estudiantes de inglés, fase exploratoria	205
Apéndice 9. Primer formato entrevista a docentes de inglés, fase exploratoria	207
Apéndice 10. Primer formato entrevista a estudiantes de inglés, fase exploratoria	208
Apéndice 11. Primer formato de observación, fase exploratoria.....	209

Resumen

La presente investigación aborda las prácticas docentes del inglés desde una revisión bibliográfica completa, al establecer una relación entre dos variables, práctica docente y aprendizaje autónomo. Por consiguiente, incluye un estudio realizado con una muestra no probabilística intencional y de casos-tipo de un grupo de docentes de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, el cual se realizó con una metodología mixta, con preponderancia cualitativa teniendo como consecuencia para su desarrollo la clasificación de dos fases, una exploratoria y la otra descriptiva-explicativa, con la ayuda de instrumentos como encuesta, observación no participante, rúbrica, entrevista, los cuales aportaron datos que son triangulados y analizados. Como resultado de estos instrumentos y de todo el proceso investigativo, se obtienen categorías precisas que dan a conocer a profundidad las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés.

Palabras clave: Prácticas docentes, inglés, aprendizaje autónomo, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, estrategias, metodología, recursos, herramientas.

Abstract

The present research approaches the teaching practices of English from a complete bibliographic review, establishing a relationship between two variables, teaching practice and autonomous learning. Therefore, it includes a study carried out with an intentional non-probabilistic sample of an English teachers group of Centro de Lenguas of Universidad El Bosque, which was carried out with a mixed methodology, with qualitative preponderance having as a consequence for its development the classification of two phases, one exploratory and the other descriptive-explanatory, with the aid of instruments such as survey, non-participant observation, rubric, interview, which contributed data that are triangulated and analyzed. As a result of these instruments and of the entire research process, precise categories are obtained which reveal the teaching practices that foster the autonomous learning of English.

Key words: Teaching practices, English, autonomous learning, teaching process, learning process, strategies, methodology, resources, tools.

Introducción

El presente estudio hace parte del proyecto de investigación de la Universidad El Bosque titulado “Buenas prácticas de transferencia de conocimiento y tutoría académica en educación presencial con proyección a la educación virtual”, postulado por la profesora Alicia García Bejarano dentro de la línea de investigación llamada “Educación Superior” en el campo temático de “Didáctica Universitaria” del grupo de investigación “Educación e Investigación”.

Con el propósito de mejorar la calidad de educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado convocatorias para el Reconocimiento a la Excelencia de las Buenas Prácticas Docentes, sin embargo, en todos los casos se evidenció compromiso por parte de los profesores, pero la mayoría no han cumplido con los requisitos de dicha convocatoria, dado que, reconocen sus prácticas pero tienen dificultades al conceptualizarlas, por lo tanto, el presente estudio aborda la experiencia docente, para establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés con la intención de proponer recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Inicialmente, se expone la problemática planteada a partir de factores como el nivel de relevancia que tiene el inglés como lengua extranjera en Colombia, y la efectividad que generan las buenas prácticas docentes en conjunto con el aprendizaje autónomo en la Educación Superior. En consecuencia, se formula la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque? seguido se encuentra la justificación, donde se brinda una percepción general de los referentes que influyen en el campo de investigación, y

la manera en que el proyecto puede aportar a la línea de investigación en el campo de la pedagogía, la Educación Superior, y en el mejoramiento del conocimiento de las autoras.

Posteriormente, se exponen los marcos de referencia, los cuales están compuestos por el referente epistemológico, el cual explica la relación mixta en la presente investigación, al tener en cuenta una perspectiva pragmática; como consecuencia, se propone para su desarrollo la clasificación de dos fases, una exploratoria y otra descriptiva-explicativa. Seguido del estado del arte, el cual está soportado por diversos autores y recursos bibliográficos, donde se abarcan artículos relacionados con las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo en las lenguas extranjeras. Además, las autoras explican su investigación desde un referente disciplinar compuesto por las prácticas docentes en la Educación Superior y el aprendizaje autónomo que estas generan. Por otro lado, el referente interdisciplinar desarrolla una noción del inglés como lengua extranjera en Colombia, y las competencias para las Tecnologías de la Información y la Comunicación que comprenden la investigación. Asimismo, el referente normativo da a conocer las instancias que garantizan y enriquecen el proceso educativo de la sociedad colombiana, y las políticas, leyes y reformas que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, y las cuales respaldan la investigación en estos campos. Por consiguiente, el referente institucional despliega las características y el modelo de funcionamiento que adapta y establece la Universidad El Bosque en su Centro de Lenguas, para generar y tener éxito en su transmisión de conocimiento del inglés como segunda lengua.

En el diseño metodológico se muestra la necesidad de emplear un método de investigación mixto con preponderancia cualitativa y la implementación de diferentes técnicas para la recolección y análisis de datos. Se utiliza una variedad de instrumentos, tales como: encuestas, observación directa no participante y entrevistas, con el fin de reconocer, diferenciar

y definir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés. Además, la información recopilada se presenta mediante datos cualitativos y cuantitativos analizados de manera paralela durante la primera fase exploratoria, y se integran a partir de un proceso de triangulación para dar paso a la segunda fase de la investigación descriptiva-explicativa, la cual se analiza de manera secuencial con el diseño de un segundo instrumento cuantitativo.

Investigar sobre la relación de estas prácticas docentes y el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera robusteció de manera conjunta dichos conceptos; del mismo modo, permitió profundizar conocimiento en el campo de la pedagogía, al agregar valor al ámbito de la Educación Superior, al establecer las características de las prácticas docentes que fomentaron el aprendizaje autónomo, y permitir formular una guía docente compuesta por tres categorías que explicaron cómo fortalecer el aprendizaje autónomo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, estas fueron: *'estrategias y recursos que fomentan el aprendizaje autónomo'*, *'formación integral y relación interpersonal docente-estudiante'*, y finalmente, *'estrategias y recursos de evaluación y retroalimentación'*.

Capítulo I

Problematización

En este capítulo se detallan las causas que motivan llevar a cabo el presente proyecto, se define el problema de la investigación al generar preguntas y sub-preguntas, y por medio de los objetivos se busca alcanzar la justificación de su pertinencia desde una visión investigativa y pedagógica.

Planteamiento del problema

El manejo del inglés como una lengua extranjera se ha convertido en una herramienta importante para la educación debido a que está presente a nivel mundial al ser un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano, ya que facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida; de esta manera, al tener una visión prospectiva del siglo XXI, se busca tener un alto porcentaje de los colombianos que tengan acceso al conocimiento de esta lengua como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Por otro lado, su importancia se puede interpretar, además, como el papel del inglés como *lingua franca* para la comunicación entre personas no nativas, sin embargo, el idioma parece haber perdido gradualmente su conexión histórica y cultural con sus países de origen (Rodríguez, 2012). Según la UNESCO (citado en Yataco, 2013) una *lingua franca* “es una lengua usada habitualmente por personas cuyas lenguas maternas son diferentes y necesitan una lengua vehicular o lengua franca con el fin de facilitar la comunicación entre sí” (p.2), de este modo, con el esparcimiento del inglés por el mundo, la lengua se ha distanciado de sus orígenes británicos y americanos desde la expansión de imperios, y actualmente ha pasado a tener un rol importante en la globalización al tener presente en la política, los intercambios comerciales, la

ciencia, la educación, la información en páginas web, las producciones cinematográficas y las canciones populares, para ser considerada como una lengua de uso internacional.

Por otra parte, la comunicación en inglés debe ser una competencia adicional necesaria para desarrollar en la Educación Superior; por consiguiente, desde el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 con el objeto de “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p.6) y poder desarrollar las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo.

En el aprendizaje de una lengua, el docente considera importante tener presente los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, hace una reflexión en torno a las prácticas eficaces en la enseñanza y aprendizaje del inglés, para tener como objetivo fomentar ambientes de aprendizaje autónomo que lleve a cabo la transmisión exitosa del conocimiento (Rué, 2009). Por ejemplo, al ser un componente significativo en la educación, se tiene en cuenta como herramienta, la “competencia del aprendizaje” (*The learning competence*), la cual contiene dos matices a implementar en su proceso formativo: el aprendizaje permanente y el aprendizaje autónomo (Kearns, 2001), donde el papel del docente es implementar métodos innovadores y efectivos, debido a que ésta búsqueda constante de acciones pedagógicas es fundamental para el desarrollo y mejora de la práctica docente.

También, para el MEN (2015), las buenas prácticas docentes (BDP) “son iniciativas de los maestros en sus acciones pedagógicas, articuladas con recursos diversos, que aportan a los procesos de aprendizaje según una adecuada planeación, desarrollo y evaluación formativa”

(p.1). Asimismo, éstas deben ir acompañadas de experiencias innovadoras desde su contexto, donde el docente debe influir en la calidad de la educación, con metodologías claras, resultados comprobados, que perduren y puedan ser replicados.

Hay que mencionar además que, de acuerdo al MEN (2007), una BPD puede definirse como una experiencia que, a través de métodos o mecanismos novedosos, “busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación” (p.2). De igual forma, según el MEN (2014), conforme al rol esencial que juegan las BPD en la Educación Superior, surge la autonomía en el aprendizaje, la cual contiene por lo menos dos tipos de desempeño: el uso adecuado de estrategias cognitivas para facilitar el conocimiento y estrategias metacognitivas, que permiten monitorearlo, analizarlo, corregirlo y mejorarlo; de esta manera, “es necesaria una reflexión permanente sobre las estrategias adoptadas–cognitivas y metacognitivas– y sobre los resultados obtenidos con las mismas, en términos de eficiencia y calidad del aprendizaje realizado” (p. 20). De esta manera, el aprendizaje autónomo permite obtener conocimiento con la ayuda de la teoría y la práctica para solidificar los conocimientos, donde los estudiantes deben vivenciar no solo los contenidos de una asignatura, sino también el aprendizaje mismo (Rué, 2009). Todo esto consigue que el docente busque experiencias significativas para los estudiantes, para que puedan conocer cómo aprender o cómo mejorar su aprendizaje, y lograr generar una buena práctica docente.

Por otro lado, para continuar con el reconocimiento y valoración de BPD, mediante la consolidación de un plan de incentivos en las aulas colombianas, el MEN ha tenido alianza con el British Council, el cual ofrece desde el año 2008 una pasantía de un mes en el Reino Unido al docente que realice la mejor propuesta de enseñanza de inglés. Además, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, el MEN ha realizado convocatorias para reconocer las BPD,

sin embargo, de acuerdo con las directrices y requisitos estipulados durante el proceso de evaluación, en la mayoría de los casos, los docentes no cumplieron con los requisitos que exigía la convocatoria, debido a que no contaban con los mecanismos para reconocer, diferenciar y describir las características de sus prácticas, no obstante, en todos los casos se evidencia el compromiso de los docentes con la tarea de apoyar el desarrollo de sus estudiantes, pero se refleja ausencia del reconocimiento y definición de sus prácticas, lo que impide nuevos conocimientos pedagógicos en diferentes áreas del conocimiento y contextos educativos (MEN, 2015).

Con base en lo anterior, se resalta la manera como el docente implementa herramientas para llevar a cabo la labor docente en la apropiación del aprendizaje por parte del estudiante, y como los estudiantes están en la frecuente búsqueda de nuevas y significativas formas de acercarse al conocimiento por sí mismos, pero es necesario evaluar la adhesión del mismo para que los docentes puedan construir comprensión pedagógica; primero, para su propia práctica y luego de manera colectiva, puesto que los conceptos aprendidos en clase tan sólo son la base para el desarrollo de nuevas concepciones, por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua, según los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros que presenta el Ministerio de Educación Nacional (1999), “el dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera” (p.10); para llevar a cabo este proceso que se dificulta en muchos estudiantes, es necesario que el docente desarrolle una metodología donde incluya herramientas para fomentar el aprendizaje.

Durante el año 2006, se formularon los estándares básicos de competencia en lengua extranjera: inglés; al considerar dicho programa como un proyecto estratégico para la

competitividad, el cual ha tenido apoyo del British Council y la Universidad de Cambridge, para el desarrollo del mismo. De esta manera, el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque es una alternativa para que los estudiantes inicien o continúen sus estudios en el idioma inglés como lengua extranjera a nivel virtual o presencial, con integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), permitiéndole a las investigadoras fomentar el uso de esta lengua extranjera a través del aprendizaje autónomo y conocer a fondo el significado y valor de una práctica docente para su desarrollo y uso.

Como gestión importante de las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo, el interés por las TIC “puede ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorar los logros de aprendizaje y calidad de la educación al incorporar métodos avanzados de enseñanza, así como impulsar la reforma de los sistemas educativos” (UNESCO, 2009, p.9). De esta manera, con el objetivo de implementar y desarrollar nuevas modalidades educativas, la Universidad El Bosque (2015) ha empleado la modalidad de “Programa presencial con integración de TIC: Programa de pregrado, posgrado o educación continuada, que emplee, como apoyo a la docencia, cursos virtuales y dispositivos tecno-pedagógicos para enriquecer las experiencias y actividades de aprendizaje” (p.17), por consiguiente, la incorporación de las TIC “permite al estudiante aprender a planificarse y a auto-gestionarse, a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global” (Esteve, 2009, p.63). Por lo cual, las investigadoras buscan reconocer las características de las prácticas docentes en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, según las fortalezas de cada docente.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de sistematizar la experiencia docente, debido a que hay un desconocimiento de las prácticas que fomentan el

aprendizaje autónomo del inglés, lo cual representa dificultades para su desarrollo y un vacío de conocimiento que debe ser estudiado. Además, se llegó a la conclusión de que este vacío de conocimiento radica en cómo disponer acciones o prácticas pedagógicas concretas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, al tener en cuenta que los docentes de lengua extranjera en el contexto colombiano, no tienen plena claridad sobre cuáles de sus acciones pedagógicas, favorecen el proceso de aprendizaje. De esta manera, la presente investigación busca contribuir a la comprensión de los factores que inciden en las prácticas docentes del inglés, al diferenciar los que fomentan el aprendizaje autónomo en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Pregunta de investigación

En conjunto con el concepto de práctica docente y la necesidad de recalcar el aprendizaje autónomo, y la experiencia adquirida en docencia por las autoras de la presente investigación, surge la idea de estudiar a fondo y dar a conocer las prácticas en los docentes de inglés para promover ambientes de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, para llevar a cabo la labor docente en la apropiación del aprendizaje por parte del estudiante y del conocimiento del inglés en la Educación Superior. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque?

Sub-preguntas de investigación. ¿Cuáles son las características de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque? ¿Cuáles son los factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque? ¿Cuáles son las características de las prácticas

docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque?

Objetivos

Objetivo general. Establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, con el fin de proponer recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Objetivos específicos.

- Reconocer las características de las prácticas docentes en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y los factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje autónomo, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

- Diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

- Describir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

- Formular una guía docente que explique cómo fortalecer el aprendizaje autónomo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Justificación

El objetivo principal del modelo educativo por competencias, es que traduce los objetivos de enseñanza en términos de desempeño y, a la vez, promueve el aprendizaje autónomo, donde el estudiante es el protagonista de las distintas fases del proceso de aprendizaje; de esta manera, es necesario que el estudiante y el docente deban conocer los métodos de aprendizaje, sus intereses y necesidades de formación. Por consiguiente, esta investigación ayuda al docente a cumplir su papel de orientador, y facilitador de conocimiento, al reconocer, diferenciar y describir sus prácticas en el inglés para fomentar el aprendizaje autónomo en sus estudiantes; además, les permite a los docentes del Centro de Lenguas, a caracterizar su propio estilo de enseñanza, alcanzar las metas esperadas de sus clases y procesos educativos, conocer y tener un mayor acercamiento sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos y de sus diferencias individuales; con estas herramientas pueden planear mejor sus clases, impactar su propio estilo de enseñanza, lo que lleva a proponer situaciones didácticas o escenarios de aprendizaje que aseguren el despliegue de las competencias esperadas en los alumnos para el desarrollo de la lengua extranjera.

Por lo tanto, el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque tiene la posibilidad de establecer las características de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera para fomentar el aprendizaje autónomo. También, los estudiantes cuentan con estrategias para desarrollar los fundamentos teóricos y prácticos del idioma, al optimizar el aprendizaje autónomo, que se dan tanto dentro, como fuera del aula.

Igualmente, la presente investigación permite a las investigadoras profundizar sus conocimientos en el campo de la pedagogía, para agregar valor desde sus resultados al ámbito de la Educación Superior y aportar criterios para identificar y definir las prácticas docentes que

fomenten el aprendizaje autónomo, para mejorar ejercicios presenciales y virtuales en el inglés al ver la necesidad de reconocer las experiencias exitosas de los docentes, para adoptar los lineamientos del programa de bilingüismo del MEN y establecer los estándares de competencia en lengua extranjera definidos para el país. Además, el interés de este proyecto es aportar conocimiento a la línea de investigación “Educación Superior”, debido a que existe información general sobre la temática, y esta es de gran importancia para la educación y la práctica docente. Asimismo, el presente estudio propone establecer las características de las prácticas docentes desde una visión de aprendizaje autónomo con el uso de una lengua extranjera, en este caso el inglés, con el propósito de establecer una búsqueda de soluciones y conocimientos que amplíen el campo de la pedagogía en la Educación Superior y proponer recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Capítulo II

Marcos de referencia

En el presente capítulo se hace un análisis de diferentes conceptos, artículos, estudios e investigaciones que abarcan las características de las prácticas docentes, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el aprendizaje autónomo y las competencias TIC.

Referente epistemológico

Se realizó un análisis epistemológico, con objeto de llegar a una reflexión filosófica para entender cómo han surgido diversas propuestas para abordar el desarrollo de los conocimientos a lo largo del tiempo, los cuales permitieron señalar las diferentes características y modalidades que podría adoptar el diseño mixto, al tenerlo en cuenta en la presente investigación para establecer una relación entre dos variables, práctica docente y aprendizaje autónomo. En ese sentido, autores como Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003) y Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantearon que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático.

Al hablar de pragmatismo Rocco *et al.* (2003) sostuvieron que la idea principal del enfoque pragmático es plantear e implementar recursos y estrategias metodológicas en función de los resultados que el investigador desea obtener, al buscar las herramientas necesarias para llegar a un propósito determinado. En este caso, la presente investigación tuvo en cuenta una perspectiva pragmática al tomar las estrategias metodológicas y recursos didácticos usados por los docentes de inglés del Centro de Lenguas, para establecer y profundizar las características que fomentan el aprendizaje autónomo a través de un enfoque cualitativo y establecer una relación entre variables al tener presente el enfoque cuantitativo. Además, se tuvo en cuenta que los autores consideraron que el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por

las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo, es decir está interesado por las consecuencias de las acciones y se vincula con fines prácticos, lo cual lo hace sumamente valioso para efectos de la toma de decisiones.

Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2010) argumentaron que el enfoque pragmático tiene en cuenta la integración de los datos, descubrimientos o perspectivas del proceso indagatorio, y al tener una metodología cualitativa y cuantitativa permite que se nutran entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado, al reunir diferentes estilos, opiniones y puntos de vista. De esta manera, una postura pragmática y un método mixto permitieron identificar y comprender las prácticas docentes y encontrar su relación con el aprendizaje autónomo del inglés. Al tener presente que el objetivo de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas, en este caso, dando preponderancia al método cualitativo. Esta metodología reconoció el valor del conocimiento de los docentes de inglés del Centro de Lenguas, como algo que se ha construido a través de la percepción y la experiencia basada en sus prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés.

Estado del arte

La necesidad de indagar sobre acciones para la mejora de la práctica docente, ha sido prioridad para el campo pedagógico a lo largo de la historia; y cuando se habla del propósito de la educación, los docentes deben estar en la constante búsqueda de instrumentos y métodos conducentes a la obtención de resultados efectivos e innovadores durante el desarrollo de su práctica. Además, es importante mencionar diversas posturas y modelos que abordan el tema de los estilos de aprendizaje, pues al identificarlos se cuenta con un referente a las características y

habilidades del estudiante, en este caso se habló de dos categorías, las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo. Por lo tanto, se revisó material referente a cada categoría a través de diferentes herramientas de búsqueda como: Tesouro, Dialnet, Redalyc, Scopus, Scielo, ProQuest y Google Académico para llevar a cabo el estado del arte, sin embargo, no se encontraron suficientes investigaciones referentes a prácticas docentes del inglés como lengua extranjera que fomenten el aprendizaje autónomo. De manera que, el objetivo principal de este capítulo es presentar los fundamentos que llevan a sistematizar las prácticas docentes que inducen al aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera. Para cada categoría se retomó la teoría, la metodología y los hallazgos que permitieron mostrar el aporte directo a la investigación en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

Este documento presenta una revisión de diferentes iniciativas que se han desarrollado frente a las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera en la Educación Superior, y en diferentes escenarios mundiales incluyendo Colombia, ya que se identificaron otros aspectos relevantes que pueden ser aplicados en el desarrollo de esta investigación. Los artículos encontrados se organizaron en una tabla (ver anexo 1 en CD), con el objetivo de mostrar evidencia de las referencias encontradas que se relacionaban directa o indirectamente con el problema de investigación.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Según un estudio reciente realizado en la Universidad de Granada en un grupo de 94 estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que aprendieron el inglés como lengua extranjera, y en el cual el medio de recolección de datos utilizados fueron cuestionarios y test de evaluación de habilidades del idioma, se encontró que dentro de las prácticas con mayor efectividad para el rendimiento académico de los estudiantes está que el docente hable en inglés en el transcurso

de la clase, sin olvidar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. El estudio también reveló que su rendimiento académico depende en gran parte del seguimiento que realice el docente, el uso frecuente de recursos didácticos, además los estudiantes prefieren que el número de actividades realizadas en clase sea mayor al volumen de deberes para la casa (Corpas, 2013).

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un campo que ha tomado gran fuerza y que necesita ser preparado constantemente, pues los idiomas son la herramienta de interacción cultural más relevante. Según Martínez Lirola (2007), para generar de manera exitosa este conocimiento, se deben incursionar y participar en distintos cambios como lo son:

- “- Docencia centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, técnicas de estudio).
- Diferente papel del profesor (como gestor del proceso de aprendizaje).
- Definición más clara de los objetivos (competencias).
- Nueva organización de las actividades.
- Cambios en la organización del aprendizaje (modularidad).
- Preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo, pero acompañado.
- Dar más importancia al manejo de herramientas de aprendizaje que a la acumulación de conocimientos.
- Equilibrar la relación exigencias-apoyo para el aprendizaje.
- Docencia ajustada a los parámetros curriculares: continuidad” (p.33).

Se puede resaltar que, de los aspectos anteriormente nombrados, el acompañamiento y mayor atención al estudiante proyectan cambios notorios en la metodología y aprendizaje, no sólo de las lenguas extranjeras, sino para muchas ciencias y ramas del conocimiento. Para incursionar en los principales roles que debe asumir el docente de idiomas, cabe mencionar que debe ser el encargado de hacer del aula de clases un lugar agradable donde surja el deseo por

aprender y compartir, los estudiantes deben sentirse motivados y ver al docente como ayudante y facilitador, no deben sentir temor por preguntar, participar o dirigirse al docente (Stern, 1992, p. 320).

En una investigación realizada en la carrera de pedagogía en inglés de una universidad chilena (Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014) se encontró que los participantes, entre ellos docentes y estudiantes de la carrera, tienen creencias sobre el aprendizaje enmarcadas en un enfoque comunicativo y en el enfoque tradicional del lenguaje. Como referente teórico, el Ministerio de Educación de Chile (2011) estableció que el nivel de dominio del inglés por parte de los estudiantes ha sido bajo, y estos resultados se asocian a las prácticas pedagógicas de los docentes en el área. Uno de los participantes de la investigación, quien es docente, menciona que el aprendizaje del idioma consiste en construir significados, el participante indica que procura que sus estudiantes aprendan por sí mismos. Además, los estudiantes participantes de la investigación, señalaron la importancia de aprender el idioma de acuerdo a los contextos de la vida diaria, como por ejemplo la compra de un tiquete de bus, de este modo se pueden aprender diferentes expresiones y usos gramaticales que se adecúen a la realidad.

La previa investigación hizo énfasis en las creencias aplicadas en la educación, de esta manera, la importancia de las creencias ha sido estudiada en muchas áreas para los profesionales expertos en la enseñanza del inglés, asimismo, se ha investigado en las prácticas y creencias pedagógicas de las clases de los docentes, y en los programas de formación llevados a cabo por el profesorado (Tagle *et al.*, 2014; Borg 2006). Por otro lado, Díaz y Solar (2011) mencionan la importancia de los recuerdos y las experiencias vividas por el docente a largo plazo, ya que, a partir de estas, actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido y permiten la transformación del mismo en conocimiento práctico, personal y subjetivo. También, se observó

que los docentes tienden a dejar de lado la información o conocimiento que no hace parte de sus creencias. El proceso de preparación de los docentes sugiere tres pasos importantes: primero, los formadores de educadores deben comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes para poder diseñar estrategias de formación que sean recibidas y adaptadas a los conocimientos de los estudiantes. Segundo, a partir de las creencias identificadas de los estudiantes, los educadores deben crear y enfatizar en las actividades que ayuden a desarrollar estas creencias previas. Tercero, el proceso de enseñanza será más significativo si se construye en base de las creencias de los estudiantes (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010; Wong, 2010; García y Sebastián, 2011). En conclusión, la investigación establece que las creencias son importantes y conforman un factor elemental para los formadores de educadores y para la adquisición de conocimiento del inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes, debido a que transforman las prácticas docentes.

Estrategias facilitadoras para la práctica docente. Durante el desarrollo de una práctica docente Area (2007), afirmó que “la tecnología informática por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, sino que depende de los fines educativos, de los métodos didácticos y de las actividades que realizan los estudiantes con los computadores en el aula” (p.2), además, planteó algunos principios educativos para las buenas prácticas de enseñanza con ordenadores:

1. “Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico.
2. Los Docentes deben ser conscientes que las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje, ni generan automáticamente innovación educativa.
3. Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje.

4. Se deben utilizar las TIC de forma que los estudiantes aprendan “haciendo cosas” con la tecnología.
5. Las TIC deben utilizarse tanto como recursos para el aprendizaje de las materias curriculares como para el desarrollo de competencias específicas tecnológicas.
6. Las TIC pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas.
7. Las TIC deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo” (p.5).

Como se ha dicho anteriormente, en la actualidad el manejo de las herramientas TIC han sido progresivas y cada vez más necesarias, dado que son consideradas como gran aporte para la vida diaria del hombre y para la educación. Si se habla de las buenas prácticas, el tema de las TIC toma gran importancia, debido a que apoya al docente y estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, Berrocoso, Sánchez y Domínguez (2013) consideraron que el docente tiene el deber y la responsabilidad de utilizar las tecnologías para lograr una buena práctica, puesto que son necesarias para el desarrollo educativo del estudiante. Además, dentro de las habilidades tecnológicas debe estar presente que el docente cuente con la disposición y el entusiasmo por aprender y aplicar las TIC en sus procesos educativos, ya que si inicialmente se cierra a las nuevas opciones y oportunidades, no conseguirá hacer de estas herramientas un aliado para su desarrollo de clase. Las TIC también forjan innovación en el trascurso del conocimiento, como consecuencia despliegan mayor interés en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Además, el uso de TIC por parte del estudiante está ligado al enfoque educativo que tenga el docente, de esta manera de acuerdo a Galvis (2004), las TIC han sido utilizadas con tres

diferentes objetivos en los ambientes de aprendizaje: primero, apoya la transmisión de mensajes a los estudiantes a través de tutoriales, bibliotecas digitales y sitios web informativos. También, apoya el aprendizaje activo mediante la experimentación por medio de simuladores de procesos, calculadoras, juegos de actividad, herramientas multimediales, competencias o roles, paquetes de procesamiento estadístico de datos, navegadores y herramientas de productividad. Por consiguiente, facilita la interacción para aprender mediante juegos en red colaborativos, pizarras electrónicas, mensajería electrónica, e-mail, foros, video o audio conferencia.

Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo. Al analizar el contexto educativo en América Latina, en una nación cercana a Colombia como lo es Chile, el Ministerio de Educación concluye que, al finalizar la Enseñanza Media, los estudiantes no se encuentran en un nivel ‘autónomo’ para desempeñarse en el inglés como lengua extranjera, lo que se consideró de difícil empeño para el ámbito educativo y laboral (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Para incursionar en la mejora del nivel de aprendizaje del inglés en Chile, y la preparación de los estudiantes para la Educación Superior, Blázquez y Tagle (2010), sugirieron que los docentes deben incentivar la autoestima y autoconfianza de los alumnos, esto permite que el nivel académico mejore y su proceso de aprendizaje sea más efectivo. Asimismo, es significativo crear una red de apoyo entre el docente de universidad, el profesor mentor y el alumno quien practica el conocimiento generado. Como estrategia de competencia profesional, se menciona que el docente cuente con el uso del aprendizaje significativo, el aprender a aprender por medio de la reflexión, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Finalmente, con la ayuda de talleres pedagógicos los estudiantes cuestionan sus prácticas para romper con el paradigma de transmisión de conocimientos.

Se consideraba que las teorías aplicadas, como la enseñanza de estructuras léxicas y sintácticas en conjunto con la traducción de textos, conformaban el aprendizaje completo de una lengua. En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en tener la capacidad de interactuar y comunicarse con las personas de otras culturas, lenguas y dialectos (Díaz *et al.*, 2013). Debido a que el inglés ha sido la lengua extranjera más utilizada y requerida en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2005), los estudiantes son conscientes de la importancia y requerimiento que hace parte en su vida profesional y personal. Con la colaboración del trabajo autónomo y las TIC, el aprendizaje de esta lengua se hace un poco más asequible y cómodo para los diferentes perfiles de estudiantes, y su disponibilidad de tiempo para invertir en el estudio de esta segunda lengua.

Además, el uso de TIC, las tutorías o seguimiento por parte de los docentes, generan beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. Autores como, Velandia (2007) realizaron diferentes sesiones tutoriales con un estudiante de lengua extranjera, las cuales le permitieron a éste progresar a su propio ritmo en el desarrollo de la competencia oral en inglés. También, la autora señaló que el estudiante adoptó una serie de actitudes encaminadas al trabajo autónomo, la autocrítica y autorreflexión. Lo que se quiere decir con esto, es que el trabajo autónomo y el uso de las TIC no van ligados a un proceso de aprendizaje totalmente independiente para el estudiante, por el contrario, estas características tan sólo son las bases y continuidad de su proceso formativo. El seguimiento y tutorías o acercamientos por parte del docente, juegan un papel primordial y diferenciador, en conjunto con las creencias de autoeficacia que ejercen sobre el desempeño del estudiante, debido a que no es suficiente poseer las capacidades para aprender, sino que es fundamental que el estudiante crea en sus destrezas para hablar, comprender, escribir

y leer la lengua inglesa. De este modo, la autoeficacia del estudiante influye de manera significativa en el éxito del total dominio de la lengua extranjera (Díaz y Solar, 2011).

Estrategias para promover el aprendizaje autónomo. Según un estudio realizado por Larenas y Azócar (2012), estudiantes de la Universidad Pedagógica de Chile, a docentes universitarios que enseñan inglés en universidades nacionales, quienes cuentan con más de cinco años de experiencia. Se resaltó que, para la formación de los docentes, fue necesario tener fuentes de formación profesional como la literatura especializada y la experiencia laboral. Este grupo de docentes se ven como personas constantes, propensas a adaptarse fácilmente, cuentan con altas expectativas y manejan la autonomía. También, mencionan que es clave tener una relación cercana con sus estudiantes, escucharlos y tratar de suplir sus necesidades e intereses académicos. El docente debe sentirse seguro del dominio que tiene sobre el idioma que enseña y planificar sus clases de acuerdo a metodologías innovadoras. También cabe resaltar que el docente tiene el deber de generar una retroalimentación positiva y seguimiento continuo. No pareciera relevante, pero este grupo de docentes indica que la forma como se organicen los asientos en el aula de clase es clave para facilitar la comunicación, en este caso, coinciden con que debe ser un semicírculo. Finalmente, las actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes fueron muy exitosas, además, el uso de TIC favoreció y motivó a los estudiantes.

El estudio anterior y los conceptos nombrados posteriormente, evidenciaron la importancia de enfatizar en los aspectos claves de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en conjunto con el aprendizaje autónomo y las competencias TIC, pues estos contribuyeron de manera efectiva a la apropiación del conocimiento y a una metodología de enseñanza más exitosa en los estudiantes. Los cambios transcendentales en la calidad de la enseñanza universitaria no ocurrirán si no hay cambios en la concepción que tienen los docentes

universitarios sobre la enseñanza. Lograr que un docente sienta y vea la necesidad de analizar, evaluar y mejorar sus prácticas, es un buen camino de perfeccionamiento docente para contribuir con el proceso educativo (Stenberg, 2011; Montecinos, Solís, Contreras y Rittershausen, 2009).

Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo. El aprendizaje autónomo ha sido implementado poco a poco con la aparición de la educación a distancia y la educación virtual, gracias a que los estudiantes requieren profundizar las bases brindadas por el docente y complementar este conocimiento. Sin embargo, es importante darle mayor uso al trabajo autónomo, pues es una herramienta que se puede disfrutar en el momento y espacio que el estudiante lo desee.

Al recordar la importancia de las TIC en la educación, prevalece el apoyo que brinda a la educación a distancia, pues gracias a los medios de comunicación se propicia la interacción entre docente y estudiante, sin que pierda el sentido de la educación y acompañamiento por parte del docente. “Históricamente el centro de la educación a distancia lo ocupa el estudiante, sujeto activo y responsable, capaz de encargarse autónomamente de su propio aprendizaje, para ellos diversas estrategias, desarrolladas con el apoyo de diferentes mediaciones y medios pedagógicos” (Rodríguez, 2009, p. 28). Como lo indicó Rodríguez (2009), el trabajo autónomo también requiere de herramientas pedagógicas o directrices que sean aconsejadas o establecidas por el docente, para que la adquisición de conocimiento sea exitosa y adquirida.

La idea fundamental del docente es “ayudar a los estudiantes a aprender a asumir su propia elaboración de significados” (Novak, 1991, p. 222), puesto que el aprendizaje es responsabilidad exclusiva de quien lo aprende, donde la comprensión de un contenido nunca es completa, se trata de un proceso interactivo, desde una menor a una mayor comprensión hasta llegar al punto en el que nuevos interrogantes amplían la frontera de nuestra comprensión. Los

docentes los deben guiar y enseñarles a autorregular y autoevaluar su trabajo, a actuar en diferentes situaciones de aprendizaje y poner en práctica su propio conocimiento (Manrique, 2004); desde la Educación Superior, el trabajo autónomo no está ausente en el aprendizaje, pero sí se encuentra en niveles poco frecuentes de uso, lo cual afecta el desempeño académico y la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, dado que los intereses que se establecen en la mayoría de aulas de clase son generales y no se enfocan en el desarrollo o habilidades del alumnado. Además, la metodología sufre transformaciones en diferentes ramas, debido a que en muchas ocasiones no establece el manejo adecuado para los estudiantes y refleja notoriamente la ausencia del seguimiento y acompañamiento del docente; la metodología tiende a ser repetitiva, sin generar innovación.

El sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas, estas capacidades son necesarias para convencer al sujeto de lograr lo que se ha propuesto. Con ayuda de la autoeficacia, los estudiantes pueden generar mayor seguridad en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y es el docente, quien debe ayudar a propiciar este comportamiento, deben suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y mantener el compromiso en su profesión (Covarrubias y Mendoza, 2013; Klassen, Tze, Betts y Gordon, 2011). Por otra parte, según De la Torre y Casanova (2007), la eficacia en la enseñanza tiene repercusión en el pensamiento, la toma de decisiones y el comportamiento. Se podría entender que los docentes que tienen un adecuado nivel de eficacia, lograrán con sus acciones y herramientas pedagógicas que sus estudiantes aprendan y logren resultados exitosos. Existe otra relación entre la autoeficacia y la motivación académica; esta se da por medio de la elección de actividades.

A continuación, se presenta una breve descripción que reúne los aspectos más importantes de los conceptos planteados en el estado del arte:

Tabla 1
Conclusiones estado del arte

Categorías	Conclusiones
Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	Algunas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje planteadas por los autores, sugieren que las prácticas docentes deben contar con elementos esenciales como lo son la interacción constante, la motivación docente hacia sus estudiantes y el uso de herramientas didácticas que renueven y activen los procesos de enseñanza y metodología.
Estrategias facilitadoras para la práctica docente	En la actualidad, el docente cuenta con variadas herramientas que facilitan su labor y enfoque en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Las herramientas TIC, el seguimiento docente y la activación del trabajo autónomo producen proceso de aprendizaje atractivo en los estudiantes.
Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo	El aprendizaje autónomo en los estudiantes es generado a partir de la motivación propia, y con ayuda de los recursos y directrices establecidas por el docente. Se hace necesario trabajar constantemente en la labor docente y generar motivación y sentido crítico en sus estudiantes, con el fin de que desarrollen su propio conocimiento y experiencias.
Estrategias para promover el aprendizaje autónomo	Es esencial que los estudiantes cuenten con la reflexión del conocimiento y que trabajen de manera frecuente en la explotación y orden de su tiempo académico y profesional, debido a que el aprendizaje autónomo requiere de interés, investigación y aplicación en el saber aprendido.
Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo	Las competencias que fortalecen el aprendizaje autónomo en los estudiantes, no dependen únicamente de sí mismos, sino de las metodologías de enseñanza que se lleven a cabo, por lo cual

	es importante reestructurar el proceso de enseñanza y hacer énfasis en los recursos propios, herramientas, interpretación y la aplicación de conceptos aprendidos en la sociedad.
--	---

Nota: Elaboración propia

En conclusión, la revisión realizada en el estado del arte permitió establecer que las prácticas docentes deben incluir en sus procesos de enseñanza la motivación hacia los estudiantes, el uso de recursos didácticos que generen innovación en el aprendizaje como lo son las herramientas TIC, las cuales generan aprendizaje autónomo, que se ve ligado a la motivación propia y a las directrices establecidas por el docente, seguido de la organización del tiempo, la formulación y reflexión del conocimiento, y la aplicación de estos en la sociedad (ver tabla 1).

Referente disciplinar

Como referentes disciplinares empleados en el sustento teórico para la presente investigación, se tuvo en cuenta conceptos acerca de las prácticas docentes en la Educación Superior y el aprendizaje autónomo:

Prácticas docentes en la Educación Superior. Al tener en cuenta la importancia de la Educación Superior, el MEN (2003) mencionó que ésta es reglamentada por la Ley 30 de 1992 y regulada por la Ley 115 de 1994, que establecieron que “la Educación Superior es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente” (p.1). Se caracteriza en Colombia por ser realizada con posterioridad a la educación media y por ser considerada como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares.

Por otro lado, las prácticas docentes son consideradas como “un ejercicio de experimentación que permite colocar en escena los conocimientos y las teorías aprendidas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2007b, p.9), es un espacio que permite al maestro experimentar, diseñar y ejecutar actividades pedagógicas, donde pone en juego sus aptitudes y habilidades para su desempeño docente, así como su mejoramiento en el desarrollo propio de las actividades.

La eficacia colectiva se puede aplicar en diferentes contextos, y es vista como un conjunto de actividades que se llevan a cabo exitosamente. En la educación, Leithwood y Mascall (2008) enfatizan la existencia de dos tipos de creencias individuales que interactúan con las metas personales de los profesores y que influyen en su motivación hacia el logro de éstas. El primer tipo incluye estados psicológicos, como la autoeficacia, autoconfianza, autoestima, etc. El segundo se relaciona con las creencias contextuales, es decir, cuando las instituciones educativas apoyan nuevas estrategias por parte de los docentes, y éstas contribuyen al mejoramiento pedagógico. Diversos estudios, como los de Leithwood (2009), han investigado la relación entre la conducta de los directivos y la eficacia de los profesores, también se ha provisto que el liderazgo y la eficacia de los docentes deben estar relacionados, por lo cual, es importante la comunicación asertiva dentro del equipo administrativo y docente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008), estableció ejes centrados en el mejoramiento de las prácticas de liderazgo escolar. Primero, estableció la prioridad de redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, con el fin de abarcar la influencia de los líderes escolares, y el desempeño de la escuela y de los estudiantes, al brindarles mayor autonomía para la toma de decisiones. El liderazgo escolar debe comprender las prácticas que tienen mayor probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pues con

ayuda de éstas, los alumnos y docentes se sienten más motivados y se centran en el mejoramiento. Sato (1992) planteaba que los buenos resultados en procesos que implican la intervención de diversos agentes, requieren una acción positiva y combinada de todos ellos que lleve a la realización del plan previsto. Las buenas prácticas docentes forman un conjunto de estrategias y habilidades que proyectan éxito educativo.

Las buenas prácticas han estado vinculadas con referentes clásicos de la actividad educativa: innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva, etc.; con estas prácticas se busca responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas del contexto. Además, para la enseñanza contienen: enseñar con la finalidad de transmitir información o conocimientos, una visión ampliada de la enseñanza que genere nuevas conductas y hábitos, una ruptura de la división de roles y funciones en la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza como orientación del desarrollo personal y la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural). Las buenas prácticas son parciales, referidas a ámbitos de actuación específicos, a componentes de la realidad situados en un contexto espacial y temporal concreto. Asimismo, es importante tener en cuenta la actitud del profesorado, pues son los encargados de liderar un proceso formativo y de proyectar a sus estudiantes en una realidad social que vaya acompañada de los conocimientos adquiridos (Benavente, 2007; Zabalza 2012; Hinojo y Fernández 2002).

Para Nando (2014) una práctica docente fue considerada como la labor que lleva a cabo el docente dentro del aula con el propósito de producir aprendizaje al incluir procesos de enseñanza. Esta actividad docente incluye aspectos como: “Interacción con los alumnos, organización de la enseñanza, clima de aula, relación con los padres, atención a la diversidad, programación didáctica, metodología, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje” (p.3).

Desde este planteamiento, si se quiere evaluar las actividades docentes, es necesario promover un espacio de reflexión y autoevaluación de la práctica docente que facilite decidir qué tipo de cambios o mejoras deben instrumentar en su trabajo cotidiano para el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es una estrategia necesaria para su desarrollo profesional. Para Stake (citado en Arbesú y Contreras, 2008), evaluar implica vincularse con la práctica docente, la cual se tiene que estudiar al tomar en cuenta las experiencias contextuales en donde se realiza, y a través de la “evaluación comprensiva se puede entender lo que un programa de estudios o una práctica docente tienen de bueno y de malo” (p.139). Al tener en cuenta lo anterior, se puede decir que la evaluación es un proceso que genera información, y dicha información obtenida genera conocimiento con un alto valor retroalimentador. Por lo tanto, la retroalimentación es “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (Ávila, 2009, p.5), permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro.

Para la evaluación de la práctica docente y el uso de la retroalimentación como herramienta para el mejoramiento de la misma, según Cameratti y Uribe (citado en Ávila, 2009), fue necesario tener en cuenta la asesoría como un proceso que, a través de la retroalimentación, brinda información al docente para mejorar y potenciar su práctica. Para llevar a cabo este proceso se tienen en cuenta las siguientes características: “los actores pedagógicos son el profesor y el estudiante. Se inserta en un contexto específico, en una determinada comunidad educativa con una cultura particular. Se construye de manera progresiva a través de la respuesta obtenida de la comunidad educativa” (p.21). Hernández (citado en Carlos, 2005) planteó tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Ser un buen docente implica entonces, tener la habilidad para enseñar

un conocimiento disciplinario y estimular al alumno a desarrollar el pensamiento y a solucionar problemas, a monitorear continuamente lo que sucede y actúa con base en sus percepciones e interpretaciones de lo que acontece en el aula.

Las buenas prácticas de aprendizaje se denominan como las estrategias y los procesos dirigidos a reducir las desigualdades entre el alumnado y a fomentar la equidad entre los individuos y grupos (Abdoulaye, 2003; Coffield y Edward, 2009). Además, una buena práctica no sólo es individual, sino que debe difundirse entre docentes y sus entornos profesionales; y como declararon Coffield y Edward (Citado en Corpas, 2013) “una buena práctica, nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición” (p.91), es considerada como una experiencia, dado que, están condicionadas a tener características únicas e individuales.

De acuerdo con lo señalado hasta este punto, una buena práctica es un “modelo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de querer avanzar, y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se llevan a cabo” (De Pablos, Colás y Villarciervo, 2010, p. 184). Las buenas prácticas no sólo consisten en formar docentes con excelentes conocimientos técnicos, también es el proceso en el que se reconoce la identidad del profesor, donde se relaciona con sus estudiantes y crea en el aula de clases un espacio de creatividad, interacción y desafíos; éstas deben contribuir a la mejora de procesos, responder a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada, aplicar métodos de excelencia basados en la innovación y deben ser extrapolables a otros contextos. Además, las buenas prácticas deben ofrecer rasgos diferenciadores que expresan la identidad de un contexto (Epper y Bates 2004; De Pablos 2010). Fuera del ámbito educativo, las buenas prácticas son aquellos procedimientos que generan

mejora y buen desempeño en cualquier organización, se hacen necesarias y vitales. Para comprender el alcance de la buena práctica docente, Rodríguez (citado en Duran y Estay-Niculcar, 2016) sugirió una serie de indicadores que resaltan su potencial: primero, las buenas prácticas generan aprendizaje significativo con relación a la vida diaria. Segundo, involucran a los alumnos en las actividades de aprendizaje al trabajar en operaciones mentales, trabajo colaborativo y estrategias de autoaprendizaje autónomas. Tercero, las buenas prácticas promueven el pensamiento divergente, es decir, busca de la mejor solución para resolver problemas a través de la creatividad. Cuarto, en las buenas prácticas intervienen diferentes campos de conocimiento, la interdisciplinariedad y la transversalidad, de igual forma establecen interconexiones entre los actores que hacen parte del proceso educativo y entre grupos de trabajo e instituciones educativas. Finalmente, las buenas prácticas favorecen el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y exigen una evaluación continua.

Además, según el MEN (2007), una buena práctica es aquella que busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación; la gestión de buenas prácticas consiste:

“en buscarlas, seleccionarlas y compararlas, con el fin de identificar la más apropiada para adaptarla e implementarla en un nuevo entorno institucional. Esta labor, desarrollada de forma sistemática y organizada, implica un ciclo conformado por etapas que se presentan en el gráfico” (p.3):

Figura 1. Ciclo de gestión de buenas prácticas

Figura 1. Modelo tomado del Ministerio de Educación Nacional (2007, p.3) para orientar la gestión de buenas prácticas a través de cinco etapas.

La primera etapa del ciclo de gestión de buenas prácticas, es detectar el problema, el cual resalte en qué es necesario mejorar, a fin de buscar el mejoramiento institucional y de aprendizaje. Después de tener claridad sobre cuál es la problemática, se inicia la búsqueda de buenas prácticas; donde sobresale que, ésta se desarrolla en un área, entidad u organización, pero que no esté documentada o identificada. En la tercera etapa, al implementar la práctica, se deben tener presentes las necesidades, objetivos, estrategias, metas y recursos necesarios para introducirla en la entidad. Luego, se valora y determina cuáles prácticas cuentan con los elementos suficientes para ser consideradas como las mejores y cuáles no. Luego, la documentación y sistematización de las buenas prácticas identificadas es un paso fundamental para conocerlas a profundidad y prepararse para su implementación en la entidad. Existen diferentes métodos para documentar una buena práctica a través de la observación, la entrevista y los grupos focales. Por último, la socialización de una práctica, permite hacer conciencia de

los factores críticos de resultado al ser publicados para que puedan ser de interés para otras entidades, docentes o estudiantes interesados.

Perrenoud (1999) señaló que entre las competencias docentes hay que destacar las siguientes: organizar y dinamizar situaciones de aprendizaje, gestionar los progresos en el aprendizaje, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajar en equipo y formar a los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y gestionar su propia formación continua. El docente debe ser ordenado y tener clara su estructura de enseñanza, como resultado puede manejar su clase de manera dinámica y llevar a cabo las actividades apropiadas a los intereses y conocimientos de sus estudiantes, ante todo, los estudiantes necesitan seguimiento y apoyo por parte del docente. En cuanto a la integridad, es un tema que debe ser reforzado en la sociedad, por lo tanto, el docente debe resaltar en sus alumnos la importancia de actuar como seres humanos conscientes, responsables y honestos, sin importar sus edades, la integridad siempre se debe inculcar, no es un tema que solo aplica para niños. Ser profesional, también involucra actuar de manera totalmente íntegra, ese es el futuro y el cambio que requiere la sociedad y las familias.

Al contar con los aspectos anteriormente nombrados, el docente también debe tener vocación para la enseñanza y una personalidad abierta y dinámica que permita establecer empatía si no es con todos, con la mayoría de sus estudiantes. Estos valores generarán confianza y voluntad, a consecuencia de que contarán con un guía o líder a quién podrían admirar. Martínez (1999) afirmó que el profesor enseña, pero también debe aprender a enseñar; “todo se convierte en un proceso cíclico, como bien se sabe, la práctica hace al maestro” (p.76).

Por otro lado, Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) nombraron algunas características de la tutoría académica, ya sea personalizada o grupal, obligadas o voluntarias,

presenciales o virtuales: los tutores son buenos para orientar el trabajo de los estudiantes y evaluar su aprendizaje; la tutoría ofrece *feedback* formativo como estrategia de trabajo, ya que permite a los estudiantes aprender de los otros compañeros; el papel de la auto orientación es que los estudiantes revisen su propio desarrollo y actuación a través de un componente crítico y reflexivo. Y finalmente, los tutores de práctica orientan el aprendizaje que tiene lugar fuera de la institución universitaria. Además, la tutoría es considerada como valor añadido en la práctica docente en la educación superior, permite explicar conceptos, aclarar dudas, tener seguimiento continuo y progresivo, de esta manera, según Cobos, Domínguez y López (2012), proponen un modelo tutorial de autonomía como sistema de apoyo al desarrollo académico, personal y profesional del estudiantado, donde el docente debe tener en cuenta: la integración social, igualdad de oportunidades, autonomía de aprendizaje, desde la perspectiva de potenciar la autonomía personal, de aprendizaje académica y profesional; tiene como objetivo optimizar el entorno de autoaprendizaje del estudiantes, potenciar las posibilidades de trabajo en equipo y colaborativo, entender la función del docente como la de un agente que orienta y guía el autoaprendizaje, desarrollar actividades y situaciones formativas que faciliten a los estudiantes el logro de experiencias en el mundo laboral.

Aprendizaje autónomo. Dicha forma de aprendizaje controla el proceso de aprendizaje del estudiante, valiéndose de estrategias metacognitivas como planeación, autorregulación, evaluación, comprobación, crítica, monitoreo (Ministerio de Educación Nacional, 2014). El estudiante asume una parte importante de responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo, ajustándola a su propio ritmo, para llevar a cabo las siguientes condiciones: “requiere de un sistema intenso de tutoría, exige mayor esfuerzo docente que las lecciones, y exige una preparación del alumnado desde el dominio de ciertas técnicas de trabajo (incluidas las TIC)”

(Martínez Lirola, 2007, p. 37). Aguilar (2004), indicó que uno de los retos de la Educación Superior en el siglo XXI, es generar un cambio en la estructura formativa, no sólo en los escenarios docentes, sino también en sus objetivos, formas organizativas docentes, métodos y recursos del aprendizaje, como componentes fundamentales del proceso enseñanza aprendizaje. Razón por la que se debe apropiarse a los estudiantes de su trabajo autónomo, brindándoles herramientas y seguimiento necesarios para el aprendizaje esperado o, mejor aún, afuera de las expectativas.

Dentro de las habilidades que debe desarrollar un estudiante, se encuentra la independencia cognoscitiva, la cual se caracteriza por el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización, y enfatiza al docente una función orientadora y medidora de dicho proceso. Por otra parte, es importante señalar que en las instituciones educativas se puede encontrar el desarrollo y uso de diferentes metodologías para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para tener en cuenta diferentes roles en la relación docente-estudiante. Por ejemplo, se hallan alumnos considerados como agentes activos y pasivos en la construcción del conocimiento, sin embargo, una de las metodologías que usa el docente es tomar el rol de diseñar e implementar estrategias para enseñarle al estudiante a aprender de forma independiente, lo orienta en el uso de los materiales, lo retroalimenta, asesora y evalúa su aprendizaje. Todo ello potencializa el desarrollo del aprendizaje autónomo, considerado como una herramienta que se puede disfrutar en el momento y espacio que el estudiante lo desee, puesto que no solamente debe vivenciar los contenidos de una asignatura, sino también el aprendizaje mismo (Franco, 2013; Manrique, 2004). Hay que mencionar, además, que los docentes cumplen un papel fundamental en el desarrollo de procesos autónomos, dado que, es

el encargado de crear y promover un ambiente adecuado de aprendizaje permitiéndole al estudiante reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje. Para que el trabajo autónomo se incremente se debe trabajar en la identificación de intereses de los estudiantes, la reestructuración de la metodología, el desarrollo y manejo de las herramientas del conocimiento, y el uso de las nuevas tecnologías (Little, 2003; Rué, 2009; Luna, 2009).

Una de las estrategias que sugirió García (2002) para que el docente active el interés en el aprendizaje es la motivación, y se verá favorecida a través de diferentes tácticas: primero, el contenido a estudiar debe ser presentado en relación a una serie de acontecimientos o actividades novedosas, y sea capaz de provocar desequilibrio en el estado actual del alumno; además, el docente debe usar una serie de anécdotas que promuevan participación e implicación del estudiante al introducir aspectos personales y emocionales con ayuda de la motivación extrínseca. Además, se estimula al estudiante al descubrimiento para que tenga curiosidad por conocer nuevos temas y obtenga la oportunidad de ampliar su conocimiento al fomentar deseo de participar y generar cuestiones e indagaciones personales a fin de fortalecer la motivación intrínseca para lograr aprender sin una recompensa evidente (Schunk, 2012).

Dichas estrategias pueden ser pedagógicas y tiene en cuenta características tales como espacio, perfil del estudiante y métodos de enseñanza, y al referirse a autonomía ha generado controversia, puesto que este concepto está fundamentado en diversas disciplinas (Benson, 1997). Sin embargo, el modelo de trabajo autónomo se ha adaptado poco a poco a las necesidades de las disciplinas, docentes y estudiantes, con ayuda de las TIC, el trabajo autónomo establece nuevos procedimientos educativos. La incursión de las nuevas tecnologías en el trabajo autónomo fomenta mayor participación y deseo de aprendizaje por parte del estudiante, debido a que facilita su proceso de interacción con determinado tema y genera actividades

didácticas. Por parte del docente, el manejo de TIC facilita su proceso de seguimiento al estudiante, y estas le brindan herramientas que desarrollan habilidades para su trabajo autónomo y reflexivo. De esta manera, el aprendizaje autónomo “promueve que el estudiante sea el constructor de su conocimiento a partir de su realidad, de sus experiencias y de sus saberes previos” (Jaramillo y Ruíz, 2010, p.82), puesto que es capaz de buscar información e ideas adicionales, planear y llevar a cabo acciones para solucionar problemas, manejar su motivación, darle sentido a lo que hace y administrar su tiempo.

La práctica profesional reflexiva del docente, conduce a producir, compartir y transformar el conocimiento y contribuir simultáneamente a una formación propia, encaminada a la construcción de una identidad profesional (Fainholc, Nervi, Romero, y Halal, 2013). Gran parte de este proceso educativo, parte de la labor que el docente genere dentro y fuera de sus aulas de clase, encaminada siempre a una actitud de mejoramiento e investigación continua. Por otro lado, según Jaramillo y Ruíz (2010) “el estudio independiente es una tendencia actual que pretende llevar a la práctica la idea de aprender a aprender y que busca el desarrollo del autocontrol, la automotivación, la autoevaluación y la autonomía en el estudiante” (p. 81). El docente espera que sea el mismo estudiante quien tenga un conjunto de acciones que le permita dirigir su proceso de aprendizaje y pueda llegar a la construcción del conocimiento en forma continua y efectiva (De los Santos, 1996, citado en Jaramillo y Ruíz, 2010). El trabajo independiente puede orientarse mediante: “tareas extra clases, búsqueda de información sobre determinadas temáticas que permitan acceder a información más actualizada, trabajos de aplicación, trabajos de vinculación de diferentes temáticas de estudio, trabajos de vinculación entre asignaturas y disciplinas o trabajos de investigación de nuevos descubrimientos” (Reyes, Romero, Cobas, 2002, citado en Jaramillo y Ruíz, 2010, p.82).

El aprendizaje autónomo va mucho más allá de estudiar en solitario o sin la ayuda de un profesor, el estudiante debe desarrollar con mayor énfasis la autonomía, la autorregulación, la disciplina y los buenos hábitos de estudios, dado que es él mismo quien se encarga de sacar el mayor provecho a su proceso de formación académica (Ferroni, Velásquez y Chavarro, 2005). Se establece como objetivo central que los estudiantes aprendan a aprender y se identifiquen por ser independientes, autónomos y capaces de auto aprender. Según García (2002) aprender a aprender se hace continuamente, al considerar que se aprende cuando algo nuevo ocurre o cuando los viejos métodos resultan ineficaces “aprendemos a fijar la atención, a prever y establecer hipótesis, a interpretar y analizar, a dominar algo mediante la repetición y a la práctica” (p.14); así mismo, el estudiante es capaz de organizar los procesos mentales para aprender a resolver problemas, identificar experiencias positivas o negativas, y aprende a identificar el modelo de la forma de aprender de otras personas.

En el contexto de la Educación Superior, el trabajo autónomo es una herramienta primordial para obtener conocimiento con la ayuda de la teoría y la práctica, allí se solidifican los conocimientos. En caso de que el trabajo autónomo continúe con sus bajos niveles o disminuya, los conocimientos quedan en desventaja de perfeccionamiento o los estudiantes podrían reflejar una motivación básica. Además del aprendizaje autónomo, se hace referencia al concepto de autoeficacia, la cual está condicionada por aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas. Los comportamientos son determinantes de los resultados, los cuales dependen de la gestión de los propios recursos. También, los estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas difíciles y desafiantes, por el contrario, los estudiantes con baja autoeficacia tenderán a evitarlas (Bandura, 1977).

Referente interdisciplinar

En el actual referente, se tuvo en cuenta conceptos acerca del inglés como lengua extranjera en Colombia y las estrategias usadas en la práctica docente hacia la autonomía en el aprendizaje, para dar sustento teórico a la presente investigación:

Inglés como lengua extranjera en Colombia. De acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras propuestos por el MEN (2006), lengua extranjera es:

“aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados” (p.5).

Es decir, en el contexto colombiano y para los alcances de dicha propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera, sin embargo, la adopción de una *lingua franca* es adoptada para establecer comunicación entre personas que no tienen la misma lengua materna al reducir barreras asociadas con la dificultad de comunicarse y convertirse en lengua de uso internacional, de esta manera, en Colombia y en el mundo, se hace cada vez más necesario el aprendizaje de una lengua extranjera que permita diversificar y ampliar distintos ámbitos de la vida cotidiana, y el inglés como *lingua franca* es democratizado y universalizado en el proceso lingüístico (Ku y Zussman, 2010; Yataco, 2013).

En Colombia, se establecen pruebas como lo son la prueba Saber Pro la cual corresponde al Examen de Estado de la Educación Superior, esta prueba de inglés refleja las competencias en el uso de la lengua extranjera y mide la capacidad para comunicarse efectivamente en inglés (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2006). Según un estudio realizado

por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el 2011, y el rango de evaluación del marco común europeo, aquellos estudiantes pertenecientes a instituciones distintas a las universitarias, que representan cerca del 50% del total, presentan un desempeño muy bajo en la prueba de inglés. Mientras que en las universidades el 22 % de los estudiantes obtuvo la categoría B1. Además, este estudio muestra que las universidades son conscientes de las deficiencias que se presentan en el nivel de inglés de los bachilleres colombianos, lo cual es urgente de analizar, ya que los estudiantes no ingresan a la Educación Superior con las bases del idioma, y esto puede generar vacíos en sus vidas universitarias y más adelante, profesionales. El ICFES considera que un aspecto para contribuir a la mejora del nivel de inglés, es que buena parte del material didáctico universitario se encuentre en inglés.

Otro aspecto relevante de los niveles de inglés en la educación colombiana es la formación y preparación de los docentes. Barón y Bonilla (2011), expresaron que uno de los problemas fundamentales de la educación en Colombia es que la calidad docente es relativamente mala. Los bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes se dan porque buena proporción de los docentes de inglés no alcanza un amplio dominio del idioma.

En otro estudio realizado por el ICFES en el 2011 a partir de las pruebas Saber Pro, se encontró que, en Colombia, los egresados de los programas de Licenciatura en inglés contaban con un nivel bajo de la lengua extranjera al ser los propios mediadores de este conocimiento. Sólo el 41% de la población contaba con nivel B1 del idioma, al tener en cuenta que el MEN espera que los estudiantes de esta licenciatura alcancen nivel C1 hacia el 2019 (ver figura 2).

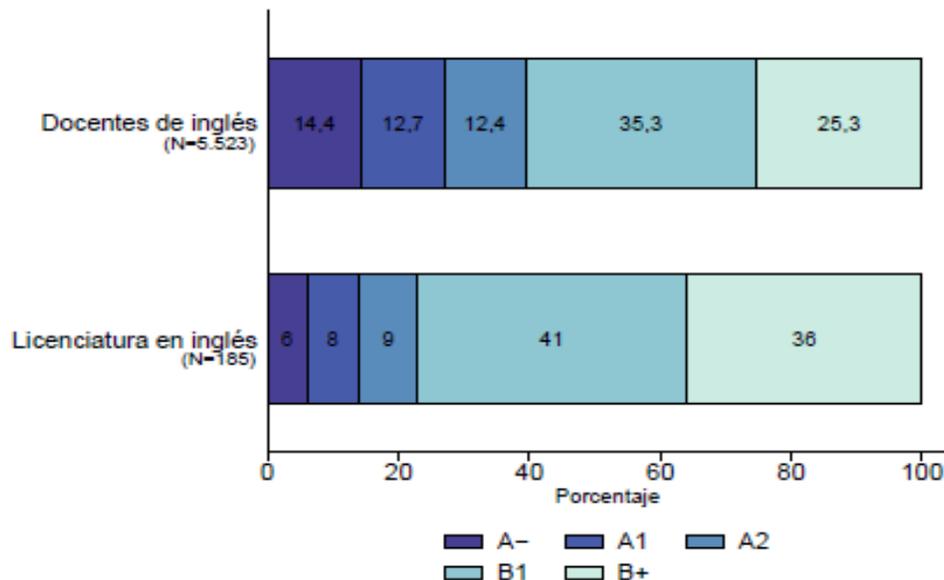
Figura 2. Prueba de inglés refleja las competencias en el uso de la lengua extranjera

Figura 2. Tomado de Sánchez, 2013, p.21.

Madrid (2005) consideró que el conocimiento y las competencias de los docentes de inglés se dividen primero en la teoría, la cual se establece como el conocimiento básico que procede de la lingüística y el aprendizaje de las lenguas, y segundo, en la práctica que se conforma por la didáctica del LE (*language teaching methodology*) y las prácticas docentes. La teoría y la práctica actúan de manera conjunta con el fin de mejorar y contribuir al proceso educativo de una segunda lengua. Es relevante que el estudiante cuente con el conocimiento previo que llevará a la práctica real. Según Levin (2001), los humanos son agentes que interactúan en su entorno, aprenden de sus acciones y usan ese aprendizaje para planear futuras acciones. Además, para fortalecer la innovación docente en la didáctica del inglés, se debe hacer énfasis en favorecer el trabajo por parejas y en grupo; el docente puede proponer actividades para beneficiar el aprendizaje autónomo y mejorar su interacción con los estudiantes (Madrid, 2005).

Estrategias en la práctica docente hacia la autonomía en el aprendizaje. Según el MEN (2013) y las competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Colombia, “la calidad de la educación está estrechamente ligada a la innovación, que sirve como motor para la transformación de las prácticas pedagógicas mediadas por TIC” (p.30), ya que busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la gestión escolar, donde el papel del docente es seleccionar e implementar de forma pertinente, responsable y eficiente herramientas tecnológicas para usos pedagógicos, tales como, aparatos como el televisor, el proyector o el computador, software con el que se puede escribir, diseñar, editar, graficar, animar, modelar, simular y tantas aplicaciones más. “Algunos ejemplos de estas tecnologías son los dispositivos móviles, la microscopía electrónica, la computación en la nube, las hojas de cálculo, los sistemas de información geográfica y la realidad aumentada” (p.31).

Por otra parte, las TIC constituyen un factor importante en el proceso educativo y contribuyen de manera relevante al aprendizaje autónomo, sin embargo, es necesario la transformación y actuación de los docentes, debido a que el aprendizaje de los alumnos va directamente relacionado con las prácticas en las que participan dentro y fuera del aula (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Aunque las TIC han incrementado su participación en la educación, se puede deducir que varios programas fallan en la preparación adecuada del profesorado, puesto que no establecen conexiones pedagógicas entre las tecnologías y la enseñanza de un contenido curricular (Valverde, Garrido y Fernández, 2010). Los docentes deben ser conscientes del rol que asumen las nuevas tecnologías en el conocimiento, y comprometerse en la adaptación de estas en distintos contextos y preferencias de sus estudiantes, para que, de esta manera, se genere un ambiente ameno y eficaz de aprendizaje.

De Miguel Díaz (2005) destacó la buena acogida que han tenido las clases teóricas en las instituciones académicas, por la simplicidad de medios que requieren. Las TIC no sólo facilitan el trabajo cotidiano de miles de personas, sino que también participan activamente y evolucionan en los diferentes campos de la educación, más aún la Educación Superior, dado que, los estudiantes cuentan con menor frecuencia de tiempo libre, como consecuencia de la vida laboral. Por lo tanto, las TIC facilitan y generan mayor aprovechamiento del tiempo libre.

Para este proceso de evolución que generan las TIC en el trabajo autónomo de los estudiantes, es importante que el docente identifique las diferentes formas de representar, codificar e interactuar con toda la información articulada inmersa en el saber disciplinario. Ello exige conceptualizar nuevamente tiempos y espacios como mediaciones y mediadores, desde el rol tradicional de la lectura lineal del libro impreso y la palabra para pasar a entornos hipermedias electrónicos y de redes virtuales (Bauman, 2004). Además, se debe tener presente el aumento de la identidad organizacional, internacional, local, grupal y personal en el ciberespacio, con la ayuda de actividades lúdicas como lo son: blogs, páginas web, plataformas online, videos, entrevistas, prácticas de audios, entre otras; las cuales generan un deseo de mayor aprendizaje y curiosidad en el estudiante, y aporte continuo de los docentes a la educación general e incluso específica, para cada uno de sus estudiantes. Además, al considerar el uso de la escritura y la lectura del entorno mediante las prácticas letradas, es necesario que el estudiante aprenda a participar en prácticas sociales preestablecidas, mediadas por artefactos culturales letrados los cuales requiere ser apropiados y útiles de manera autónoma para sacar mayor provecho, como por ejemplo, el uso de mensajes de texto o chats, que incluyen aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales, que el estudiante desarrolla casi sin darse cuenta (Cassany, 2011).

Por otro lado, al hablar de innovación en la enseñanza, se destaca el uso de las TIC en la enseñanza de lengua como un avance que también puede mostrar resultados efectivos en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, Rubio (2012) consideró “el uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras, es un recurso que motiva a los alumnos, completa el proceso de enseñanza, estimula los debates abiertos, y ayuda a compartir historias entre los alumnos” (p.1), donde el docente toma la tecnología como herramienta para enseñar de un modo más efectivo.

El conocimiento y divulgación de buenas prácticas constituyen una de las opciones de interés que permite apoyar la integración real de las TIC en los procesos didácticos y cognitivos a través de la educación virtual. Además, estas prácticas se caracterizan por mejorar el desempeño de un proceso, favorecen el uso de las TIC, exigen una evaluación continua y promueven el pensamiento divergente. La educación virtual es una de las modalidades posibles para poner en práctica las buenas prácticas docentes, debido a que a través de las plataformas virtuales se pueden publicar, editar y actualizar las actividades de aprendizaje con un elevado nivel de detalle (De Pablos y Jiménez, 2007; Epper y Bates, 2004; Rodríguez 201; Jarauta, 2012; López, 2014).

Por otro lado, una de las responsabilidades del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el acompañamiento tutorial, el cual ofrece orientación académica y apoyo al estudiante, al tener en cuenta sus necesidades, el enfoque institucional, el proceso de formación del docente y del objetivo que se plantee para tal encuentro, para ello se utilizan instrumentos, recursos y estrategias curriculares que permitan a los estudiantes construir conocimiento; el docente debe promover la participación del estudiante en clase, su capacidad de cooperación, razonamiento e interacción, ya sea de forma virtual o presencial (Gairín *et al.*, 2004).

Referente normativo

En Colombia se establecen y se rigen diferentes normas, leyes y políticas que buscan garantizar y enriquecer el proceso educativo de la sociedad, por lo que, con ayuda de las instituciones educativas se establecen diversos lineamientos de cumplimiento que deben llevarse a cabo; de igual forma, día a día las instituciones deben mejorar y generar el crecimiento profesional e integral de cada estudiante.

De acuerdo a la política de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, 2008), se busca que todos los estudiantes adquieran conocimientos, desarrollen competencias y valores necesarios para vivir, convivir y ser productivos con la ayuda de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales que se plantean en el Plan Sectorial - Revolución Educativa 2006-2010. Dentro de esta política se busca trabajar de la mano con una educación que no sólo garantice conocimiento y avance técnico, sino también que sea pertinente y efectiva para la sociedad y su crecimiento. La formación de los docentes y sus buenas prácticas de enseñanza juegan un papel muy importante para garantizar la calidad que le brindan al aprendizaje de sus estudiantes.

Según el artículo 6° del decreto 2566 de 2003 del MEN (2003), la Educación Superior debe fomentar la formación investigativa de los estudiantes, de manera que desarrollen una cultura investigativa de pensamiento crítico y autónomo, que no sólo les permita a ellos adquirir nuevos desarrollos del conocimiento, sino también a los mismos docentes. Además, el artículo 10 del decreto nombrado, hace énfasis en los medios educativos a ser usados en la Educación Superior, entre estos se nombran recursos de aprendizaje autónomo como lo son la biblioteca, las TIC, los laboratorios y talleres cuando sean requeridos.

En cuanto a los aspectos curriculares de la Educación Superior, el decreto 1001 de 2006 del MEN sugirió que “los programas de posgrado necesitan demostrar que hacen uso efectivo de mediaciones y de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el trabajo autónomo del estudiante” (p.4).

Según el MEN, dentro de los requisitos para la creación de programas académicos en la Educación Superior, las instituciones deben contar con una personería jurídica que se adapte y cumpla las normas nacionales, además, el programa a crear debe cumplir con los propósitos de formación. En la actualidad, las instancias para ofrecer y desarrollar un programa de Educación Superior están adheridos en la Ley 1188 de 2008 y su decreto reglamentario 1295 de 2010. Dentro del contenido de esta Ley, es importante resaltar que se debe cumplir con la organización de las actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso educativo, en conjunto, con el uso adecuado y eficiente de los medios de enseñanza que faciliten el aprendizaje y permitan que el profesor sea un guía y orientador, que permita al estudiante ser autónomo y participante. El trámite de verificación y evaluación de los programas de la Educación Superior, es llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional y con ayuda de los integrantes de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Educación Superior (CONACES).

Otro aspecto que tiende a incrementar es el fomento a la internacionalización de la Educación Superior, donde se busca que la inserción de la educación colombiana en un contexto internacional se ejecute y fortalezca el futuro profesional de los estudiantes. Esta iniciativa se genera mediante el acompañamiento de ferias internacionales, realización de misiones académicas, que, en distintos casos, inicia la homologación y convalidación para efectos académicos de títulos extranjeros.

Como estrategia de mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, nace la estrategia de formación en inglés en esquema de cascada, la cual hace parte de los componentes del Convenio Especial de Cooperación No. 127 de 2012. Es una de las estrategias de formación docentes en servicio concebidas desde el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN. Esto explica que al implementar un esquema de cascada se hace uso óptimo del recurso humano y financiero de forma que se obtenga un impacto ampliamente contundente. El esquema está conformado por cuatro niveles (15 Formadores, 300 candidatos a tutores, 150 tutores, 3000 docentes beneficiarios). Este proceso cuenta con un cronograma el cual se apoya con las Secretarías de Educación por parte del MEN, y se lleva a cabo el envío de invitaciones, confirmación, registro de docentes, publicación de grupos consolidados, prueba de clasificación y desarrollo del curso.

Referente institucional

Con el fin de fortalecer las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas con las que cuenta el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque. Esta institución de Educación Superior a través del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, busca promover la formación, desarrollo, suficiencia y proficiencia de las competencias socio y psico-lingüísticas del dominio de una segunda lengua extranjera de los estudiantes de los Programas Académicos en los diferentes niveles educativos de la Universidad.

El Centro de Lenguas hace parte de la Facultad de Educación y sirve a la comunidad universitaria en la formación de una lengua extranjera. Tiene como objetivo preparar estudiantes competitivos en el manejo integral del idioma; buscar el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de habilidades para desenvolverse según su contexto y nivel, el cual es alineado con los parámetros que contempla el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la

enseñanza y la evaluación de lenguas (MCERL). Además, el programa cuenta con el apoyo de medios audiovisuales, multimedia y laboratorio de idiomas. En el Centro de Lenguas cada uno de los niveles regulares, se cursa en un semestre académico (15 semanas) al contemplar 6 horas de clase semanal, enfocadas al desarrollo de las habilidades, con propósitos generales, (gramática, pronunciación, comprensión de lectura, habilidades comunicativas tanto orales como escritas y de escucha).

Como requerimiento inicial del aprendizaje de la lengua extranjera, el Centro de Lenguas implementa un examen de clasificación en el idioma, el cual no tiene costo y cuenta con una duración de 70 minutos donde se evalúa el conocimiento y dominio del idioma inglés, el examen comprende diferentes secciones: auditiva, lectora y el uso del idioma.

Además de tener la oportunidad de aprender el inglés de manera presencial, el Centro de Lenguas ofrece el curso de inglés virtual. Esta asignatura puede ser cursada en el pensum de los estudiantes de pregrado de la Universidad El Bosque y es equivalente a dos créditos académicos de cada programa académico. El curso es totalmente virtual, sin embargo, los estudiantes cuentan con el apoyo y seguimiento de un tutor, el cual está encargado de sugerir recursos adicionales de aprendizaje, observar los ejercicios, respuestas y tiempo de estudios de sus estudiantes y hacer tutorías personalizadas cuando sea necesario y en los horarios establecidos.

En caso de que los estudiantes prefieran la educación presencial, la electiva de inglés también puede ser matriculada como electiva de inglés presencial, el objetivo principal de esta asignatura es desarrollar competencias comunicativas en inglés que a mediano plazo llevará a los estudiantes a desenvolverse en el mercado laboral global y permitirá destrezas de movilidad académica. Estos cursos están catalogados en seis niveles diferentes, los cuales escalan a medida que el estudiante evoluciona en el aprendizaje y desempeño de la lengua extranjera.

El Centro de Lenguas también ofrece la oportunidad de participar en clubes conversacionales de acuerdo al nivel en el que se encuentre cada estudiante, estos son moderados por un asistente extranjero de idioma nativo. Esta actividad cultural se lleva a cabo en tres sesiones durante la semana. Asimismo, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de interactuar en talleres literarios donde se comparten obras ilustres de escritores ingleses, con el objetivo de practicar y adquirir vocabulario y un acercamiento a la cultura mediante discusiones y debates. Además, el club de películas también es promovido y va dirigido a toda la comunidad universitaria. Se realizan actividades lúdicas posteriores que complementan la proyección de la película. Sin dejar de lado la actividad lúdica en Chía, el Centro de Lenguas promete incentivar la práctica de todos los conocimientos aprendidos durante los cursos de inglés en actividades lúdicas en el Campus de Chía.

Por otro lado, el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 de la Universidad El Bosque y a través de la Política de Estímulos a la Excelencia Académica reconoce y promueve las buenas prácticas de la vocación académica de los académicos, mediante la entrega de estímulos a los académicos que evidencien excelencia en su desempeño. La comunidad académica debe ser ejemplo de excelencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, descubrimiento, compromiso e integración. Esta política tiene en cuenta la planeación, ejecución y evaluación de las actividades desarrolladas que demande la unidad académica en búsqueda de mejoramiento continuo.

Capítulo III

Método

En este capítulo, el diseño metodológico expone mecanismos por medio de los cuales se busca respuesta a la pregunta de investigación y se pretende alcanzar los objetivos del estudio. Para ello se optó por emplear un método de investigación mixto con preponderancia cualitativa. Además, se describe la población y muestra del estudio, las fases de la investigación, las técnicas de recolección de datos y finalmente, se explica el plan de análisis de los datos, así como la validez y los alcances de la investigación en la interpretación de los resultados.

Diseño metodológico

La presente investigación tuvo presente para su desarrollo una perspectiva pragmática al tomar las estrategias metodológicas y recursos didácticos usados por los docentes de inglés del Centro de Lenguas en sus prácticas, con el objetivo de establecer las características que fomentan el aprendizaje autónomo a través de un enfoque cualitativo y establecer una relación entre variables al tener presente el enfoque cuantitativo, por lo tanto, este paradigma permitió trabajar con el método de investigación mixto. Según Galeano (2003), el diseño metodológico es una relación clara y concisa de cada una de las etapas de investigación, y el método mixto, se entiende como la integración sistemática de las metodologías cuantitativa y cualitativa en un solo estudio, ya que recolecta, analiza y vincula datos con el fin de obtener el resultado más complejo del fenómeno y para el planteamiento de un problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para Creswell (2005), los diseños mixtos ofrecen una mayor variedad de perspectivas del problema, por ejemplo, frecuencia, amplitud, magnitud son características del método cuantitativo, mientras que profundidad, complejidad y comprensión desde el punto de vista cualitativo.

Al tener la combinación de dos enfoques se aumentó la posibilidad de ampliar las dimensiones del presente proyecto; lo que permite explorar los datos con mayor profundidad en función de reconocer, diferenciar y establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés. En consecuencia, esta investigación optó por este método con base en la posición de Hernández *et al.*, (2010), la cual mencionó que algunos problemas de investigación son tan complejos y diversos que el uso de un sólo enfoque, resulta insuficiente para despejar esa complejidad. De esta manera, este estudio requiere de un método mixto, debido a que busca reconocer características específicas de las prácticas docentes que fomentan el desarrollo del aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera de manera cualitativa, e identificar variables para establecer relaciones entre ellas, lo que compete a un enfoque cuantitativo; sin embargo, en esta investigación se da mayor relevancia al método cualitativo, dado que se busca describir dichas características y explicar cómo fomentan el aprendizaje autónomo desde la experiencia misma de los docentes y estudiantes, lo cual se denomina “método mixto con preponderancia cualitativa” (p.546).

Para dar profundidad a los estudios cualitativos y como lo indica Taylor (1998), la mayor parte de estos estudios se preocupan por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. En muy pocas situaciones, la investigación cualitativa hace uso o se basa en cifras, porque considera a la realidad humana y social como el ente gobernante de la búsqueda de resultados. Ésta busca la comprensión e interpretación, abordando la realidad, tradiciones o características socio-culturales de determinada comunidad, población o ser humano. También, la investigación cualitativa tiene como ventaja, permitir a los investigadores interactuar de manera natural, ya sea mediante la observación, toma de videos o entrevistas; en

este proceso no se sabe con exactitud lo que ocurrirá o expresará la muestra. Por ejemplo, en cuanto a la perspectiva cualitativa en la presente investigación se busca establecer características al captar una realidad desde las experiencias e ideas de los docentes por medio de la indagación de sus prácticas en la Educación Superior con el uso del inglés como lengua extranjera para fomentar el aprendizaje autónomo. Además, este enfoque cualitativo es considerado como un paradigma basado en la premisa de que “los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo” (Merriam, 2002, p.3); se refiere, también, a la producción de datos descriptivos, es decir a las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y a la conducta observable al ofrecer la oportunidad de comprender el saber personal del maestro (Figueroa, 2014).

El método mixto con preponderancia cualitativa estuvo determinado por el diseño de la pregunta de investigación, los objetivos sugeridos para el estudio y el vacío de conocimiento expuesto en el planteamiento del problema, como consecuencia, propuso para su desarrollo la clasificación de dos fases, exploratoria y descriptiva-explicativa, (ver figura 3), y se llevaron a cabo bajo un enfoque no experimental, es decir, “no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández *et al.*, 2010, p.149).

Figura 3. Fases del diseño metodológico

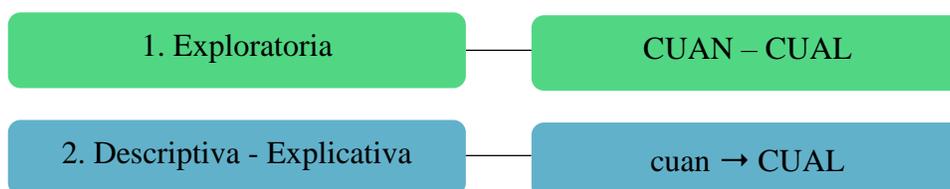


Figura 3. Elaboración propia.

Primera fase: exploratoria. Se combinan en esta fase de investigación, tanto la metodología cuantitativa (CUAN), como la cualitativa (CUAL) de forma paralela, puesto que “se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia” (Pereira, 2011, p.6), de este modo, se tuvo en cuenta un análisis de datos cuantitativo y cualitativo. La fase exploratoria se realiza especialmente en el momento en el que el tema elegido ha sido poco explorado, reconocido o contiene poca información, por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos; se trata de una exploración inicial en un momento específico y permite profundizar y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa en un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos, afirmaciones y postulados (Hernández *et al.*, 2010). En relación con la presente investigación, permitió reconocer las características de las prácticas docentes y determinar los factores que favorecen el aprendizaje autónomo del inglés.

Segunda fase: descriptiva-explicativa. Según Pereira (2011), dentro de los métodos mixtos “se ubican los diseños en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente y, según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente” (p.19). Por lo tanto, la segunda fase de esta investigación se realizó de manera secuencial: (cuan-CUAL), puesto que el diseño cuantitativo (cuan) permitió cumplir con el segundo objetivo específico de este proyecto consistente en diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, mientras que al profundizar en los datos obtenidos por medio de un diseño cualitativo (CUAL), se cumplió con el tercer objetivo específico al describir las características de estas prácticas, y finalmente, formular una guía docente que explique cómo fortalecer el aprendizaje

autónomo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque (ver figura 4).

Figura 4. Estatus dominante diseño mixto

Concurrente:	CUAL	→	cuan
	CUAN	→	cual
Secuencial:	CUAL	→	cuan
	Cual	→	CUAN
	CUAN	→	cual
	Cuan	→	CUAL

Figura 4. Tomado de Pereira, 2011, p.9.

A través de esta fase, al hablar de recolección de datos sobre cada una de las categorías, conceptos, variables, contextos, comunidades o fenómenos, y se reporta lo que esos datos arroja, se tiene en cuenta características descriptivas, esta explora la existencia de ciertos fenómenos de origen natural, donde a partir de datos pueden ser recogidos de primera mano por los investigadores o de fuentes de datos ya existentes cuando éstas se observan en un entorno natural sin manipulación experimental, su procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas, y así proporcionar su descripción; su objetivo principal es analizar la situación actual de las personas, las actitudes, el progreso, datos y características de la población o fenómeno que se encuentra en estudio, busca describir aquellos aspectos más distintivos y particulares (Bernal, 2010). También, “proporciona información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados” (Hernández *et al.*, 2010, p.78). Por ejemplo, en la presente investigación, se establecieron las características de las prácticas docentes relacionadas con el aprendizaje autónomo del inglés, para luego profundizar en cuáles son las prácticas empleadas por los docentes de inglés del

Centro de Lenguas. A diferencia de la fase exploratoria, en la fase descriptiva-explicativa donde el modelo mixto era paralelo concurrente (CUAN-CUAL), se llevó a cabo de forma secuencial (cuan-CUAL), debido a que, en primer lugar, se realizó la aplicación de una rúbrica que permitió medir o diferenciar cuáles son las prácticas que efectivamente fortalecen el aprendizaje autónomo y, en segundo lugar, se describieron en profundidad las características de dichas prácticas (ver figura 5).

Figura 5. Articulación de las fases del diseño metodológico

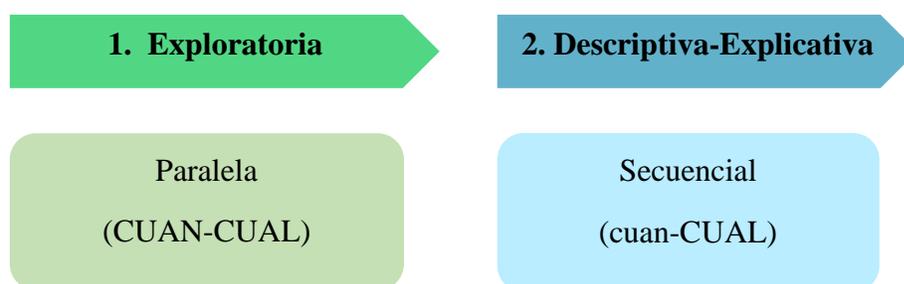


Figura 5. Elaboración propia.

Finalmente, esta investigación buscó establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, y aportar conocimiento y teoría al campo de la Educación Superior y el bilingüismo, por lo tanto, al describir las características de las prácticas docentes, la segunda fase permitió generar conocimiento didáctico sobre cómo desarrollar aprendizaje autónomo a partir de los testimonios de los docentes del Centro de Lenguas, y al final formular una guía docente que explique cómo fortalecer el aprendizaje autónomo en la enseñanza del inglés. De esta manera, según Muñoz (2011) se tuvo como objetivo analizar un fenómeno particular con la finalidad de explicarlo en el ambiente donde se presenta, interpretarlo y dar a conocer el reporte correspondiente; “tanto el planteamiento del problema, la forma y las técnicas de recopilar los datos, como el análisis y la explicación de sus

resultados están encaminados hacia un mejor entendimiento del comportamiento del fenómeno que se estudia” (p.23). Además, en esta fase las características explicativas van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre estos, es decir, responde por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, explica por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables, busca establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian, (Hernández *et al.*, 2010), y el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan, aporta cierta información explicativa (ver figura 6).

Figura 6. Relación entre las fases del diseño metodológico y los objetivos de investigación

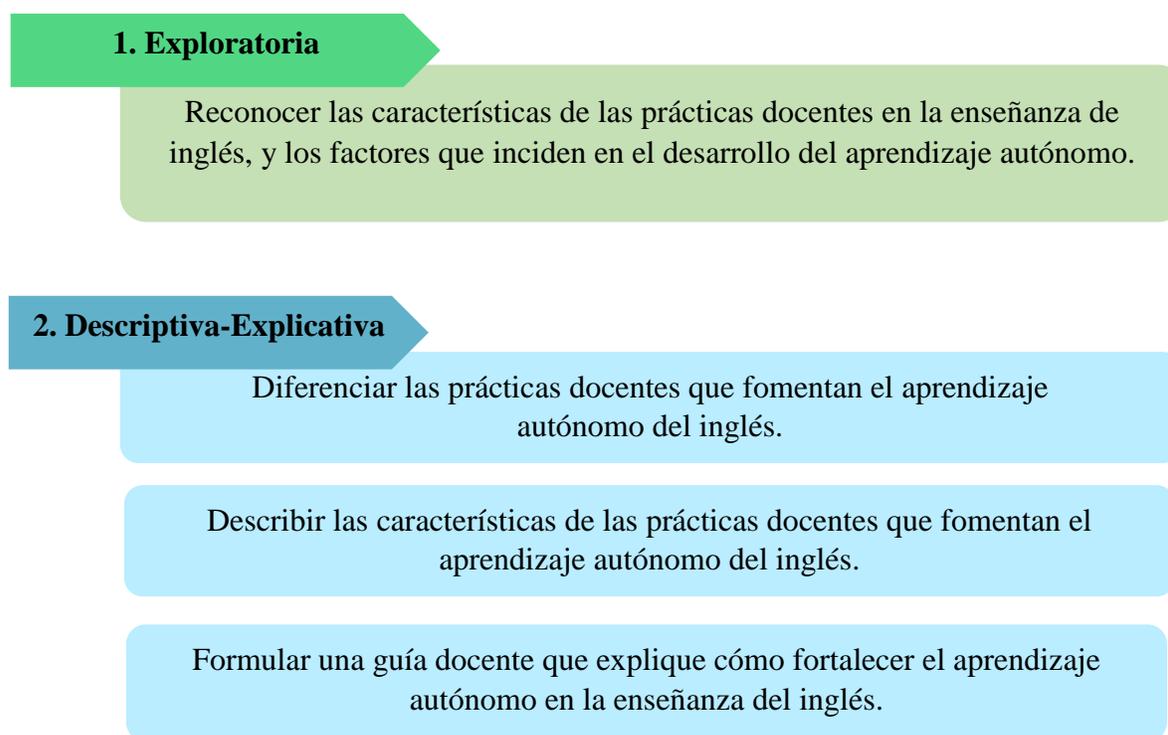


Figura 6. Elaboración propia.

Población y muestra

La población de esta investigación fue conformada por docentes y estudiantes de inglés como lengua extranjera, y con base en el macro-proyecto “Buenas prácticas de transferencia de conocimiento y tutoría académica en educación presencial con proyección a la educación virtual”, se eligió como muestra al equipo de docentes y estudiantes de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, debido a que fue el grupo más numeroso del Centro por la relevancia y frecuencia de uso que tiene el idioma en Colombia, al ser considerada la lengua extranjera más difundida (MEN, 2006). Para las investigadoras fue importante observar e indagar sobre las prácticas que utilizan los docentes mencionados con sus estudiantes, dentro y fuera del aula de clases, con la intención de establecer características que fomentan y llevan a cabo el aprendizaje autónomo.

Para proceder al desarrollo de esta investigación, durante la primera fase de investigación exploratoria, se tomó una muestra no probabilística intencional durante la fase exploratoria, la cual según Hernández *et al.* (2010) permitió elegir los participantes que se estima que son representativos de la población “en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p.176), y para la segunda fase descriptiva-explicativa se tuvo presente una muestra de casos-tipo (Hernández *et al.*, 2010) la cual se generó con la aplicación de un instrumento. Los docentes de inglés del Centro de Lenguas hicieron referencia a una muestra heterogénea, ya que los participantes seleccionados no tuvieron un mismo perfil dado que, se definieron por ser nativos extranjeros o colombianos, tuvieron participación voluntaria, se caracterizaron por cumplir con certificaciones formales y amplia experiencia al enseñar el idioma inglés como lengua extranjera. Por otro lado, los estudiantes también hicieron parte de una muestra heterogénea, todos eran estudiantes de inglés,

no tuvieron las mismas edades, tenían profesiones diferentes, todos hacían parte de la Universidad El Bosque al ser estudiantes o trabajadores en la sección administrativa y aceptaron hacer parte del presente estudio. La selección de la muestra se realizó de la siguiente manera:

1. Los participantes que cumplieron con los criterios nombrados anteriormente, permitieron dar inicio a la primera fase exploratoria de la investigación. Se contó con la participación de 10 docentes y 82 estudiantes para la aplicación de un instrumento cuantitativo, en este caso la ejecución de una encuesta a través del formato virtual de Formularios de Google. Luego, participaron 2 docentes y 4 estudiantes para la aplicación de los instrumentos cualitativos, a través de sesiones de observación de clase y entrevistas.
2. Con base a el perfil nombrado para la muestra de docentes durante la segunda fase de investigación, descriptiva-explicativa, el muestreo fue de casos-tipo al enviar a través de Formularios de Google un segundo instrumento cuantitativo a 10 docentes de inglés para responder una rúbrica de manera voluntaria. para tener una elección examinada al filtrar a los participantes que tuvieron clasificación de docente *experto* al reunir las prácticas docentes más apropiadas para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés. Además, la parte explicativa de la segunda fase consistió en profundizar en estos ‘casos tipo’, por medio de entrevistas que permitieron describir las características de estas prácticas docentes (Hernández *et al.*, 2010). Para la ejecución de la entrevista se contó con la participación de 8 docentes dado que, el docente D11 se retiró de la investigación participando hasta la aplicación de la rúbrica y D12 no cumplió con los requisitos para ser entrevistado, debido a que no respondió a ninguna pregunta bajo el criterio de docente experto.

Técnicas de recolección de datos

Encuesta. Es la recopilación de datos a través del uso de formularios aplicados sobre una muestra de unidades de población. Se diseña con preguntas para solicitar las opiniones de los encuestados y así obtener respuestas, por medio de preguntas claras, sencillas y de fácil comprensión. Dicha recopilación, se realiza en este caso de forma escrita, se pueden aplicar de forma anónima o con los datos de identificación del encuestado y permite la tabulación de la información (Muñoz, 2011). Para llevar a cabo la presente investigación, se diseñaron seis preguntas cerradas para realizar la encuesta a docentes de inglés del Centro de Lenguas, la cual se hace ejecución en el formato virtual de Formularios de Google (ver apéndice A). Por otro lado, al tener el mismo formato virtual de ejecución, se diseñaron ocho preguntas a los estudiantes de inglés del Centro de Lenguas de la Universidad el Bosque (ver apéndice B).

Se aplicaron encuestas al inicio de la investigación en la fase exploratoria, con el fin de tener un primer acercamiento de los conocimientos de los participantes, acerca de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés dentro y fuera del aula.

Entrevista. Ayuda a entender la postura de los participantes en una situación determinada y a reconstruir experiencias pasadas en forma de conversación, con la finalidad de obtener respuestas que den aporte a la investigación y a los interrogantes del problema planteado. La entrevista tiene ventajas, al considerar que puede ser aplicada a todo tipo de público objetivo y genera una respuesta más clara, que cualquier instrumento escrito pueda brindar. En este caso, se lleva a cabo la entrevista semiestructurada, dado que, da la posibilidad de generar un cierto grado de flexibilidad al basarse en una guía de asuntos o preguntas donde “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández *et al.*, 2010, p.418).

Las entrevistas permitieron interactuar con los docentes y estudiantes, para analizar y valorar los diferentes conceptos y experiencias vividas durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y su relación con el aprendizaje autónomo en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque. De igual forma, las investigadoras contaron con un formato de entrevista diseñado por las mismas, establecido para docentes y estudiantes, el cual constó de preguntas abiertas con oportunidad reflexiva por parte de los participantes elegidos. Estas entrevistas fueron entregadas a diferentes cursos de inglés con el objetivo de obtener variados puntos de vista, conocer la metodología del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera. Se ejecutaron entrevistas en la fase exploratoria de la investigación con el fin de tener un primer acercamiento a los participantes y lograr reconocer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas, por lo tanto, se diseñaron siete preguntas para los docentes de inglés (ver apéndice C) y siete para los estudiantes de inglés del Centro de Lenguas (ver apéndice D). También, con el propósito de describir las características de las prácticas docentes que fomentaron el aprendizaje autónomo del inglés se diseñó una entrevista semiestructurada compuesta por 14 preguntas (ver anexo 2 en CD).

Observación. Este método se refiere al registro visual de determinada acción, suceso o procedimiento, el cual permite generar un análisis y extraer los datos o aspectos que se consideran significativos, al ser cuidadoso con la validez y confiabilidad de los datos y fuentes recolectados, por lo que se debe tener presente, no caer en los posibles errores con el uso de este método. Aquí se hace referencia a la innecesaria o errónea participación de otros agentes fuera de los investigadores, un instrumento inadecuado de uso o un fenómeno identificado que sea irrelevante a la investigación (Aniorte, 2016). Para llevar a cabo una observación directa no participante, el investigador toma el papel de espectador de la situación observada, “por tanto,

no hay intervención alguna de éste en el curso de los acontecimientos observados” (Bernal, 2010, p.258), puesto que, tiene como propósito la exploración. En la presente investigación se diseñó un formato de observación por parte de las investigadoras (ver apéndice E).

Para ejecutar la técnica de observación en la presente investigación, las investigadoras grabaron videos en diferentes clases presenciales impartidas por los docentes de inglés a sus estudiantes, al permitir identificar y analizar la presencia de prácticas docentes y las características que ayudan a fomentar el aprendizaje autónomo. El método de observación se implementó con ayuda de un formato de observación el cual ayudo a esclarecer puntos claves de la investigación. Además, la ayuda de las grabaciones de video, facilitó estar en contacto y analizar las veces que fueron necesarias los hechos vividos en el aula de clases. Las sesiones de observación se realizaron en la fase exploratoria, donde se tuvo como objetivo conocer las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo, e identificar la dinámica y relación entre el docente de inglés y los estudiantes dentro del aula. Esta técnica permitió diferenciar y analizar las características que ayudan a fomentar el aprendizaje autónomo de inglés a través de las prácticas que realiza el docente. De igual manera, se implementó el formato de observación diseñado y estructurado por las investigadoras, para esclarecer puntos claves de la investigación durante con la grabación de clases presenciales en el Centro de Lenguas.

Rúbrica. Según Gallo (2004) y Wang y Rairigh (2006) los pasos sugeridos para el desarrollo de una rúbrica son: 1). Establecer lo que se espera conseguir. 2). Definir lo que se va a evaluar. 3). Decidir cómo abordar el proyecto o habilidad. 3). Aplicar la rúbrica para verificar su funcionalidad. 4). Realizar revisiones necesarias para mejorar la rúbrica. Con base a lo anterior y posterior al análisis de la primera fase de investigación, se realizó el diseño de la rúbrica de acuerdo a los resultados generados de la triangulación de las encuestas, entrevistas,

actividades de observación, y el marco teórico que establecen los factores de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés. Se hace ejecución de la rúbrica mediante el formato virtual de Formularios de Google la cual estuvo conformada por 30 criterios (ver anexo 3 en CD).

Protocolos de validación y aplicación de los instrumentos

Para dar inicio al presente estudio, se presentó una carta al Centro de Lenguas por parte de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque para dar a conocer la propuesta de investigación y solicitar la autorización de implementar técnicas de recolección de datos para alcanzar los objetivos de este estudio, y responder las preguntas propuestas al inicio. El proyecto de investigación contó con carta de consentimiento informado para los docentes y estudiantes de inglés, con el objeto de informar en qué consistía, cómo se llevó a cabo su participación, aceptar ser parte del estudio y dar inicio al desarrollo de las fases de investigación (ver apéndice F).

Durante la fase exploratoria, la primera versión del formato de las encuestas, entrevistas para docentes y estudiantes de inglés y observaciones de clases fueron diseñadas por las investigadoras (ver apéndice G, H, I, J y K), sin embargo, hay que mencionar, además, que las diferentes técnicas de recolección de datos fueron previamente revisadas y propuestas a algunos cambios por expertos en la investigación como lo son: el asesor metodológico del proyecto Julián Castro, la directora del macro proyecto de investigación Alicia García, y la experta metodológica Martha Montiel, quien es la directora del Centro de Lenguas, dado que, la evaluación mediante el juicio de experto trae como ventaja “la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción” (Cabero y Llorente, 2013, p.14), con la intención de contribuir

información a la investigación y lograr despejar la problemática de estudio planteada al tener como recomendación generar una segunda versión de los instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron explicados en las técnicas de recolección de datos y aplicados a los participantes.

Por otro lado, en la fase descriptiva-explicativa se utilizó el método Delphi con el fin de validar el contenido de la rúbrica (ver anexo 3 en CD), dado que, se lleva a cabo con la selección de un grupo de expertos en determinado campo donde se les indaga sobre su opinión en cuestiones referidas a acontecimientos del futuro (Astigarraga, 2003). Dicha rúbrica fue validada por medio de una prueba piloto y analizada con el método Delphi, el cual según Linston y Turoff (1975), permite estructurar un proceso de comunicación grupal que accede a un grupo de individuos y tratar un problema complejo de manera compleja. Durante la prueba piloto y la aplicación final de la rúbrica, cada pregunta fue analizada de manera cuantitativa a través de distribución de frecuencias (Hernández *et al.*, 2010) al agregar porcentajes a los criterios en cada categoría. Se generó un juicio de validez de contenido y coherencia a través del criterio y la colaboración de 20 docentes expertos de inglés, quienes contaban con experiencia profesional en diferentes instituciones, y refieren el manejo de grupos de estudiantes de diferentes edades y con base a los resultados obtenidos, se realizó una segunda ronda de valoración mediante el juicio de experto (Cabero y Llorente, 2013) para dar profundización al contenido de los criterios escogidos de la rúbrica. Además, a partir de los datos obtenidos de la rúbrica, se diseñó un primer formato de entrevista a los docentes de inglés calificados como expertos, con el propósito de describir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo, de esta manera, se realizó validación metodológica, al generar una segunda versión del instrumento al tener en cuenta el juicio de experto (Cabero y Llorente, 2013). Estas entrevistas

fueron diferentes a las de la primera fase, puesto que fueron diseñadas con base en los resultados obtenidos en la rúbrica.

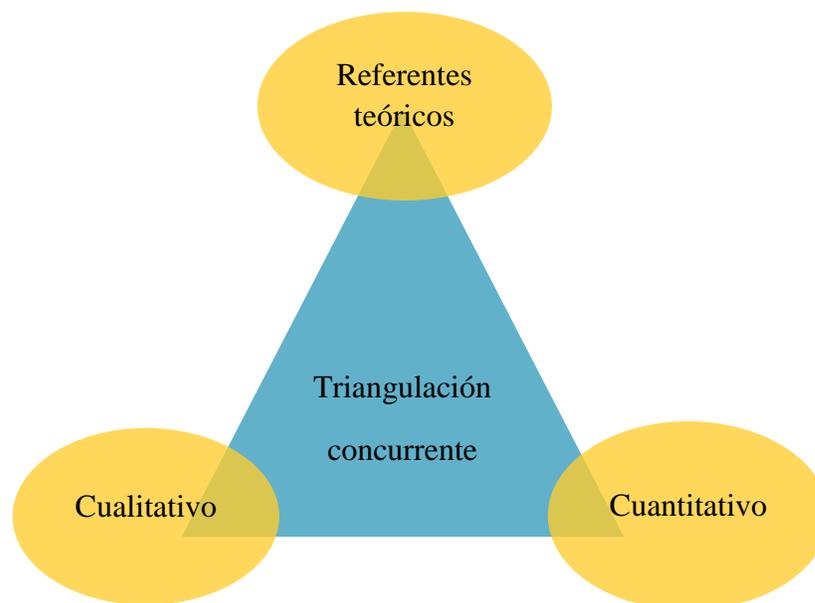
Plan de análisis

Como indica Bernal (2010), el análisis de datos permitió analizar y alcanzar los objetivos de este estudio, y responder las preguntas propuestas, por lo tanto, para organizar y analizar los datos necesarios en la investigación, se tuvo en cuenta la siguiente estructura basada en las dos fases: fase exploratoria y descriptiva-explicativa.

Primera fase: exploratoria. A fin de profundizar información e identificar los factores que inciden en las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, se aplicó una encuesta a docentes y estudiantes de inglés, donde cada pregunta fue analizada de manera cuantitativa a través de distribución de frecuencias, las cuales “pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los porcentajes válidos (excluyendo los valores perdidos) y los porcentajes acumulados (porcentaje de lo que se va acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta)” (Hernández *et al.*, 2010, p.289).

De forma paralela, durante la aplicación de entrevistas y observaciones de clase, se buscó reconocer las características de las prácticas docentes en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Para el análisis cualitativo de datos se establecieron mecanismos de transcripción del material, se estructuró la información recolectada a través de la organización de datos por medio de categorías deductivas, en función de estas se organizaron unas voces de los participantes para identificar información relevante, se realizó codificación, se hizo un análisis y al agrupar dicho análisis de las voces, surgieron unas categorías inductivas, las cuales se les identificaron unas características para buscar saturación teórica, para encontrar más voces que respaldaran dichas características encontradas. Este proceso se realizó con cada una de las categorías.

La presente investigación al tener un método mixto, tomó puntos en común que arrojó la discusión entre procedimientos cuantitativos y cualitativos. Se tuvo en cuenta la triangulación de datos para la verificación y comparación de la información obtenida, en este sentido autores como Pereira (2011) y Donolo (2009) argumentaron que es un procedimiento que permite el control implementado para garantizar la confiabilidad y validez en los resultados y al tener presente que se llevó a cabo un método mixto donde el método cualitativo y cuantitativo fueron implementados en un mismo tiempo al contar con la misma importancia; esta tuvo como objetivo “obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema” (Díaz, 2014, p.14). Por consiguiente, se tuvo en cuenta las categorías deductivas al estar relacionadas con el análisis realizado de datos cualitativos, cuantitativos y los referentes teóricos, al llevar a cabo la estrategia concurrente de triangulación, donde “en un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente” (Pereira, 2011, p.20), es decir, realiza una combinación y contrastación de datos provenientes de diferentes fuentes (ver figura 7).

Figura 7. Proceso de análisis y triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos*Figura 7.* Elaboración propia.

Luego de tener los resultados obtenidos del análisis realizado en la fase exploratoria, se definieron variables para medir con un segundo instrumento cuantitativo, las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, a través de una rúbrica diseñada por las investigadoras.

Segunda fase: descriptiva-explicativa. A través de los resultados obtenidos en la primera fase, se definieron diferentes variables mediante el diseño de una rúbrica realizada por las investigadoras, con el objetivo de seleccionar los casos a los cuales se les dio profundidad.

Primero, se aplicó una rúbrica inicial con las siguientes categorías:

- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.
- ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.
- ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

- ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS CON APRENDIZAJE AUTÓNOMO.
- COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Estas categorías se diseñaron conforme al marco disciplinar e interdisciplinar, los cuales fueron previamente estudiados e indagados con la ayuda de referentes teóricos. Cada categoría contaba con un número entre 5 y 13 criterios, para un total de 46 criterios. Seguido de este diseño de criterios, se establece una escala de docente experto, docente integrador y docente innovador, donde el docente experto cuenta con la mayoría de habilidades y competencias enfocadas en las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés. Este diseño de criterios se lleva a cabo con ayuda de la asesoría de expertos y conforme a los resultados obtenidos en la primera fase de la presente investigación. A continuación, se generó una primera revisión de este instrumento cuantitativo, donde se le solicitó a 20 docentes expertos de inglés, con diferentes y variadas características disciplinares, que calificaran el grado de pertinencia de cada criterio evaluativo. Como resultado se obtuvo una rúbrica final con 30 criterios a evaluar en la escala de docente experto, docente integrador y docente innovador, establecidos desde el inicio del diseño de la rúbrica.

Luego, con ayuda de la versión final de la rúbrica, se aplicó a 10 docentes de inglés voluntarios del Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, quienes respondieron con el uso de la herramienta de formularios de Google. Se obtuvieron los resultados y se unificaron para llevar a cabo el plan de análisis.

Por último, la rúbrica permitió diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, la cual estuvo compuesta por competencias docentes

denominadas *experto, innovador o integrador*. De acuerdo con dichos perfiles, para conformar la última muestra, se escogió a los docentes que obtuvieron el nivel de competencia experto dado que, sus prácticas fomentaban el aprendizaje autónomo, estas se profundizaron con la aplicación de entrevistas con el propósito de describir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés.

Capítulo IV

Trabajo de campo

De acuerdo con la recolección de datos y al tener presente las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo como categorías diseñadas para el estudio, se presenta el proceso que se llevó a cabo para conocer la comprensión de las respuestas de los docentes y estudiantes de inglés del Centro de Lenguas, con la concepción que han construido en cuanto a las prácticas docentes para promover el desarrollo del aprendizaje autónomo a través de las dos fases de investigación, exploratoria y descriptiva-explicativa.

Primera fase: exploratoria

Al aceptar ser parte de la investigación los docentes y estudiantes de inglés y al dar inicio a la fase exploratoria, a través del formato virtual de Formularios de Google se llevó a cabo una encuesta a 10 docentes y 82 estudiantes de inglés del Centro de Lenguas. A fin de profundizar información e identificar los factores que inciden en las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, se grabaron dos entrevistas a docentes de inglés, y cuatro a estudiantes. Para cada entrevista se solicitó permiso para el uso de la grabadora a través del consentimiento informado, para dar a conocer su propósito, a lo cual no se presentó ningún inconveniente (ver anexo 4 en CD).

Posteriormente, se observaron las clases de los docentes entrevistados para explorar su interés de participar en la investigación, identificar y tener un primer acercamiento a los factores que inciden en las prácticas docentes y aprendizaje autónomo. Finalmente, se definieron categorías con base en los objetivos propuestos y la teoría encontrada para facilitar el análisis

de los resultados obtenidos de las encuestas, entrevistas y observaciones, estas categorías fueron:

- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.
- ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.
- ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS CON APRENDIZAJE AUTÓNOMO.
- ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.
- COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Sistematización y análisis cuantitativo: encuesta a docentes y estudiantes de inglés.

Para analizar los datos obtenidos de las encuestas realizadas, se tuvo en cuenta la distribución de frecuencias (Hernández *et al.*, 2010), con el fin de tener un primer acercamiento de los conocimientos de los participantes acerca del aprendizaje autónomo y las prácticas docentes y poder identificar los factores que inciden en las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo, la aplicación de las encuestas facilitó la tabulación de la información obtenida al hacer más confiable la concentración de dichas opiniones, al escoger a los docentes que se acerquen a fomentar sus prácticas en el aprendizaje autónomo del inglés, además, facilitó el análisis y la interpretación de los resultados, y fundamentó las opiniones de las investigadoras. A continuación, se presenta un análisis por cada pregunta de la encuesta, con el fin de exponer los resultados consolidados según el caso.

Para analizar de qué manera los docentes identificaban sus prácticas (ver figura 8), se observó que utilizan en un mayor porcentaje el método de autoevaluación y evaluación por parte

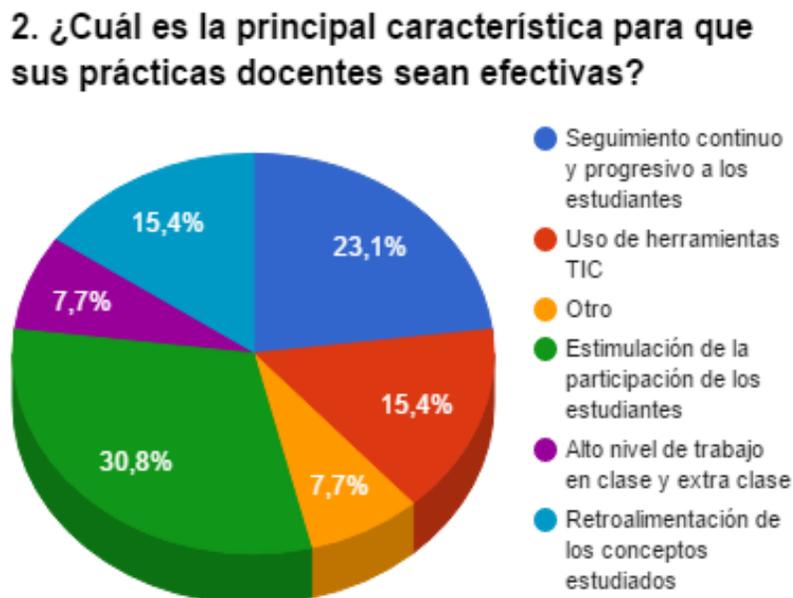
de sus estudiantes para identificar sus prácticas docentes; el porcentaje restante realiza investigación sobre conceptos relacionados o realiza un contraste con las prácticas de otros docentes. Razón por la cual, se puede resaltar que los docentes le dieron mayor peso a la evaluación para identificar sus prácticas y trabajar en las mismas, de igual manera, Ávila (2009) refiere que la evaluación es un proceso que genera información, y dicha información obtenida genera conocimiento con un alto valor retroalimentador, que ayuda a conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Por otro lado, se observó un bajo porcentaje en la investigación sobre conceptos relacionados y el contraste con las prácticas de otros docentes, y como menciona Benavente (2007), una buena práctica está vinculada con referentes clásicos de la actividad educativa: innovación, actualización de recursos, calidad y evaluación positiva. En este caso, la falta de investigación y comunicación entre pares, puede disminuir la oportunidad de mejora en el proceso enseñanza y aprendizaje, ya que los docentes no se integran con otros componentes del proceso educativo o pedagógico, con los cuales interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad durante su práctica.

Figura 8. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 1



Figura 8. Elaboración propia.

Al continuar con el análisis de la encuesta y valorar las características para que las prácticas sean efectivas (ver figura 9), la mayoría de los docentes encuestados consideraron que la estimulación de la participación de los estudiantes es la principal característica para que sus prácticas docentes sean efectivas, como lo mencionó Hernández (citado en Carlos, 2005) hay tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Razón por la cual se puede resaltar a la motivación como un elemento clave y de énfasis constante para el logro del conocimiento. La segunda variable más utilizada es el seguimiento continuo y progresivo a los estudiantes, Cobos, Domínguez y López (2012) proponen la tutoría como un valor añadido a la práctica docente, que permite tener un seguimiento constante. El uso de herramientas TIC y retroalimentación de los conceptos estudiados tuvo una frecuencia media, por consiguiente, el restante de los docentes considera como principal característica el alto nivel de trabajo en clase y extra clase, razón por la que los docentes reflejaron que el volumen de trabajo no enfatiza en el éxito de aprendizaje de los estudiantes. Como características adicionales, algunos docentes mencionaron que observan el uso real y efectivo que los estudiantes hacen de la lengua: “cuando me dicen que pueden llamar, por teléfono, responder preguntas, interactuar con otros, etc.” Y hacen uso de juegos y herramientas didácticas para el aprendizaje efectivo de una segunda lengua.

Figura 9. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 2*Figura 9.* Elaboración propia.

Al realizar un análisis de la manera en que el docente realiza seguimiento a sus estudiantes, se observó que la mayoría de los docentes la realizó a través de la aclaración de dudas en clase (ver figura 10), debido a que en el aula de clases es donde se construyen las bases del conocimiento, y si éstas no quedan bien edificadas, se pueden presentar dificultades en el camino del aprendizaje, dado que, es un espacio destinado para establecer estrategias de seguimiento (Cobos, Domínguez, y López, 2012). Sin embargo, muchos docentes también prefieren el uso de recursos didácticos en clase que generen motivación por la adquisición del conocimiento, y como tercera variable se establece una explicación de conceptos, seguido de tutorías y mayor número de tareas y ejercicios para casa, esta respuesta también concuerda con la pregunta planteada en el numeral 2 de la encuesta realizada y nombrada en el punto anterior, donde se mostró una menor frecuencia en el ítem de alto nivel de trabajo en clase y extra clase, es decir, para la mayoría de docentes no hay relevancia en el volumen de tareas y trabajos que

se les apliquen a los estudiantes para el éxito de sus prácticas docentes. Además, algunos de ellos describen que observan de lo que son capaces de hacer en una clase o fuera de ella, como "usan la lengua" en situaciones reales.

Figura 10. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 3

3. ¿De qué manera realiza seguimiento a sus estudiantes?

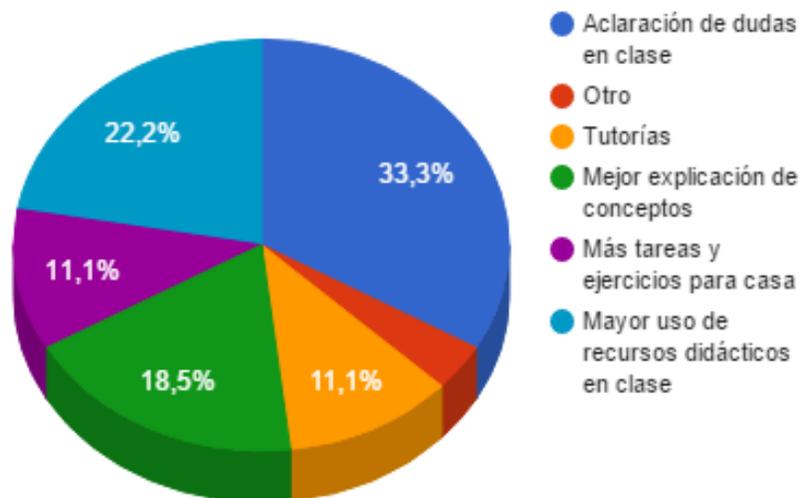


Figura 10. Elaboración propia.

Al analizar la herramienta que más utilizaron los docentes para fomentar el trabajo autónomo de sus estudiantes fueron los vídeos (ver figura 11), debido al auge que tienen las TIC y la importancia que adquieren cada vez más los medios digitales en la educación y en todos los ámbitos, al ampliar el acceso a oportunidades de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2009). La lectura de artículos o textos ocupa el segundo lugar de uso por parte de los docentes, seguido de la producción de escritos, las películas, y con menor relevancia están los clubes de conversación, el ser el habla una habilidad tan importante para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los juegos en línea ocupan el último lugar. Además, la música, creación de páginas web, *role plays*,

diálogos, trabajo por pequeños proyectos (*approche actionnelle*) en los que los estudiantes deben trabajar de manera autónoma y en grupo, son herramientas que utilizan algunos docentes para fomentar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Figura 11. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 4



Figura 11. Elaboración propia.

Al analizar los factores que influyen en la falta de trabajo autónomo por parte de los estudiantes (ver figura 12), la falta de tiempo es el factor que más influye en la falta de trabajo autónomo por parte de los estudiantes, según sus docentes, esto se debe a las actividades extra académicas con las que algunos cuentan como el trabajo, la familia, el deporte, entre otros. Además la falta de motivación tiene gran preeminencia en la falta de trabajo autónomo, seguido del poco interés por el idioma, estas respuestas tienen relación con la respuesta del numeral 1 de la encuesta, donde los docentes determinan que la estimulación de la participación de los estudiantes es de vital intervención en el proceso de aprendizaje, por lo cual, una de las estrategias de los docentes en sus prácticas docentes es jugar un papel de motivador constante

en el proceso de sus estudiantes, e inclusive consigo mismo. Por ejemplo, García (2002) recomienda que la motivación sea un aspecto que el docente debe tener en cuenta para lograr activar el interés en el aprendizaje, y se verá favorecida al desarrollar estrategias que promuevan la participación, curiosidad e indagación. Por último, los docentes eligieron la metodología y la falta de recursos y herramientas para el aprendizaje, como causantes de la falta de trabajo autónomo de los estudiantes.

Figura 12. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 5

5. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo autónomo por parte de los estudiantes?

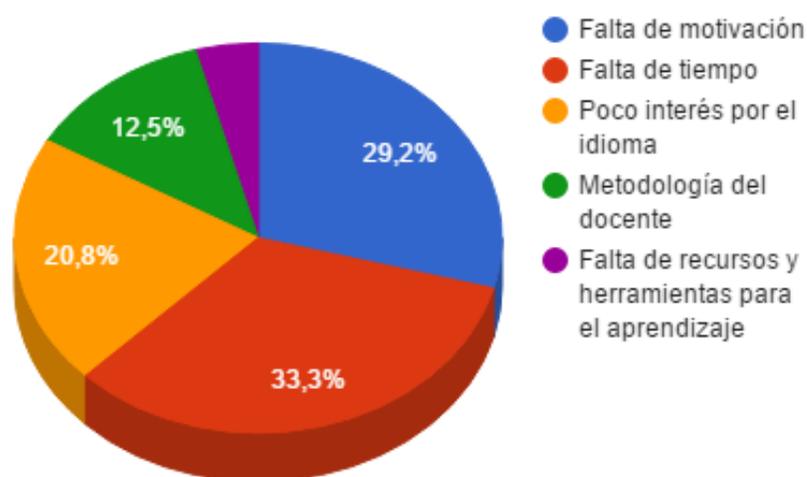


Figura 12. Elaboración propia.

Por consiguiente, la mayoría de docentes encuestados mencionan que promueven con frecuencia que sus estudiantes trabajen de manera autónoma dentro y fuera de clase (ver figura 13), sin embargo, un porcentaje no muy diferencial de docentes, indica que fomentan la autonomía de manera ocasional, razón por la que se podría analizar las causas por las que los docentes no incluyen de manera más constante el uso del aprendizaje autónomo en sus prácticas docentes; y como menciona Rué (2009) y Luna (2009), los docentes cumplen un papel

fundamental en el desarrollo de procesos autónomos, debido a que son los encargados de crear y promover un ambiente adecuado de aprendizaje permitiéndole al estudiante reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje, y para que este se incremente se recomienda trabajar en la identificación de intereses de los estudiantes, la reestructuración de la metodología, el desarrollo y manejo de las herramientas del conocimiento, y el uso de las nuevas tecnologías.

Figura 13. Análisis encuesta a docentes fase exploratoria, pregunta 6



Figura 13. Elaboración propia.

Encuesta a estudiantes de inglés. Para tener un mayor acercamiento del conocimiento que se tiene acerca del aprendizaje autónomo y prácticas docentes, se realizó una encuesta a los estudiantes de los diez docentes mencionados en el análisis anterior; dicha encuesta consta de ocho preguntas, se realizó de manera virtual a través de Formularios de Google y contó con la participación de ochenta y dos estudiantes de inglés del Centro de Lenguas.

Se inicia el análisis con los recursos que los estudiantes utilizan como iniciativa propia para aprender inglés (ver figura 14), donde ellos concuerdan con los docentes en cuanto a que

los videos es el recurso que más utilizan para el aprendizaje del inglés, seguido de actividades de entretenimiento como lo son las películas y la lectura de artículos o textos. También, con mediana y baja frecuencia se encuentran la producción de escritos, los juegos en línea, los clubes de conversación, las conferencias y ninguno de las opciones. Se podría indagar en las causas por las cuales los estudiantes no prefieren con mayor frecuencia la producción de escritos o los clubes de conversación, debido a que estas actividades ayudan a fortalecer las habilidades de la escritura y el habla, las cuales son primordiales para el aprendizaje de la lengua extranjera. Por lo tanto, el docente debe ser el encargado de ayudar a identificar las diferentes formas de representar, e interactuar los contenidos enseñados en la lengua, con el fin de fortalecer el proceso de aprendizaje (Bauman, 2004).

Los estudiantes hacen uso de recursos anexos como lo son: las actividades recreativas, crucigramas, canciones, libros, guías, aplicaciones, juegos presenciales o hablar en inglés con allegados, las cuales también les ayuda a fortalecer el aprendizaje autónomo del inglés.

Figura 14. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 1

1. ¿Cuál de los siguientes recursos utiliza como iniciativa propia para el aprendizaje del inglés?

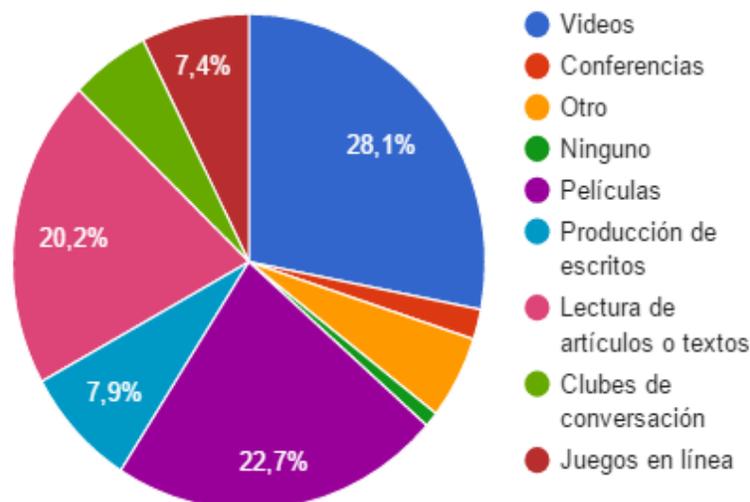


Figura 14. Elaboración propia.

Por otro lado, en la segunda pregunta de la encuesta la mayoría de los estudiantes encuentran con predominio el uso de recursos didácticos, los cuales se relacionan con “los recursos diversos, que aportan a los procesos de aprendizaje según una adecuada planeación, desarrollo y evaluación formativa” (MEN, 2015), por consiguiente, la aclaración de dudas en clase y la ampliación de la explicación de conceptos ocupan un nivel medio de preferencia entre los estudiantes, y las tutorías se presentan con baja frecuencia. Por último, los estudiantes y docentes, coinciden en que más tareas y ejercicios para casa no es la manera más efectiva del seguimiento docente para el aprendizaje continuo y progresivo, se podría deducir que, tanto para los docentes como estudiantes, se sigue enfatizando en la importancia del proceso de enseñanza en el aula de clase, debido a que ésta es la base del conocimiento a aplicar en los espacios adicionales (ver figura 15).

Figura 15. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 2



Figura 15. Elaboración propia.

La frecuencia con que los estudiantes realizan por iniciativa propia el trabajo extra clase es un poco regular (ver figura 16), pues el 64,6% de los estudiantes menciona que a veces genera este proceso de aprendizaje y el 29,3% de los estudiantes indica realizar siempre por iniciativa propia el trabajo extra clase, es interesante indagar los motivos por los que no se generan los resultados contrarios, dado que lo ideal sería que la mayoría de la población siempre realizara el trabajo extra clase para reforzar sus conocimientos adquiridos en clase y generar un proceso de formación autónoma. También, se observa que a pesar de que es poca la cantidad de estudiantes que nunca generan esta iniciativa, debería ser nula. Bandura (1997), estableció que los estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas difíciles y desafiantes, por el contrario, los estudiantes con baja autoeficacia tenderán a evitarlas.

Figura 16. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 3

3. ¿Con qué frecuencia realiza por iniciativa propia el trabajo extra clase?

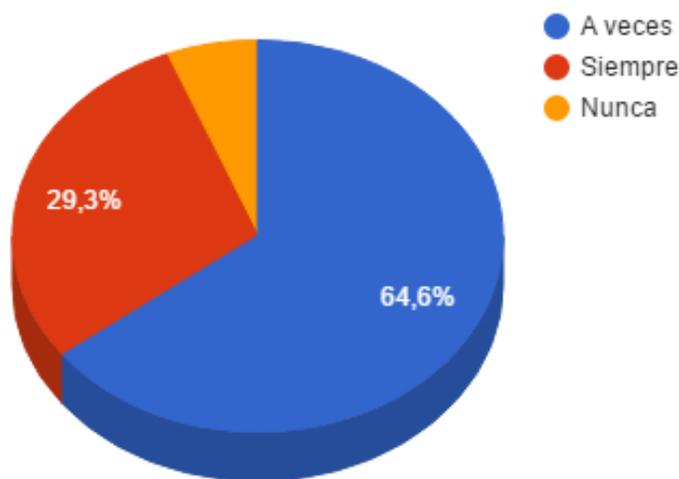


Figura 16. Elaboración propia.

Según los estudiantes encuestados, los docentes sugieren como opciones de trabajo extra clase los videos, los cuales coincidieron con la alta frecuencia de uso para los estudiantes, según

se planteaba en la primera pregunta de la encuesta acerca de los recursos que los estudiantes utilizaban como iniciativa propia para aprender inglés, además, la lectura de artículos o textos también se ve activa como sugerencia docente y adaptada por parte de los estudiantes. La producción de escritos ocupa un nivel medio de opción de sugerencia docente, pero en la frecuencia de uso por parte de los estudiantes se puede analizar que el uso es muy bajo, también, los docentes sugieren con menor frecuencia las películas, los clubes de conversación, los juegos en línea, por lo cual coinciden con la frecuencia de uso de los estudiantes. Con una frecuencia casi nula, algunos docentes no sugieren ninguna opción. Los estudiantes también dan a conocer los libros, páginas web, aula virtual, y música como opciones de trabajo extra clase planteadas por algunos de sus docentes (ver figura 17). Es importante que el docente fomente el uso de TIC para fortalecer el aprendizaje del inglés fuera de clase, puesto que, ayuda a que el estudiante sea más autónomo y promueva la toma de decisiones durante la actividad educativa en un contexto real y global (Esteve, 2009).

Figura 17. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 4

4. ¿Su docente sugiere alguna de las siguientes opciones como trabajo extra clase?



Figura 17. Elaboración propia.

Es favorable el resultado obtenido de la pregunta siguiente acerca de la frecuencia del docente para realizar seguimiento del aprendizaje (ver figura 18), puesto que, el 73,2% indica que el docente siempre realiza seguimiento del aprendizaje, mientras que el 23,2% menciona que el seguimiento docente se genera a veces, sin embargo, sería conveniente y más efectivo que la frecuencia de seguimiento para la variable siempre, fuese mayor. Del mismo modo, la variable nunca, no debería tener frecuencia. “El seguimiento y tutorías o acercamientos por parte del docente, juegan un papel primordial y diferenciador (Díaz y Solar, 2011)”.

Figura 18. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 5

5. ¿Con qué frecuencia su docente realiza seguimiento del aprendizaje?

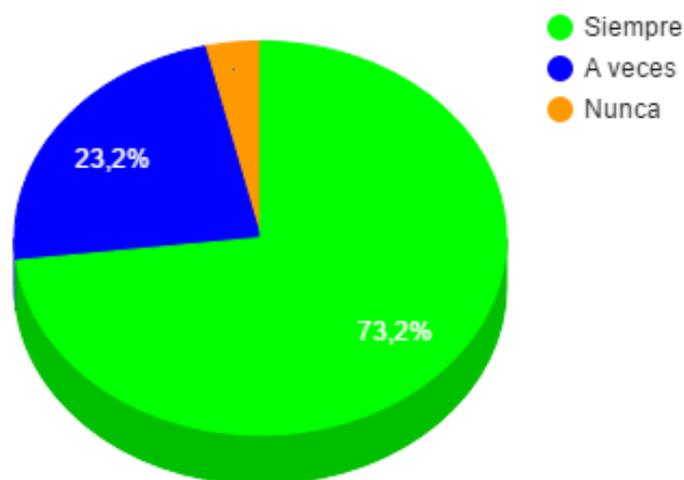


Figura 18. Elaboración propia.

La práctica principal que realizan la mayoría de los docentes de los estudiantes encuestados (ver figura 19), es la estimulación de la participación de los estudiantes, según De la Torre y Casanova (2007) “existe otra relación entre la autoeficacia y la motivación académica; esta se da por medio de la elección de actividades”. Continuo, se encuentra la retroalimentación

de los conceptos estudiados, además hay una frecuencia casi equitativa para el uso de herramientas TIC y el seguimiento continuo a los estudiantes, por último, se reafirma que el alto nivel de trabajo en clase y extra clase es la variable menos favorable para generar aprendizaje según los docentes y estudiantes encuestados. El *quiz* es referido por algunos estudiantes como práctica principal que realizan los docentes de inglés para generar aprendizaje.

Figura 19. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 6

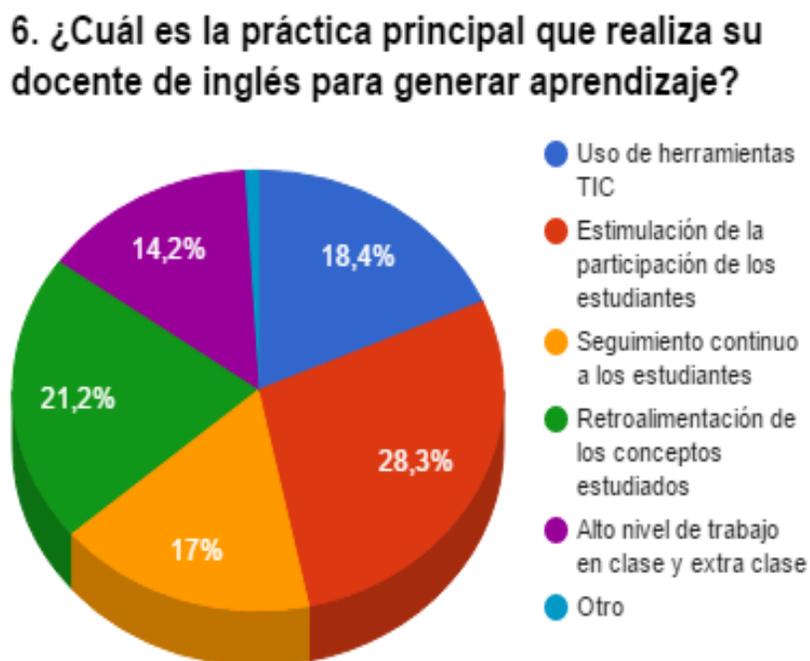


Figura 19. Elaboración propia.

Al preguntar acerca de la dificultad de tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase (ver figura 20), el 67,1 % de los estudiantes encuestados consideraron que no es difícil tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase, pero el 32,9 % considera que sí es difícil o no lo contemplan en su toma de decisiones. Esto se podría presentar por la falta de motivación frente a la adquisición de conocimiento de la lengua extranjera u otros factores que se relacionen con las prácticas docentes, hay que mencionar, además que una de las estrategias que sugiere García

(2002) para que el docente active el interés en el aprendizaje es la motivación, y se verá favorecida a través de diferentes tácticas relacionadas con el contenido a estudiar, innovación, estimular la curiosidad y participación por parte del estudiante, generar cuestiones e indagaciones personales y generar la oportunidad de ampliar su conocimiento.

Figura 20. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 7

7. ¿Considera que es difícil tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase?

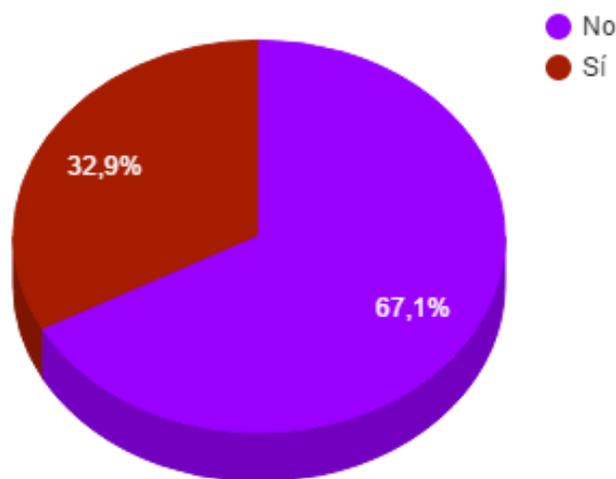


Figura 20. Elaboración propia.

Para finalizar, el factor principal que influye en la falta de trabajo extra clase es la falta de tiempo de los estudiantes, debido a que ellos tienen más ocupaciones que no se limitan al ámbito académico, además, mencionan que cuentan con poca motivación o la metodología del docente no es la más adecuada (ver figura 21). Por último, pocos estudiantes señalan tener poco interés o falta de recursos y herramientas para el aprendizaje del idioma para generar trabajo extra clase, sin embargo, cabe mencionar que el docente debe promover aprendizaje independiente, él espera que sea el mismo estudiante quien tenga un conjunto de acciones que

le permita dirigir su proceso de aprendizaje y pueda llegar a la construcción del conocimiento en forma continua y efectiva (De los Santos, 1996, citado en Jaramillo y Ruíz, 2010).

Figura 21. Análisis encuesta a estudiantes fase exploratoria, pregunta 8

8. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo extra clase?

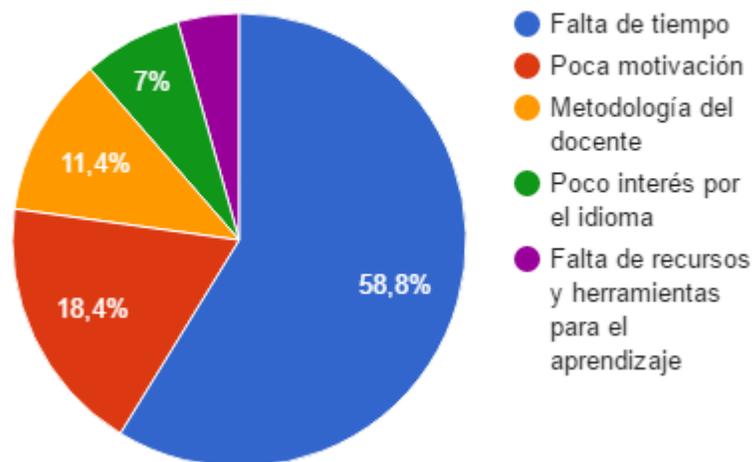


Figura 21. Elaboración propia.

Sistematización y análisis cualitativo: Entrevista a docentes, estudiantes de inglés y sesiones de observación de clase. La fase exploratoria tuvo en cuenta dos momentos, primero la recolección de datos a través de entrevistas y las sesiones de observación de clases. Por consiguiente, se grabaron dos entrevistas a docentes de inglés, y cuatro a estudiantes del curso de nivel B1 según la referencia del Marco Común Europeo. Para cada entrevista se solicitó permiso para el uso de la grabadora a través del consentimiento informado para dar a conocer su propósito, a lo cual no se presentó ningún inconveniente. Una vez que finalizó la implementación de esta técnica de recolección de datos, se inicia la transcripción de cada entrevista donde se extraen frases, oraciones o párrafos significativos para facilitar su análisis, y realizar la codificación de los datos; las entrevistas realizadas a docentes de inglés se

identificaron con las siglas E1D, seguido del número del participante; y la sigla E1E que hizo referencia a los estudiantes.

Durante la fase exploratoria de la investigación, y con la finalidad de tener acercamiento a las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés se realizaron a los dos docentes entrevistados, una sesión de observación durante el desarrollo de sus clases en el curso de nivel B1, donde se grabaron videos, se tomaron fotografías y se registraron aspectos importantes en el formato de observación diseñado. La primera sesión se realizó en un salón del Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque de 6:00am a 8:00 am donde los estudiantes oscilan entre los 20 hasta los 45 años y donde el docente muestra ser un hombre joven, entre los 28 a los 33 años. La segunda sesión se realizó en uno de los salones de la Universidad El Bosque desde las 6:00 pm hasta las 8:00 pm con la participación de estudiantes de 17 hasta los 60 años, el docente es un hombre alrededor de 40 años. Las actividades de observaciones realizadas se identificaron con las siglas AO, seguido del número de la sesión, más el número del párrafo (P) donde se encuentra ubicada la descripción con el número de línea (L) correspondiente.

Una vez realizada la transcripción de entrevistas y el formato de observación, se organizaron los datos obtenidos a través de la siguiente matriz de análisis (ver anexo 5 en CD):

Tabla 2

Ejemplo de la matriz empleada para la recopilación de los datos

CATEGORIA DEDUCTIVA	VOCES DE LOS PARTICIPANTES	CÓDIGO	ANÁLISIS
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	"lo que trato de plasmar hacia los estudiantes es el aprendizaje por medio del juego, en el cual ellos pueden estar aprendiendo un tema gramatical, pero a la misma vez divertirse con esto"	E1D2P3L1	Las dinámicas son herramientas importantes para el aprendizaje de los estudiantes. A través del juego se puede motivar a los estudiantes a aprender una lengua extranjera.

Nota: Elaboración propia.

Primero se tuvo en cuenta las categorías deductivas obtenidas con los objetivos propuestos y la teoría encontrada, seguidas de las voces de los participantes, con la finalidad de registrar las frases más significativas; frente a cada frase se escribió la codificación de datos al detallar número de entrevista (E1) especificando si era docente (D) o estudiante (E) seguido del número del párrafo (P) y la línea (L) donde se encontraba la voz del participante; de esta manera, en la matriz se involucraron varias citas en cada análisis para definir cuáles tienen mayor peso y están saturadas, puesto que, Strauss y Corbin (2002) argumentaron que la saturación teórica es cuando “el criterio definitivo para determinar si el proceso de recolección de datos puede finalizarse o no sigue” (p.174). Luego en la casilla de análisis se registraron las voces de las investigadoras con relación a las voces de los participantes. Al realizar el análisis de los datos se obtuvo como resultado de las voces de las entrevistas, observaciones de clases e interpretaciones de las investigadoras, diferentes subcategorías inductivas las cuales fueron: evaluación, recursos pedagógicos y motivación.

El siguiente paso fue comparar las características de cada categoría y subcategoría con las voces de los participantes, por ejemplo, la evaluación, se caracterizó por su retroalimentación, seguimiento por parte del docente y los momentos para evaluar; los recursos pedagógicos tuvieron en cuenta uso de TIC y actividades interactivas; y la motivación tuvo características relacionadas con el dinamismo centrado en el docente, dinamismo centrado en el estudiante e intereses de los estudiantes. A continuación, se muestra un ejemplo de la recopilación de los datos para el análisis tanto para docentes como para estudiantes:

Tabla 3
Ejemplo de la matriz empleada para la recopilación de los datos

SUBCATEGORIA INDUCTIVAS	CARACTERÍSTICAS
Evaluación	Retroalimentación
Evaluación	Seguimiento por parte del docente
Evaluación	Momentos para evaluar
Recursos pedagógicos	Uso de TIC
Recursos pedagógicos	Actividades interactivas
Motivación	Dinamismo centrado en el docente
Motivación	Dinamismo centrado en el estudiante
Motivación	Intereses de los estudiantes

Nota: Elaboración propia.

Triangulación fase exploratoria. Con el objetivo de reconocer las características de las prácticas docentes y los factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje autónomo, se tuvo en cuenta la triangulación de datos para la verificación y comparación de la información obtenida, debido a que es “un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad en los resultados de una investigación” (Donolo, 2009, p.2) y al tener presente que se llevó a cabo un método mixto donde se integró la metodología cualitativa y cuantitativa, al ser implementadas en un mismo tiempo y contar con la misma importancia, se combinaron puntos en común de ambas metodologías al integrar una perspectiva teórica en cada categoría con la finalidad de obtener criterios para dar inicio al diseño de la rúbrica la cual fue aplicada durante la segunda fase de investigación (ver tabla 4 y anexo 5 en CD).

Tabla 4
Ejemplo de la matriz empleada para la triangulación

Categoría	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo	Marco teórico	Criterio (Rúbrica)
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	Al inicio de la clase el docente debe dar a conocer los objetivos, desarrollo de la clase y criterios de evaluación. Dar a conocer desde el inicio la agenda que se va a desarrollar durante la clase, ayuda a los estudiantes a que se involucren en ella y presten más atención al estar enterado de lo programado.	La falta de investigación y comunicación entre pares, puede disminuir la oportunidad de mejora en el proceso enseñanza y aprendizaje, ya que los docentes no se integran con otros componentes del proceso educativo o pedagógico, con los cuales interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad durante su práctica.	Según Martínez Lirola (2007), para generar de manera exitosa este conocimiento, se deben incursionar y participar en distintos cambios como lo son: “- Docencia centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, técnicas de estudio). - Diferente papel del profesor (como gestor del proceso de aprendizaje). - Definición más clara de los objetivos (competencias). - Nueva organización de las	Da a conocer a sus estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad.
	El estudiante debe sentirse en su contexto y aplicar su conocimiento en su propia rutina. Relacionar el idioma con la vida cotidiana facilita su adquisición y desarrollo. El docente debe motivar al estudiante, le debe mostrar la necesidad de aprender otro idioma para comunicarse y facilitarle el aprendizaje.	Algunos docentes mencionan que observan el uso real y efectivo que los estudiantes hacen de la lengua: "cuando me dicen que pueden llamar, por teléfono, responder preguntas, interactuar con otros, etc."	Ku y Zussman (2010), mostraron que la adopción de una <i>lingua franca</i> reduce barreras comerciales asociadas con la dificultad de comunicarse en lenguas maternas divergentes. De esta manera, en Colombia y en el mundo, se hace cada vez más necesario el aprendizaje de una lengua extranjera que permita diversificar y ampliar distintos ámbitos de la vida cotidiana.	Relaciona el idioma con la vida cotidiana de sus estudiantes para facilitar su adquisición y desarrollo.

Nota: Elaboración propia.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo a Martínez Lirola (2007), para generar de manera exitosa el aprendizaje de lenguas extranjeras, se deben incursionar y participar en distintos cambios como lo son:

- “- Docencia centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, técnicas de estudio).
- Diferente papel del profesor (como gestor del proceso de aprendizaje).
- Definición más clara de los objetivos (competencias).
- Nueva organización de las actividades" (p.33).

Por lo tanto, a falta de investigación y comunicación entre pares, puede disminuir la oportunidad de mejora en el proceso enseñanza y aprendizaje, ya que los docentes no se integran con otros componentes del proceso educativo o pedagógico, con los cuales interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad durante su práctica. Así mismo,

al inicio de la clase el docente debe dar a conocer los objetivos, desarrollo de actividades y criterios de evaluación. Dar a conocer desde el inicio la agenda que se va a desarrollar durante la clase, ayuda a los estudiantes a que se involucren en ella y presten más atención al estar enterado de lo programado.

Por otro lado, Ku y Zussman (2010), mostraron que la adopción de una *lingua franca* reduce barreras comerciales asociadas con la dificultad de comunicarse en lenguas maternas divergentes. De esta manera, en Colombia y en el mundo, se hace cada vez más necesario el aprendizaje de una lengua extranjera que permita diversificar y ampliar distintos ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, algunos docentes mencionan que observan el uso real y efectivo que los estudiantes hacen de la lengua: “cuando me dicen que pueden llamar, por teléfono, responder preguntas, interactuar con otros, etc.”. El docente debe motivar al estudiante, le debe mostrar la necesidad de aprender otro idioma para comunicarse y facilitarle el aprendizaje; el estudiante debe sentirse en su contexto y aplicar su conocimiento en su propia rutina, puesto que, relacionar el idioma con la vida cotidiana facilita su adquisición y desarrollo.

Es necesario que el docente muestre interés hacia sus estudiantes y verifique el proceso de aprendizaje, debido a que, el seguimiento y tutorías o acercamientos por parte del docente, juegan un papel primordial y diferenciador (Díaz y Solar, 2011). Por ejemplo, la manera de realizar seguimiento a los estudiantes de la mayoría de los docentes, es la aclaración de dudas en clase, puesto que, el 73,2% indica que el docente siempre realiza seguimiento del aprendizaje. Como consecuencia, el docente tiene interés de la opinión y retroalimentación que tiene el estudiante acerca de su clase ya que el seguimiento constante refleja mayor interés por parte del docente hacia sus estudiantes.

Además, según un estudio realizado por Larenas y Azócar (2012), se encontró que los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Chile, resaltan que el docente tiene el deber de generar una retroalimentación positiva y seguimiento continuo a sus estudiantes. Tener seguimiento individual ayuda a los estudiantes a tener acercamiento con el docente, a tener confianza y resolver dudas, dado que, el docente genera retroalimentación. Por ejemplo, los docentes consideraron que el uso de herramientas TIC y retroalimentación de los conceptos estudiados son aspectos necesarios a considerar para que sus prácticas puedan ser favorables.

Al considerar importante las características académicas y profesionales de los estudiantes para que el docente pueda planear y desarrollar sus clases, Levin (2001), argumentó que los humanos son agentes que interactúan en su entorno, aprenden de sus acciones y usan ese aprendizaje para planear futuras acciones. De esta manera, el docente debe motivar a los estudiantes y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, debe conocer las características y gustos de sus estudiantes para el desarrollo de actividades, sin embargo, algunos docentes no tienen en cuenta sus características para el proceso de enseñanza. Por último, los estudiantes y docentes, coinciden en que más tareas y ejercicios para casa no son la manera más efectiva del seguimiento docente para el aprendizaje continuo y progresivo.

Blázquez y Tagle (2010), sugirieron que los docentes deben incentivar la autoestima y autoconfianza de los alumnos, esto permite que el nivel académico mejore y su proceso de aprendizaje sea más efectivo. El docente debe contar con dinamismo y generar participación constante por parte de sus estudiantes, lo que genera motivación por el aprendizaje; el docente debe crear un ambiente de confianza y motivación en el aula para facilitar la participación de sus estudiantes, por ejemplo, muchos docentes también prefieren el uso de recursos didácticos en clase que generen motivación por la adquisición del conocimiento.

El docente, además, promueve el uso de TIC para facilitar el proceso de aprendizaje, implementa actividades didácticas que generen mayor motivación y uso del tiempo libre, dado que, el papel del docente es ser un guía mediador entre el estudiante, el uso de TIC y aprendizaje autónomo, ya que el internet tiene diversidad de herramientas que fortalecen el espíritu de aprendizaje de manera individual e interactiva. Para que el aprendizaje autónomo se incremente, se recomienda trabajar en la identificación de intereses de los estudiantes, la reestructuración de la metodología, el desarrollo y manejo de las herramientas del conocimiento, y el uso de las nuevas tecnologías Rué (2009) y Luna (2009). La herramienta que más utilizan los docentes para fomentar el trabajo autónomo de sus estudiantes son los vídeos, debido al auge que tienen las TIC y la importancia que adquieren cada vez más los medios digitales en la educación y en todos los ámbitos.

Asimismo, los docentes deben guiar a sus estudiantes, enseñarles a autorregular y autoevaluar su trabajo, a actuar en diferentes situaciones de aprendizaje y poner en práctica su propio conocimiento (Manrique, 2004). Para Nando (2014) una práctica docente fue considerada como la labor que lleva a cabo el docente dentro del aula para producir aprendizaje al incluir procesos de enseñanza. La puesta en práctica de los conceptos aprendidos es necesaria para establecer los conocimientos adquiridos. El docente debe asegurarse y evaluar de manera continua si los contenidos explicados fueron entendidos y aprendidos. Se debe llevar a cabo la práctica de conceptos mencionados para verificar el proceso de enseñanza. El seguimiento continuo es necesario. Un claro ejemplo es, que los estudiantes concuerdan con los docentes que los recursos que se utilizan como iniciativa propia para aprender inglés, son los videos, seguido de actividades de entretenimiento como lo son las películas y la lectura de artículos o textos.

Muchos docentes también prefieren el uso de recursos didácticos en clase que generen motivación por la adquisición del conocimiento, y como tercera variable se establece una explicación de conceptos, seguido de tutorías y mayor número de tareas y ejercicios para casa. Para fortalecer la innovación docente en la didáctica del inglés, se debe hacer énfasis en favorecer el trabajo por parejas y en grupo; el docente puede proponer actividades para beneficiar el aprendizaje autónomo y mejorar su interacción con los estudiantes (Madrid, 2005). Así, se hace necesario el seguimiento docente grupal e individual a través de la evaluación continua para generar retroalimentación, sin embargo, algunos estudiantes se sienten incómodos al trabajar de forma individual.

Para construir conocimiento en una lengua extranjera, la lengua se relaciona con las experiencias de los estudiantes o su vida diaria. El docente desarrolla en el aula la competencia sociolingüística, al referirse al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua ya que éstas completan el conocimiento. Además, las buenas prácticas son parciales, referidas a ámbitos de actuación específicos, a componentes de la realidad situados en un contexto espacial y temporal concreto (Zabalza, 2012). Sin embargo, si no se le presenta al estudiante una meta para el aprendizaje del inglés, se puede presentar falta de motivación frente a la adquisición de conocimiento de la lengua extranjera u otros factores que se relacionen con las prácticas docentes.

Durante su práctica, el docente debe generar experiencias significativas para los estudiantes. El proceso de enseñanza debe reflejarse como toda una experiencia agradable y a través de la repetición, al estudiante se le facilita el aprendizaje de vocabulario y el reconocimiento de reglas gramaticales. Así, por ejemplo, Por otro lado, los estudiantes encuentran con predominio el uso de recursos didácticos, los cuales se relacionan con “los

recursos diversos, que aportan a los procesos de aprendizaje según una adecuada planeación, desarrollo y evaluación formativa” (MEN, 2015).

Se deben implementar herramientas y estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje, debido a que, el docente debe contar con habilidades que mantengan al grupo en un nivel de conocimiento casi equilibrado. Es importante tener a todo el grupo en un mismo nivel de entendimiento y manejo de conceptos, donde el docente genere un ambiente de confianza e interés al preocuparse por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por tanto, es significativo crear una red de apoyo entre el docente de universidad, el profesor mentor y el alumno quien práctica el conocimiento generado (Blázquez y Tagle, 2010), ya que la aclaración de dudas en clase y la ampliación de la explicación de conceptos ocupan un nivel medio de preferencia entre los estudiantes.

Cabe mencionar que el docente debe ser el encargado de hacer del aula de clases un lugar agradable donde surja el deseo por aprender y compartir, los estudiantes deben sentirse motivados y ver al docente como ayudante y facilitador, no deben sentir temor por preguntar, participar o dirigirse al docente (Stern, 1992, p. 320). Se sigue enfatizando en la importancia del proceso de enseñanza en el aula de clase, debido a que ésta es la base del conocimiento a aplicar en los espacios adicionales. El contraste de temas genera mayor entendimiento y claridad hacia los estudiantes dado que, la aclaración de dudas es fundamental para garantizar el proceso de enseñanza (Cobos, Domínguez, y López, 2012).

Estrategias facilitadoras para la práctica docente. Hernández (citado en Carlos, 2005) menciona que hay tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Primero, el saber del docente se expresa a través de los contenidos que maneja y las actividades que realiza con y para los estudiantes,

estas reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y orientan el camino a seguir para la formación de estudiantes, además, los contenidos emergen de manera espontánea a partir de la experiencia de cada docente, y se basan en la organización y el dominio que se tenga con relación a los objetivos. En segunda instancia, al hablar de motivación, algunos docentes consideran que la estimulación de la participación de los estudiantes es la principal característica para que sus prácticas docentes sean efectivas. Cabe resaltar que, las mismas deben adaptarse al proceso de enseñanza debido a que, el entorno y la realidad en la que se viva tiene diferenciación. También, la experiencia docente permite reflexionar, incorporar o modificar su práctica para abrir oportunidades de mejora en la motivación y aprendizaje de los estudiantes y, además, en ellos como docentes. Por último, las habilidades comunicativas son un factor importante debido que, el docente busca la manera de acercarse al estudiante para facilitar el contacto con el conocimiento, a través de estrategias discursivas de desarrollo temático y de interacción, para activar la comunicación y dar significado de los contenidos, acciones o actividades que emprenden en torno a los objetivos de la asignatura (Cañedo y Figueroa, 2013).

La práctica docente se guía tanto por la fase de planeación como por la de ejecución. Ambas se construyen con base en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y además en las señales que los estudiantes emiten; así, el profesor construye significados y da sentido a los contenidos a través de procesos de pensamiento y actividades. El profesor trabaja juntamente con los estudiantes y promueve el logro de los objetivos de la materia; esto, a través de estrategias discursivas de desarrollo temático, para definir y clarificar contenidos, así como estrategias discursivas de interacción para acercar a los estudiantes a éstos.

Como estrategia de competencia profesional, se mencionó que el docente cuente con el uso del aprendizaje significativo, el aprender a aprender por medio de la reflexión, el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Por ejemplo, las TIC son herramientas autoevaluadoras que permiten identificar el nivel del conocimiento adquirido o necesario, ya que generar reflexión y retroalimentación a través de la autoevaluación continua le permite al estudiante reconocer sus fortalezas y que temas debe profundizar. Se evidencia que el *quiz* es referido por algunos estudiantes como práctica principal que realizan los docentes de inglés para generar aprendizaje.

La variedad de actividades genera dominio y participación de los estudiantes en los diferentes temas y clases vistos. Combinar el uso de TIC y el libro de inglés facilita el aprendizaje de una lengua extranjera siempre y cuando se tenga un uso adecuado. La mayoría de los docentes consideran que la estimulación de la participación de los estudiantes, es la principal característica para que sus prácticas docentes sean efectivas, de esta manera, según el MEN (2006), una lengua extranjera es: “aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados” (p.5).

Conjuntamente, el docente debe guiar y supervisar el trabajo individual de los estudiantes para poder facilitarlos. Para Stake (citado en Arbesú y Contreras, 2008), evaluar implica vincularse con la práctica docente, la cual se tiene que estudiar al tomar en cuenta las experiencias contextuales en donde se realiza, y a través de la “evaluación comprensiva se puede entender lo que un programa de estudios o una práctica docente tienen de bueno y de malo”

(p.139). Algunos docentes consideran como principal característica el alto nivel de trabajo en clase y extra clase, razón por la que reflejan que el volumen de trabajo no enfatiza en el éxito de aprendizaje de los estudiantes. Se mostró una menor frecuencia en el ítem de alto nivel de trabajo en clase y extra clase, es decir, para la mayoría de docentes no hay relevancia en el volumen de tareas y trabajos que se les apliquen a los estudiantes para el éxito de sus prácticas docentes.

La retroalimentación es “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (Ávila, 2009, p.5), permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. La práctica principal que realizan la mayoría de los docentes de los estudiantes encuestados, es la estimulación de la participación. Las prácticas docentes pueden incluir factores que promuevan el dinamismo, el cual sea diferenciador y enfatice el uso independiente del idioma por parte de los estudiantes; el estudiante debe vivir el idioma en un contexto real. Se deben implementar estrategias que permitan desarrollar diferentes competencias comunicativas para el aprendizaje de la lengua, y no hacer uso de sólo una.

Berrocoso, Sánchez y Domínguez (2013) consideraron que el docente tiene el deber y la responsabilidad de utilizar las tecnologías para lograr una buena práctica, puesto que son necesarias para el desarrollo educativo del estudiante. La herramienta que más utilizan los docentes para fomentar el trabajo autónomo de sus estudiantes son los vídeos, debido al auge que tienen las TIC y la importancia que adquieren cada vez más los medios digitales en la educación y en todos los ámbitos. El uso adecuado de estrategias genera al estudiante curiosidad e interés para aprender una lengua extranjera. Los medios visuales generan gran empatía en el

proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes a través de herramientas TIC pueden mejorar y conocer mejor el idioma.

Los docentes determinan que la estimulación de la participación de los estudiantes es de vital intervención en el proceso de aprendizaje, por lo cual, una de las estrategias de los docentes en sus prácticas docentes es jugar un papel de motivador constante en el proceso de sus estudiantes, e inclusive consigo mismo. Según De la Torre y Casanova (2007) “existe otra relación entre la autoeficacia y la motivación académica; esta se da por medio de la elección de actividades”. De esta manera, Las actividades de aprendizaje de una lengua extranjera deben ser variadas, y deben ser guiadas por su docente de manera constante. El uso de TIC es una herramienta que ayuda al aprendizaje de una lengua extranjera, esta debe ser llamativa y fácil de usar. El docente tiene el papel de guía mediador al tener relación con el aprendizaje del inglés con TIC, quien debe tener seguimiento continuo del estudiante no sólo de forma personal sino virtual. Las TIC son herramientas facilitadoras de aprendizaje de una lengua extranjera dentro y fuera del aula, y a través de ellas algunos docentes realizan tutorías como estrategia de seguimiento continuo a sus estudiantes, puesto que, Cobos, Domínguez y López (2012) proponen la tutoría como un valor añadido a la práctica docente que permite tener un seguimiento continuo.

Asimismo, se tiene en cuenta, que el docente debe hacer parte del contexto del estudiante, para relacionar el idioma con su vida diaria y hacerle ver la importancia y necesidad de aprender inglés como lengua extranjera. Los estudiantes se muestran muy receptivos y prefieren el uso del idioma en la lengua extranjera durante todo el desarrollo de la clase. Usar ejemplos que estén relacionados con contextos reales, facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera, sin embargo, el docente no debe usar únicamente el tablero para enseñar. No es

suficiente poseer las capacidades para aprender, sino que es fundamental que el estudiante crea en sus destrezas para hablar, comprender, escribir y leer la lengua inglesa. De este modo, la autoeficacia del estudiante influye de manera significativa en el éxito del total dominio de la lengua extranjera (Díaz y Solar, 2011). Por ejemplo, algunos docentes mencionan que observan el uso real y efectivo que los estudiantes hacen de la lengua: “cuando me dicen que pueden llamar, por teléfono, responder preguntas, interactuar con otros, etc.”.

Dichas estrategias pueden ser pedagógicas y tienen en cuenta características tales como espacio, perfil del estudiante y métodos de enseñanza, y al referirse a autonomía ha generado controversia, puesto que este concepto está fundamentado en diversas disciplinas (Benson, 1997). Sin embargo, el factor tiempo, es una dificultad notoria para generar el aprendizaje autónomo en los estudiantes. El docente debe tomar unos minutos de su clase para desarrollar actividades que fomenten y motiven el aprendizaje autónomo. La falta de tiempo es el factor que más influye en la ausencia de trabajo autónomo por parte de los estudiantes, según sus docentes, esto se debe a las actividades extra académicas con las que algunos cuentan como el trabajo, la familia, el deporte, entre otros.

Por otro lado, Hinojo y Fernández (2002), también mencionaron la importancia de la actitud del profesorado, pues son los encargados de liderar un proceso formativo y de proyectar a sus estudiantes en una realidad social que vaya acompañada de los conocimientos adquiridos. Se sigue enfatizando en la importancia del proceso de enseñanza en el aula de clase, debido a que ésta es la base del conocimiento a aplicar en los espacios adicionales, puesto que, la planeación docente genera agrado y receptividad en el proceso de enseñanza de los estudiantes. El estudiante percibe cuando una clase ha sido planeada por su docente, esto permite que su desarrollo sea organizado e involucre y desarrolle las competencias necesarias.

Además, según Zabalza (2012), las buenas prácticas para la enseñanza se enmarcan en: enseñar con el propósito de transmitir información o conocimientos, una visión ampliada de la enseñanza que genere nuevas conductas y hábitos. Los docentes determinan que la estimulación de la participación de los estudiantes es de vital intervención en el proceso de aprendizaje, por lo cual, una de las estrategias de los docentes en sus prácticas es jugar un papel de motivador constante en el proceso de sus estudiantes, e inclusive consigo mismo. Así, por ejemplo, la puntualidad del docente puede demostrar a sus estudiantes gran motivación y sentido de pertenecía con la clase. El docente al estar pendiente de la llegada de sus estudiantes de forma puntual, los compromete y los motiva a cumplir con su llegada a clase.

Sería necesario mencionar también, que la ambientación y organización de los elementos del aula pueden influir en la percepción y energía con que sea transmitida la clase. El papel del docente es buscar estrategias que motiven a los estudiantes a participar satisfactoriamente en clase, para que la ambientación del salón no impida el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Nando (2014) esta actividad docente incluye aspectos como: “Interacción con los alumnos, organización de la enseñanza, clima de aula, relación con los padres, atención a la diversidad, programación didáctica, metodología, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje” (p.3). Los estudiantes mencionan que cuentan con poca motivación o la metodología del docente no es la más adecuada.

Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo. Para la evaluación de la práctica docente y el uso de la retroalimentación como herramienta para el mejoramiento de la misma, según Cameratti y Uribe (citado en Ávila, 2009), fue necesario tener en cuenta la asesoría docente como un proceso que, a través de la retroalimentación, brinda información para mejorar y potenciar su práctica. El docente debe tener un equilibrio y manejo sobre los diferentes

niveles y velocidad de aprendizaje de sus estudiantes, ya que, a los estudiantes les gusta tener seguimiento y retroalimentación en el proceso de aprendizaje de forma individual. Asimismo, el docente tiene interés sobre la opinión y retroalimentación que tiene el estudiante acerca de su clase, por ejemplo, para llevar a cabo una evaluación continua se encuentra la retroalimentación de los conceptos estudiados.

La actitud docente y el seguimiento que éste promueva, influye de manera notable en el comportamiento y en los hábitos de aprendizaje de los estudiantes. El docente también debe tener vocación para la enseñanza y una personalidad abierta y dinámica que permita establecer empatía si no es con todos, con la mayoría de sus estudiantes (Perrenoud, 1999). Así, la práctica principal que realizan la mayoría de los docentes, es la estimulación de la participación de los estudiantes.

Hay que mencionar, también, que el trabajo independiente puede orientarse mediante: “tareas extra clases, búsqueda de información sobre determinadas temáticas que permitan acceder a información más actualizada, trabajos de aplicación, trabajos de vinculación de diferentes temáticas de estudio, trabajos de vinculación entre asignaturas y disciplinas o trabajos de investigación de nuevos descubrimientos” (Reyes, Romero, Cobas, 2002, citado en Jaramillo y Ruíz, 2010, p.82). La mayoría de docentes exhortan a sus estudiantes a trabajar de manera autónoma dentro y fuera de clase dado que, para aumentar el aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario tener contacto con la lengua fuera de clase. Las actividades extras y dinámicas permiten que los estudiantes incentiven la curiosidad por el aprendizaje y fomenten ciertas destrezas. El docente motiva a los estudiantes a usar el inglés fuera del aula ofreciéndoles actividades como guía.

El aprendizaje autónomo “promueve que el estudiante sea el constructor de su conocimiento a partir de su realidad, de sus experiencias y de sus saberes previos” (Jaramillo y Ruíz, 2010, p.82), puesto que es capaz de buscar información e ideas adicionales, planear y llevar a cabo acciones para solucionar problemas, manejar su motivación, darle sentido a lo que hace y administrar su tiempo. El docente debe facilitar y promover ambientes de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, para ayudar al estudiante a reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje. Así, por ejemplo, los docentes eligen la metodología y la falta de recursos y herramientas para el aprendizaje, como causantes de la falta de trabajo autónomo de los estudiantes.

En este sentido, el docente debe promover aprendizaje independiente y espera que sea el mismo estudiante quien realice un conjunto de acciones que le permitan dirigir su proceso de aprendizaje, y pueda llegar a la construcción del conocimiento en forma continua y efectiva (De los Santos, 1996, citado en Jaramillo y Ruíz, 2010). El factor principal que influye en la falta de trabajo extra clase es la ausencia de tiempo de los estudiantes, debido a que ellos tienen más ocupaciones que no se limitan al ámbito académico ya que, la motivación y tener un propósito de aprendizaje, le facilita al estudiante aprender una lengua extranjera. También, el aprendizaje autónomo se convierte en un hábito para la adquisición de conocimientos y la práctica del idioma, el docente cree estar fomentándolo en ocasiones, sin embargo, los estudiantes no conocen la manera de desarrollar dicho aprendizaje fuera del aula y pierden interés por la lengua.

El aprendizaje autónomo va mucho más allá de estudiar en solitario o sin la ayuda de un profesor, el estudiante debe desarrollar con mayor énfasis la autonomía, la autorregulación, la disciplina y los buenos hábitos de estudio, dado que es él mismo quien se encarga de sacar el mayor provecho a su proceso de formación académica (Ferroni, Velásquez y Chavarro, 2005).

Las actividades y herramientas para fomentar el aprendizaje autónomo pueden enlazarse con la vida cotidiana de los estudiantes y adaptarse a sus intereses, e incluso ser un pasatiempo. Es necesario que el estudiante complemente lo aprendido en el aula de clase con trabajo de autoinvestigación y práctica. Las TIC son un medio para interactuar y adquirir el inglés. Por ejemplo, La música, creación de páginas web, *role plays*, diálogos, trabajo por pequeños proyectos (*approche actionnelle*) en los que los aprendices deben trabajar de manera autónoma y en grupo, son herramientas que utilizan algunos docentes para fomentar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Estrategias para promover el aprendizaje autónomo. Autores como Little (2003) y Rué (2009) han referido que los profesores cumplen un papel fundamental en el desarrollo de procesos autónomos, ya que es el encargado de crear y promover un ambiente adecuado de aprendizaje permitiéndole al estudiante reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, una de las estrategias claves es generar retroalimentación y aclaración de dudas constante y asertiva entre el docente y los estudiantes. Un ejemplo de este, es la herramienta del *quiz* el cual es referido por algunos estudiantes como práctica principal que realizan los docentes. Además, a los estudiantes se les facilita y prefieren el uso de las TIC, debido a que permiten el desarrollo del trabajo individual y colectivo. De acuerdo a Galvis (2004), las TIC han sido utilizadas con tres diferentes objetivos en los ambientes de aprendizaje: primero, apoya la transmisión de mensajes a los estudiantes a través de tutoriales, bibliotecas digitales y sitios web informativos. También, apoya el aprendizaje activo mediante la experimentación por medio de simuladores de procesos, calculadoras, juegos de actividad, herramientas multimediales, competencias o roles, paquetes de procesamiento estadístico de datos, navegadores y herramientas de productividad. Por consiguiente, facilita la interacción para aprender mediante

juegos en red colaborativos, pizarras electrónicas, mensajería electrónica, e-mail, foros, video o audio conferencia. Cabe resaltar que, las TIC optimizan y facilitan el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, con ayuda del seguimiento docente. En las encuestas realizadas, un porcentaje no muy diferencial de docentes, indica que fomentan la autonomía de manera ocasional. Como lo menciona Rué (2009) y Luna (2009), los docentes cumplen un papel fundamental en el desarrollo de procesos autónomos, debido a que son los encargados de crear y promover un ambiente adecuado de aprendizaje permitiendo que el estudiante reconozca su propio estilo y estrategias de aprendizaje. Con lo mencionado anteriormente, es importante verificar si los docentes promueven y verifican el uso del idioma fuera de clase.

Asimismo, verificar e indagar en el papel que juega el docente en el uso del aprendizaje autónomo, es necesario analizar el comportamiento y la perspectiva que tienen los estudiantes sobre el mismo. Por lo tanto, se encontró que muchos estudiantes consideran el aprendizaje autónomo como trabajo difícil y adicional. Si el estudiante se siente motivado con el idioma, busca la manera de involucrar la lengua extranjera en su vida diaria. Además, el 67,1 % de los estudiantes encuestados considera que no es difícil tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase, pero el 32,9 % considera que sí es difícil o no lo contemplan en su toma de decisiones. García (2002) sugiere que, para activar el interés en el aprendizaje, se debe suscitar la motivación a través de diferentes tácticas relacionadas con el contenido a estudiar, tales como estimular la curiosidad y participación por parte del estudiante además de generar cuestiones e indagaciones personales y generar la oportunidad de ampliar su conocimiento.

El proceso de enseñanza será más significativo si se construye con base en las creencias de los estudiantes (García y Sebastián, 2011). En las observaciones y entrevistas realizadas se encuentra que las estrategias usadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo están

relacionadas con los gustos de los estudiantes y la innovación. La manera de organizar el tiempo y proyectar actividades autónomas con el uso del idioma, depende en gran medida, de los estudiantes. Además, el estudiante debe usar actividades de su interés y que puedan ser usadas en su vida cotidiana; puede utilizar herramientas TIC para tener mayor interacción con la lengua extranjera.

Dentro de las actividades de mayor uso y construcción para el aprendizaje se encuentra el habla, debido a que reúne la mayoría de competencias comunicativas necesarias para la lengua. Sin embargo, se analizó en las encuestas que los clubes de conversación están en menor relevancia. Por consiguiente, se hace esencial conocer los intereses y habilidades de aprendizaje de los estudiantes, debido a que permite una mejor interacción entre el docente y estudiante frente al conocimiento. La disciplina y falta de tiempo de algunos estudiantes no permite el desarrollo del aprendizaje autónomo. El docente debe usar estrategias diferentes a la de los libros de inglés y la plataforma virtual para fomentar el aprendizaje autónomo. A partir de las creencias identificadas de los estudiantes, los educadores deben crear y enfatizar en las actividades que ayuden a desarrollar estas creencias previas (Wong, 2010).

También, se plantea el siguiente criterio de análisis es donde se busca identificar si el docente adapta su metodología e incentiva recursos y herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Algunas estrategias planteadas en el análisis cualitativo exponen que el estudiante debe completar lo aprendido en el aula de clase con trabajo de autoinvestigación y práctica. El docente debe tener seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y es ideal que el docente indague en los intereses y progreso de sus estudiantes para establecer una metodología de enseñanza adecuada. Estas conclusiones se fundamentan en conceptos como que el estudiante adoptó una serie de actitudes encaminadas al trabajo autónomo, la autocrítica

y autorreflexión (Velandia, 2007). Stenberg (2011) señaló que los cambios transcendentales en la calidad de la enseñanza universitaria no ocurrirán si no hay cambios en la concepción que tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza.

Al mismo tiempo, la educación busca formar estudiantes con sentido crítico, quienes vayan más allá de los conceptos previamente establecidos o adquiridos con ayuda del docente. Bandura (1997), estableció que los estudiantes con alta creencia en sus capacidades elegirán tareas difíciles y desafiantes, por el contrario, los estudiantes con baja autoeficacia tenderán a evitarlas. El estudiante debe tener voluntad en conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.

Por último, con ayuda de las entrevistas y encuestas realizadas, se establece que el estudiante transfiere, explora y aplica conocimientos a situaciones nuevas. El juego permite plantear y resolver problemas, por lo tanto, el docente debe fomentar el uso de las TIC en el aula, es un recurso que motiva a los estudiantes, completa el proceso de enseñanza, y ayuda a compartir historias entre ellos.

Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo. Las competencias que desarrollen los estudiantes para el aprendizaje propio, están ligadas a la labor docente, debido a que durante el desarrollo de una práctica docente Area (2007), afirmó que “la tecnología informática por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, sino que depende de los fines educativos, de los métodos didácticos y de las actividades que realizan los estudiantes”. El estudiante debe tener curiosidad por conocer para que tenga oportunidad de ampliar su conocimiento (García, 2002). De este modo, se identificó en las encuestas que los estudiantes hacen uso de recursos anexos como lo son: las actividades recreativas, crucigramas, canciones, libros, guías, aplicaciones, juegos presenciales o hablar en inglés con allegados, las cuales también les ayuda a fortalecer el aprendizaje autónomo del inglés. Por otra parte, a través del

juego se puede motivar a los estudiantes a aprender una lengua extranjera. El uso de recursos dinámicos y virtuales hace que los estudiantes aprendan con mayor gusto y conozcan más a fondo el contexto del idioma.

Si se habla de competencias, no se hace referencia únicamente al seguimiento docente o los recursos implementados. Además, se menciona a la automotivación como un factor determinante para el nivel y desempeño del proceso de aprendizaje autónomo. La motivación que impacte en los estudiantes es un factor clave para el desempeño de sus actividades y aprendizaje. Además, la falta de motivación tiene gran preeminencia en la falta de trabajo autónomo, seguido del poco interés por el idioma.

Otro factor importante en las competencias de los estudiantes es la disciplina, que es un proceso permanente en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el docente debe facilitar y ser una guía para el estudiante, pues, además de enseñar conceptos, debe facilitar a sus estudiantes valores y principios que le permitan un dominio y gusto por cualquier clase de conocimiento. Estos valores generarán confianza y voluntad de sus estudiantes, a consecuencia de que contarán con un guía o líder a quién podrían admirar (Perrenoud, 1999).

Finalmente, Martínez (1999) afirmó que el profesor enseña, pero también debe aprender a enseñar; “todo se convierte en un proceso cíclico, como bien se sabe, la práctica hace al maestro” (p.76). Las encuestas arrojaron que los docentes eligen la metodología y la falta de recursos y herramientas para el aprendizaje, como causantes de la falta de trabajo autónomo de los estudiantes. Sin embargo, los docentes deben inculcar el sentido crítico en los estudiantes, el cual es una herramienta generadora de aprendizaje, y les ayuda a desarrollar pensamiento analítico y crítico, que les permita solucionar problemas.

Segunda fase: descriptiva-explicativa

A través de los resultados obtenidos del análisis realizado en la fase exploratoria, se definieron variables para diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en el Centro de Lenguas, a través de una rúbrica diseñada por las investigadoras.

Diseño y procedimiento de la rúbrica. Se determinaron los criterios de evaluación que deben hacer parte de la rúbrica para dar valoración adecuada a las competencias de las prácticas docentes. Por lo tanto, se generó una rúbrica con 46 criterios a evaluar, clasificados en cinco categorías establecidas desde el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos inicialmente obtenidos, y acorde al marco teórico al generar, además, una valoración para cada criterio, al tener en cuenta las competencias que desarrolla cada docente al ser un docente *experto, integrador o innovador*, siendo el docente experto, la clasificación que reúne las prácticas docentes más apropiadas para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, seguido del docente integrador, y por último, el docente innovador (ver tabla 5).

Tabla 5
Ejemplo primera versión de la rúbrica

Categoría	Criterio	Docente experto	Docente integrador	Docente innovador	Comentarios
ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	14. Tiene claridad del concepto de prácticas docentes.	El conocimiento de sus prácticas docentes le permiten diseñar y ejecutar de una manera más efectiva su labor como docente.	Las prácticas docentes permiten diseñar y llevar a cabo de manera más efectiva el idioma.	Las prácticas docentes se llevan a cabo día a día y con ayuda de los estudiantes.	
	15. Utiliza el método de autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para identificar sus prácticas docentes.	Genera autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para rediseñar y mejorar sus prácticas docentes, implementando estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Lleva a cabo un formato de evaluación con sus estudiantes durante toda la asignatura para mejorar en sus prácticas docentes.	Realiza una charla o formato de evaluación con sus estudiantes al final de la asignatura, donde ellos analicen e indiquen las prácticas docentes que no les gustó.	
	16. Estimula la participación de sus estudiantes para que sus prácticas docentes sean efectivas.	Estimula la participación de cada uno de sus estudiantes, con actividades que generen sentido crítico y que sean de su agrado e interés.	Establece actividades que fomenten la participación de sus estudiantes, como lo son los debates.	Concibe preguntas constantes a aquellos estudiantes que casi no participan en clase, y complementa este conocimiento con los estudiantes que participan constantemente.	

Nota: Elaboración propia.

Para la validación de contenido de la rúbrica se hizo uso del método Delphi, puesto que, se lleva a cabo con la selección de un grupo de expertos en determinado campo donde se les indaga sobre su opinión en cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Es decir, la capacidad de predicción de este método se basa en el uso sistemático de un juicio intuitivo emitido por determinado grupo de expertos. Como técnica de recolección de datos, se pueden hacer uso de cuestionarios o encuestas, los cuales contienen preguntas hipótesis o acontecimientos con relación al tema de estudio, que, en el caso del presente estudio, ha sido definir criterios que permitan evaluar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés. El éxito y calidad del método dependen de la elaboración del cuestionario y la elección de los expertos consultados, es decir, deben contar con las características necesarias para cumplir los objetivos del estudio (Astigarraga, 2003).

Algunas de las fases sugeridas por Astigarraga (2003) para llevar a cabo el método Delphi son: Fase 1, formulación del problema: en este punto se define con precisión el campo de investigación y la selección de expertos que cuenten con la misma noción. Además, se debe llevar a cabo la realización del cuestionario con preguntas precisas y cuantificables. Fase 2, elección de expertos: el público objetivo será elegido de acuerdo a su capacidad de enfrentar el futuro y poseer conocimientos sobre el tema consultado. Fase 3, elaboración y lanzamiento de los cuestionarios: esta herramienta debe facilitar la respuesta por parte de los expertos, deben ser cuantificadas y ponderadas. Se formularán cuestiones relativas a la probabilidad y prioridad. Además, se debe tener en cuenta el uso de respuestas categorizadas (Sí/No; Mucho/Poco; De acuerdo/En desacuerdo), esto facilita la porcentualización de los datos obtenidos. Fase 4, desarrollo práctico y explotación de resultados: se hace envío del cuestionario a los expertos

previamente seleccionados, se les explica el objeto de estudio, las finalidades y las condiciones de desarrollo del cuestionario.

Con el objetivo de perfeccionar el diseño y ejecutar de manera correcta la rúbrica, según Ding y Heshberger (2002), se generó un juicio de validez de contenido y coherencia a través del criterio y colaboración de 20 docentes expertos de inglés, quienes cuentan con experiencia profesional en diferentes instituciones, y refieren el manejo de grupos de estudiantes de diferentes edades. Se les informó sobre los objetivos del estudio y se solicitó de su consentimiento para participar en el estudio. Seguidamente, de acuerdo al diseño del método Delphi, apoyado en la aplicación de Formularios de Google, se realizó una primera ronda de valoración donde se contactó a los expertos seleccionados, se les dio a conocer el objetivo de estudio y se solicitó su consentimiento para su participación; luego se hizo envío de la rúbrica con los criterios propuestos al inicio, con la intención de que cada docente designara el grado de apropiación de cada criterio, de acuerdo a una puntuación del 1 al 5 (1 muy inapropiado, 2 inapropiado, 3 indiferente, 4 apropiado y 5 muy apropiado). Además, se les planteó la opción de sugerir modificaciones a los criterios diseñados o proponer nuevos para ser validados. De acuerdo a los resultados obtenidos, se realizó una segunda ronda de valoración mediante el juicio de experto (Cabero y Llorente, 2013) para dar profundización al contenido de los criterios escogidos de la rúbrica.

Análisis de resultados de validación de la rúbrica. Con el propósito de desarrollar la validación de los criterios de la rúbrica, se hizo efectivo el envío y la ejecución de la misma, con la participación de 20 docentes expertos quienes enseñan inglés como lengua extranjera, convocados con el fin de generar una segunda versión del instrumento luego de su revisión. Para ello, se realizaron un total de 2 rondas de valoración por parte de expertos, con una duración

aproximada de dos semanas. En la primera se obtuvieron 20 respuestas de docentes, se propusieron 46 ítems, de estos fueron aceptados 30 y 16 ítems desestimados. En la segunda ronda, al tener en cuenta las aportaciones dadas, se realizó una valoración a través del juicio de los 20 docentes expertos de inglés y de la coordinadora del Centro de Lenguas para aprobar su aplicación, donde se valoraron 30 ítems y todos fueron aceptados y preparados para su aplicación (ver tabla 6).

Tabla 6
Valoración de la rúbrica realizada por los docentes

ÍTEMS ACEPTADOS	ÍTEMS DESESTIMADOS
Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras
1. Da a conocer a sus estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad.	1. Hace énfasis en la importancia de la combinación del trabajo grupal e individual.
2. Relaciona el idioma con la vida cotidiana de sus estudiantes para facilitar su adquisición y desarrollo.	Estrategias facilitadoras para la práctica docente
3. Realiza seguimiento constante reflejando mayor interés hacia sus estudiantes y verificando el proceso de aprendizaje.	2. Tiene claridad del concepto de prácticas docentes.
4. Muestra interés sobre la opinión y retroalimentación que tiene con sus estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3. Realiza tutorías como estrategia de seguimiento continuo a sus estudiantes.
5. Tiene en cuenta las características académicas y profesionales de sus estudiantes para planear sus clases.	4. Es consciente de que el volumen de trabajo no es estrategia de éxito para el aprendizaje de sus estudiantes.
6. Crea un ambiente de confianza y motivación en el aula para facilitar la participación de sus estudiantes.	5. Establece relación entre la autoeficacia y la motivación académica mediante la elección de actividades.
7. Hace uso de las TIC como herramienta facilitadora del aprendizaje de la lengua extranjera, siendo llamativa y fácil de usar.	6. Refleja a sus estudiantes la planeación de sus clases.
8. Lleva a cabo la práctica de conceptos mencionados y explicados, con el fin de verificar el proceso de aprendizaje.	7. Genera una ambientación y organización adecuada en el aula con el fin de influir en la percepción y motivación de los estudiantes.
9. Complementa el conocimiento de sus estudiantes con aspectos culturales de la lengua extranjera.	Estrategias para promover el aprendizaje autónomo
10. Genera experiencias de aprendizaje significativo.	8. Hace uso de las TIC de manera individual y colectiva.
11. Cuenta con habilidades que mantienen al grupo en un nivel de conocimiento casi equilibrado.	9. Promueve y verifica el uso del idioma fuera de clase.
12. Contrasta los temas vistos durante el proceso de enseñanza.	10. Fomenta los clubes de conversación como estrategia de aprendizaje autónomo.

Estrategias facilitadoras para la práctica docente	Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo
13. Utiliza el método de autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para identificar sus prácticas docentes.	11. Ayuda a sus estudiantes a reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje.
14. Estimula la participación de sus estudiantes para que sus prácticas docentes sean efectivas.	12. Expone al aprendizaje autónomo como un hábito para la adquisición de conocimientos y práctica del idioma.
15. Hace ver a sus estudiantes la importancia de aprender y relacionar el idioma con su vida diaria.	13. Brinda estrategias para que la falta de tiempo no afecte el aprendizaje autónomo de sus estudiantes.
16. Implementa actividades didácticas que generan mayor motivación y uso del tiempo libre.	Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo
17. Implementa estrategias que permiten desarrollar de diferentes formas las competencias comunicativas.	14. Forja la automotivación en sus estudiantes en conjunto con el proceso de aprendizaje autónomo.
18. Hace uso de medios audiovisuales que generen empatía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.	15. Genera conciencia de las capacidades intelectuales, emocionales y creativas de sus estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje.
19. Es puntual en la llegada a sus clases y está al tanto de la llegada de sus estudiantes.	16. Facilita a sus estudiantes valores y principios que le permitan un dominio y gusto por cualquier clase de conocimiento.

Estrategias para promover el aprendizaje autónomo

20. Lleva a cabo la autoevaluación permitiendo al estudiante reconocer sus fortalezas y los temas que debe profundizar.
21. Toma tiempo de su clase para fomentar el aprendizaje autónomo del idioma.
22. Adapta el aprendizaje autónomo a la vida cotidiana y a los intereses de sus estudiantes.
23. Adapta su metodología e incentiva recursos y herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo.
24. Busca que sus estudiantes elijan tareas desafiantes con el fin de creer en sus capacidades.
25. Genera innovación en el desarrollo de sus clases.

Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo

26. Promueve retroalimentación y evaluación continua desde y hacia sus estudiantes.
27. Motiva a sus estudiantes a practicar el idioma de forma continua fuera de clase.
28. Muestra una actitud empática con sus estudiantes.

Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo

29. Fomenta en sus estudiantes curiosidad y deseo de conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
30. Utiliza herramientas que les permitan a sus estudiantes plantear y resolver problemas.

Nota: Elaboración propia.

Para dar inicio al análisis de la primera ronda de valoración, los resultados del proceso se encuentran en las tablas 7, 8, 9, 10 y 11; donde en la primera tabla se hizo agrupación de los criterios correspondientes a la categoría de análisis inicial, estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría de docentes indicaron que las preguntas son muy apropiadas, a excepción de los criterios 5 y 13. Hace énfasis en la importancia de la combinación del trabajo grupal e individual, donde se analiza que para varios docentes es indiferente el criterio de hacer énfasis en la importancia de la combinación del trabajo grupal e individual en sus estudiantes. También, uno de los 20 docentes indica este criterio como inapropiado (ver tabla 7). Al terminar de responder esta primera categoría, una docente indicó dentro de los comentarios adicionales, que para un proceso equilibrado de enseñanza del idioma considera al docente como un facilitador-intermediario.

Tabla 7

Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras				
Ítem	Inapropiado	Indiferente	Apropiado	Muy apropiado
1. Da a conocer a sus estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad	0	0	3	17
2. Relaciona el idioma con la vida cotidiana de sus estudiantes para facilitar su adquisición y desarrollo	0	0	2	18
3. Realiza seguimiento constante reflejando mayor interés hacia sus estudiantes y verificando el proceso de aprendizaje	0	0	2	18
4. Muestra interés sobre la opinión y retroalimentación que tiene con sus	0	0	2	18

estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje				
5. Tiene en cuenta las características académicas y profesionales de sus estudiantes para planear sus clases	0	1	3	16
6. Crea un ambiente de confianza y motivación en el aula para facilitar la participación de sus estudiantes	0	0	3	17
7. Hace uso de las TIC como herramienta facilitadora del aprendizaje de la lengua extranjera, siendo llamativa y fácil de usar	0	0	0	20
8. Lleva a cabo la práctica de conceptos mencionados y explicados, con el fin de verificar el proceso de aprendizaje	0	0	2	18
9. Complementa el conocimiento de sus estudiantes con aspectos culturales de la lengua extranjera	0	0	5	15
10. Genera experiencias de aprendizaje significativo	0	0	4	16
11. Cuenta con habilidades que mantienen al grupo en un nivel de conocimiento casi equilibrado	0	0	4	16
12. Contrasta los temas vistos durante el proceso de enseñanza	0	0	4	16
13. Hace énfasis en la importancia de la combinación del trabajo grupal e individual	1	4	6	9

Nota. Elaboración propia.

En el desarrollo de la segunda categoría (ver tabla 8), estrategias facilitadoras para la práctica docente, se presentó mayor variabilidad en las respuestas obtenidas. En el criterio 17, de 20 docentes, 13 establecen como criterio apropiado, la práctica de tutorías como estrategia de seguimiento continuo a los estudiantes. Además, en el criterio 22, donde se hace referencia

a la importancia de mostrar la planeación de las clases, 3 docentes encuentran este criterio como una pregunta indiferente y uno de ellos, como una pregunta inapropiada. También se puede analizar un nivel bajo y de respuesta indiferente en los criterios 14, 17, 18, 19, 22 y 26, los cuales no se tendrán en cuenta en la siguiente versión de la rúbrica. Además, una docente mencionó que es correcto hacer una planificación previa para la consecución de la clase, sin embargo, se debe ser flexible ante posibles cambios para implementar las estrategias de enseñanza.

Tabla 8

Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias facilitadoras para la práctica docente

2. Estrategias facilitadoras para la práctica docente				
Ítem	Inapropiado	Indiferente	Apropiado	Muy apropiado
14. Tiene claridad del concepto de prácticas docentes	0	2	6	12
15. Utiliza el método de autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para identificar sus prácticas docentes	0	0	7	13
16. Estimula la participación de sus estudiantes para que sus prácticas docentes sean efectivas	0	0	4	16
17. Realiza tutorías como estrategia de seguimiento continuo a sus estudiante	0	1	13	6
18. Es consciente de que el volumen de trabajo no es estrategia de éxito para el aprendizaje de sus estudiantes	0	1	4	15
19. Establece relación entre la autoeficacia y la motivación académica mediante la elección de actividades	0	2	6	12

20. Hace ver a sus estudiantes la importancia de aprender y relacionar el idioma con su vida diaria	0	0	2	18
21. Implementa actividades didácticas que generan mayor motivación y uso del tiempo libre	0	0	5	15
22. Refleja a sus estudiantes la planeación de sus clases	1	3	6	10
23. Implementa estrategias que permiten desarrollar de diferentes formas las competencias comunicativas	0	0	2	18
24. Hace uso de medios audiovisuales que generen empatía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes	0	0	3	17
25. Es puntual en la llegada a sus clases y está al tanto de la llegada de sus estudiantes	0	0	8	12
26. Genera un ambientación y organización adecuada en el aula con el fin de influir en la percepción y motivación de los estudiantes	0	2	3	15

Nota. Elaboración propia.

En la tercera tabla del presente análisis de validación de la rúbrica, se considera que, en la categoría de estrategias para promover el aprendizaje autónomo, los 20 docentes reflejaron el criterio 35 como muy apropiado, el cual es generar innovación en el desarrollo de las clases y se considera pertinente en la aplicación de la segunda versión del instrumento. Asimismo, el criterio 27 refleja que 18 docentes lo consideran como muy apropiado y 2 como apropiado, en este se evalúa el llevar a cabo la autoevaluación para permitir al estudiante reconocer sus fortalezas y los temas que debe profundizar. Por otro lado, en los criterios 28, 29 y 32 se visualiza un nivel bajo de respuesta como criterio indiferente (ver tabla 9), los cuales son omitidos durante

la nueva versión de la rúbrica. Por otra parte, algunos docentes encuestados, muestran la libertad individual como una estrategia clave para promover el proceso autónomo en los estudiantes.

Tabla 9
Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, estrategias para promover el aprendizaje autónomo

3. Estrategias para promover el aprendizaje autónomo				
Ítem	Inapropiado	Indiferente	Apropiado	Muy apropiado
27. Lleva a cabo la autoevaluación permitiendo al estudiante reconocer sus fortalezas y los temas que debe profundizar	0	0	2	18
28. Hace uso de las TIC de manera individual y colectiva	0	2	2	16
29. Promueve y verifica el uso del idioma fuera de clase	0	3	9	8
30. Toma tiempo de su clase para fomentar el aprendizaje autónomo del idioma	0	0	7	13
31. Adapta el aprendizaje autónomo a la vida cotidiana y a los intereses de sus estudiantes	0	0	2	18
32. Fomenta los clubes de conversación como estrategia de aprendizaje autónomo	0	1	7	12
33. Adapta su metodología e incentiva recursos y herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo	0	0	3	17
34. Busca que sus estudiantes elijan tareas desafiantes con el fin de creer en sus capacidades	0	0	7	13
35. Genera innovación en el desarrollo de sus clases	0	0	0	20

Nota. Elaboración propia.

Al continuar con el análisis de la categoría de enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo (ver tabla 10), la población encuestada encontró muy apropiado y apropiado todos los criterios, sin embargo, los 39, 40 y 41 presentaron votación de criterio indiferente los cuales fueron omitidos en el diseño de la segunda versión del instrumento. Ningún criterio se consideró inapropiado, además, una docente mencionó la motivación como factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la misma permite que los estudiantes se sientan más a gusto y felices, por lo tanto, el proceso se convierte en algo más enriquecedor para ellos.

Tabla 10

Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo

4. Enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo				
Ítem	Inapropiado	Indiferente	Apropiado	Muy apropiado
36. Promueve retroalimentación y evaluación continua desde y hacia sus estudiantes	0	0	2	18
37. Motiva a sus estudiantes a practicar el idioma de forma continua fuera de clase	0	0	4	16
38. Muestra una actitud empática con sus estudiantes	0	0	4	16
39. Ayuda a sus estudiantes a reconocer su propio estilo y estrategias de aprendizaje	0	1	5	14
40. Expone al aprendizaje autónomo como un hábito para la adquisición de conocimientos y práctica del idioma	0	3	6	11
41. Brinda estrategias para que la falta de tiempo no afecte el aprendizaje autónomo de sus estudiantes	0	2	5	13

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, dentro de la categoría de competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo, se obtuvo una votación de criterio indiferente para los numerales 43, 44 y 45 los cuales no se tuvieron en cuenta en la segunda versión de la rúbrica. Además, en el número 45 un docente opinó que el criterio es inapropiado. Se refleja variabilidad general en las respuestas brindadas por la totalidad de los docentes (ver tabla 11). Al finalizar la encuesta, uno de los docentes explicó que el proceso de enseñanza no se basa sólo en generar conocimiento de habilidades intelectuales y psicológicas, sino en encontrar la forma de expandirlas y enriquecer otras igualmente beneficiosas.

Tabla 11

Análisis de validación de los ítems de la rúbrica, competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo

5. Competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo				
Ítem	Inapropiado	Indiferente	Apropiado	Muy apropiado
42. Fomenta en sus estudiantes curiosidad y deseo de conocer cosas nuevas y profundizar en ellas	0	0	2	18
43. Forja la automotivación en sus estudiantes en conjunto con el proceso de aprendizaje autónomo	0	2	8	10
44. Genera conciencia de las capacidades intelectuales, emocionales y creativas de sus estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje	0	1	8	11
45. Facilita a sus estudiantes valores y principios que le permitan un dominio y gusto por cualquier clase de conocimiento	1	3	5	11
46. Utiliza herramientas que les permitan a sus estudiantes plantear y resolver problemas	0	0	3	17

Nota: Elaboración propia.

Sistematización y análisis cuantitativo: Rúbrica a docentes de inglés. Seguido del proceso de validación de la rúbrica, el instrumento se aplicó con 30 criterios a 22 docentes de inglés del Centro de Lenguas a través de la herramienta de Formularios de Google (ver tabla 12), donde 10 de ellos participaron de manera voluntaria. Para analizar los resultados obtenidos se tuvo en cuenta la distribución de frecuencias (Hernández *et al.*, 2010) para diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, además, se tuvo en cuenta cada categoría representada por gráficas para analizar cada criterio, al tener una valoración de docente *experto, integrador o innovador*, siendo experto la clasificación que reúne las prácticas docentes más apropiadas para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés, seguido del docente integrador e innovador al tener en cuenta las competencias que desarrolla cada docente.

Tabla 12
Ejemplo del formato final de la rúbrica

Categoría	Criterio	Docente experto	Docente integrador	Docente innovador	Comentarios
ESTRATEGIAS FACILITADORAS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	Utiliza el método de autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para identificar sus prácticas docentes.	Genera autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para rediseñar y mejorar sus prácticas docentes, implementando estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Lleva a cabo un formato de evaluación con sus estudiantes durante toda la asignatura para mejorar en sus prácticas docentes.	Realiza una charla o formato de evaluación con sus estudiantes al final de la asignatura, donde ellos analicen e indiquen las prácticas docentes que no les gustó.	
	Estimula la participación de sus estudiantes para que sus prácticas docentes sean efectivas.	Estimula la participación de cada uno de sus estudiantes, con actividades que generen sentido crítico y que sean de su agrado e interés.	Establece actividades que fomenten la participación de sus estudiantes, como lo son los debates.	Concibe preguntas constantes a aquellos estudiantes que casi no participan en clase, y complementa este conocimiento con los estudiantes que participan constantemente.	
	Hace ver a sus estudiantes la importancia de aprender y relacionar el idioma con su vida diaria.	Contrasta constantemente el uso del idioma con la vida diaria de sus estudiantes, con el objetivo de que establezcan la importancia y relación de la asignatura con la vida cotidiana.	A veces ejemplifica los temas vistos en clase, con situaciones de la vida real.	Relaciona el idioma con los ejemplos establecidos en los libros de trabajo o con temas de libre elección de los estudiantes.	

Nota: Elaboración propia.

Además, para sintetizar los datos obtenidos de cada docente se realizó una tabla con el propósito de individualizar las respuestas en cada categoría (ver tabla 13). Para facilitar su análisis, se le asignó un código a cada docente donde la aplicación de la rúbrica se identificó con la sigla R1, seguido de la sigla del docente (D), por ejemplo: R1D3. Además, se filtró con un color diferente a los docentes que son expertos en cada categoría de la rúbrica con el objetivo de facilitar el diseño de las entrevistas y poder preguntarle a cada docente sobre ítems en específico que permitieron describir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés.

Tabla 13
Ejemplo del formato para los resultados de la rúbrica

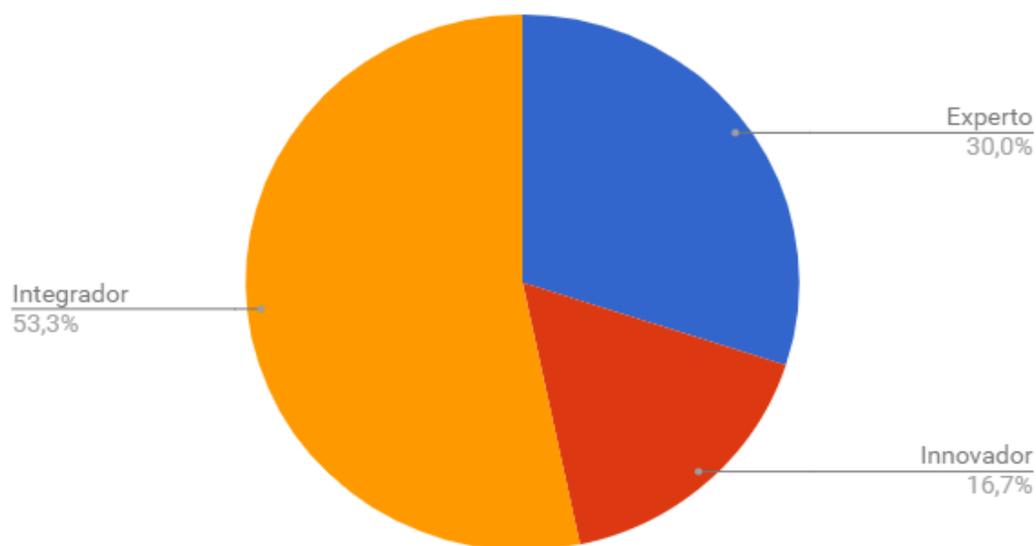
Categoría	Criterio Docente	Da a conocer a sus estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad.	Relaciona el idioma con la vida cotidiana de sus estudiantes para facilitar su adquisición y desarrollo.	Realiza seguimiento constante reflejando mayor interés hacia sus estudiantes y verificando el proceso de aprendizaje.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	R1D3	DOCENTE EXPERTO: Durante el desarrollo de la asignatura, hace entrega y socialización del syllabus, explica y desarrolla el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación dejando en claridad cada uno de los conceptos a sus estudiantes.	DOCENTE INNOVADOR: Genera actividades de escritura y lectura en clase que generen relación del idioma con la vida cotidiana.	DOCENTE INTEGRADOR: Gestiona evaluaciones, seguidas de retroalimentación, donde se puedan corregir los conceptos erróneos y realizando tutorías esporádicamente.
	R1D4	DOCENTE INTEGRADOR: Hace aclaración de los objetivos y criterios de evaluación al inicio o final de la asignatura.	DOCENTE EXPERTO: Relaciona el idioma con la vida diaria de sus estudiantes con la ayuda de clubes de conversación, implementación de películas, actividades en situaciones de la vida real, entre otras.	DOCENTE INTEGRADOR: Gestiona evaluaciones, seguidas de retroalimentación, donde se puedan corregir los conceptos erróneos y realizando tutorías esporádicamente.
	R1D5	DOCENTE INTEGRADOR: Hace aclaración de los objetivos y criterios de evaluación al inicio o final de la asignatura.	DOCENTE EXPERTO: Relaciona el idioma con la vida diaria de sus estudiantes con la ayuda de clubes de conversación, implementación de películas, actividades en situaciones de la vida real, entre otras.	DOCENTE INTEGRADOR: Gestiona evaluaciones, seguidas de retroalimentación, donde se puedan corregir los conceptos erróneos y realizando tutorías esporádicamente.

Nota: Elaboración propia.

Al analizar las practicas docentes de R1D3 que fomentaron el aprendizaje autónomo del inglés (ver figura 22), las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se destacaron por tener características de experto cuando se hace entrega y socialización del syllabus, al explicar y desarrollar el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación dejando

en claridad cada uno de los conceptos a sus estudiantes. Pregunta e indaga sobre el desarrollo de la asignatura, con el fin de que ellos expresen su opinión y propongan actividades o fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje al generar un ambiente de confianza y motivación hacia y entre sus estudiantes. Contrasta y aclara los temas previos y actuales, de manera que los estudiantes vayan relacionando y hagan uso de cada tema o concepto en el momento indicado mediante ejercicios escritos, orales y prácticos.

Al valorar las estrategias facilitadoras para la práctica docente, se consideró impórtate para el docente el proceso de evaluación y autoevaluación para rediseñar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También consideró importarte mantener seguimiento de sus estudiantes al tener en cuenta su llegada o ausencia, al agradecerles, escucharlos y entenderlos, de manera que exista respeto y una buena relación que genere una formación del conocimiento más efectiva. En las estrategias para promover el aprendizaje autónomo ningún criterio fue considerado como experto durante sus prácticas, puesto que, todos fueron valorados como docente integrador e innovador. Por otro lado, para la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo el docente consideró necesario para sus prácticas fomentar el inglés fuera de clase, con actividades como intercambios culturales, cine arte, canales internacionales, entre otros. Habría que decir también, que el docente no tuvo características como experto en las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo, sino de docente integrador.

Figura 22. Resultados de la rúbrica para el docente R1D3*Figura 22.* Elaboración propia.

Al considerar las respuestas obtenidas por el docente R1D4 (ver figura 23), en la categoría de estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se destacó por ser un docente experto al relacionar el idioma con la vida diaria de sus estudiantes con la ayuda de clubes de conversación, implementación de películas, actividades en situaciones de la vida real, pregunta e indaga con sus estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura, con el fin de generar un ambiente de confianza, motivación y participación. Al ser un docente experto realiza ejercicios escritos, orales y prácticos después de explicar cada tema o concepto, donde verifique que se haya generado aprendizaje en cada uno de los estudiantes con el propósito de generar aprendizaje significativo mediante actividades que fomenten investigación, crítica, auto-reflexión y resolución de problemas.

Cabe mencionar que, además que en la categoría acerca de las estrategias facilitadoras para la práctica docente, se caracterizó por ser experto al generar autoevaluación y evaluación

por parte de sus estudiantes para implementar estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrasta constantemente el uso del idioma con la vida diaria de sus estudiante al desarrollar actividades para realizar en el tiempo libre como películas, clubes de conversación, juegos en línea, karaokes, lectura de artículos, entre otros, que permitan fortalecer las competencias comunicativas de cada uno de sus estudiantes.

En la categoría de estrategias para promover el aprendizaje autónomo el docente identificó sus prácticas como experto al tener en cuenta los recursos y las herramientas que desarrollan el aprendizaje autónomo en el idioma, al momento de diseñar y llevar a cabo sus clases. Por otro lado, la categoría de enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo, el docente R1D4 no consideró algún criterio relacionado con docente experto, puesto que, sus prácticas estuvieron relacionadas como docente integrador e innovador. De igual modo, otro criterio experto que tuvo en cuenta el docente en la categoría de competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo fue que sugiere a sus estudiantes temas nuevos a investigar, explicándoles su utilidad y creando un sentido crítico.

Figura 23. Resultados de la rúbrica para el docente R1D4

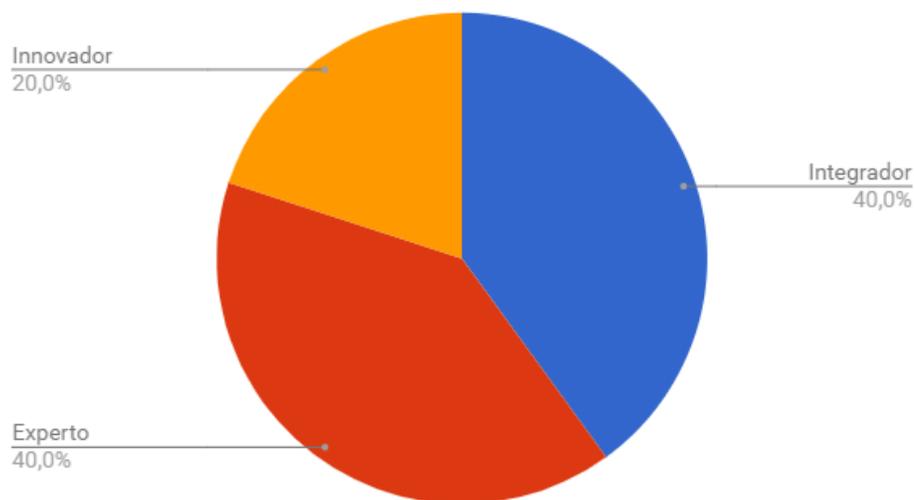


Figura 23. Elaboración propia.

El docente R1D5 se destacó por tener una mayor cantidad de respuestas como docente experto (ver figura 24), por ejemplo, en el caso de la categoría que hace referencia a las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el docente relaciona el idioma con la vida diaria de sus estudiantes, realiza preguntas constantemente sobre el desarrollo de la asignatura, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la planeación y desarrollo de sus clases, tiene en cuenta las características académicas y profesionales de sus estudiantes para poder relacionar el inglés con sus gustos y vida cotidiana, genera un ambiente de confianza y motivación para fomentar la participación en clase al incentivar el aprendizaje con ayuda de las herramientas TIC, ejercicios escritos, orales y prácticos después de explicar cada tema o concepto al relacionar el inglés con aspectos culturales, actividades que fomenten investigación, crítica, auto-reflexión y resolución de problemas, fomentando el aprendizaje colaborativo y aclarando ideas en conjunto.

En las estrategias facilitadoras para la práctica docente, el docente realiza autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para rediseñar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, busca estimular la participación de cada uno de sus estudiantes, con actividades que generen sentido crítico y que sean de su agrado e interés al relacionar el inglés con la vida diaria de sus estudiantes invitando al estudiante al practicar el idioma en su tiempo libre mediante el uso adecuado de celulares, televisores, computadores, entre otros.

Al hablar de las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, el docente R1D5 investiga, analiza e implementa nuevas y mejores estrategias, herramientas y recursos que generen innovación y atención por parte de sus estudiantes, con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje para que los estudiantes elijan actividades que vayan más allá de los logros

obtenidos hasta el momento. Al tener presente la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo la evaluación y autoevaluación a sus estudiantes permiten identificar fortalezas y mejorar el conocimiento propio y para la clase. Del mismo modo, el docente busca motivar al estudiante a practicar el idioma fuera de clase, en cada espacio de su clase escuchar y trata de entender a sus estudiantes, para mantener una relación que genere motivación y formación del conocimiento más efectiva. Otro rasgo importante relacionado con las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo es que el docente durante sus prácticas incentiva investigar temas nuevos para crear un sentido reflexivo-propositivo con temas relacionados con la vida cotidiana.

Figura 24. Resultados de la rúbrica para el docente R1D5

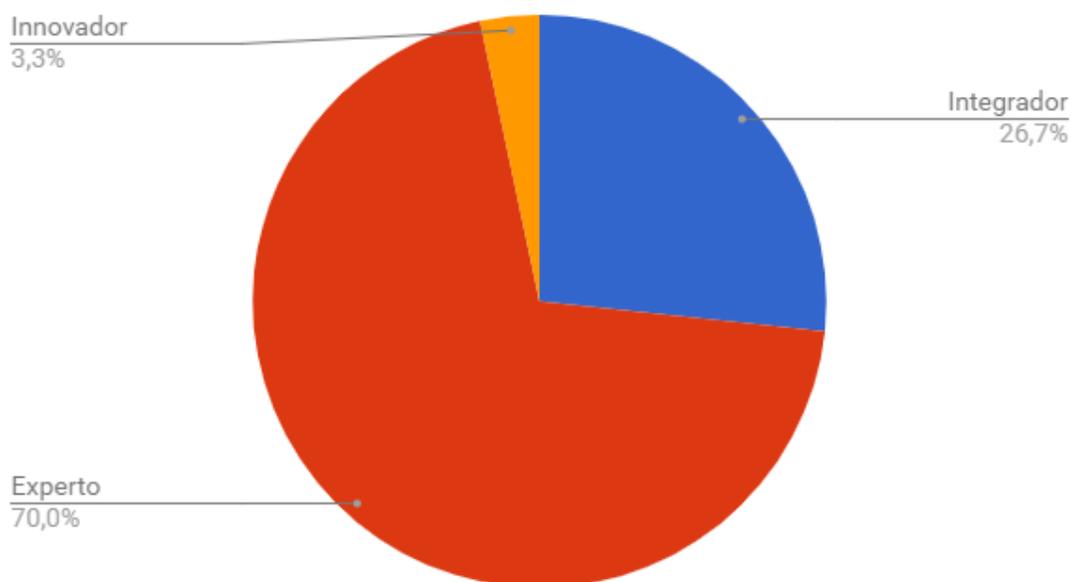


Figura 24. Elaboración propia.

Al estudiar las respuestas obtenidas del docente R1D6 (ver figura 25), se evidenció que sus prácticas tuvieron características de docente experto e integrador. Por ejemplo, al resaltar los criterios que lo resaltaron como experto, la categoría acerca de las estrategias de enseñanza

y aprendizaje de lenguas extranjeras se tuvo en cuenta el seguimiento a sus estudiantes dentro y fuera del aula, con ayuda de tutorías, retroalimentación sobre los trabajos realizados, cuestionando los conceptos vistos, el docente se preocupa por la opinión de los estudiantes al preguntar e indagar sobre el desarrollo de la asignatura, asimismo fomenta un ambiente de confianza y motivación. Además, el docente incentiva el aprendizaje con ayuda de las herramientas TIC, realiza ejercicios escritos, orales y prácticos después de explicar cada tema o concepto, donde verifique que se haya generado aprendizaje y complementa el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera. Durante sus prácticas, indaga constantemente sobre el nivel de conocimiento de cada uno de sus estudiantes, fomentando el aprendizaje colaborativo y aclarando ideas en conjunto, con el objetivo de que, quienes van más adelante no sientan que afectan su velocidad de aprendizaje, por lo tanto, contrasta y aclara los temas previos y actuales.

En la categoría acerca de las estrategias facilitadoras para la práctica docente, se fomenta el aprendizaje autónomo del R1D6, debido a que sus prácticas se caracterizan por realizar autoevaluación y evaluación por parte de los estudiantes para rediseñar y mejorar las mismas, del mismo modo, resalta las ventajas sobre el uso adecuado de medios audiovisuales y considera importante el bienestar de sus estudiantes al tener en cuenta su llegada o ausencia.

Por otra parte, en las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, el docente se resaltó por proponer que los estudiantes elijan actividades que vayan más allá de los logros obtenidos hasta el momento. Asimismo, la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo fomenta que el inglés se practique fuera de clase, con actividades relacionadas con intercambios culturales, cine arte, canales internacionales, entre otros y para generar un ambiente adecuado, busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, de tal manera que

exista respeto y una buena relación que genere una formación del conocimiento más efectiva. En la categoría de las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo el docente no tuvo en cuenta características relacionadas con docente experto, dado que, sus prácticas se identificaron por ser las de un docente integrador.

Figura 25. Resultados de la rúbrica para el docente R1D6

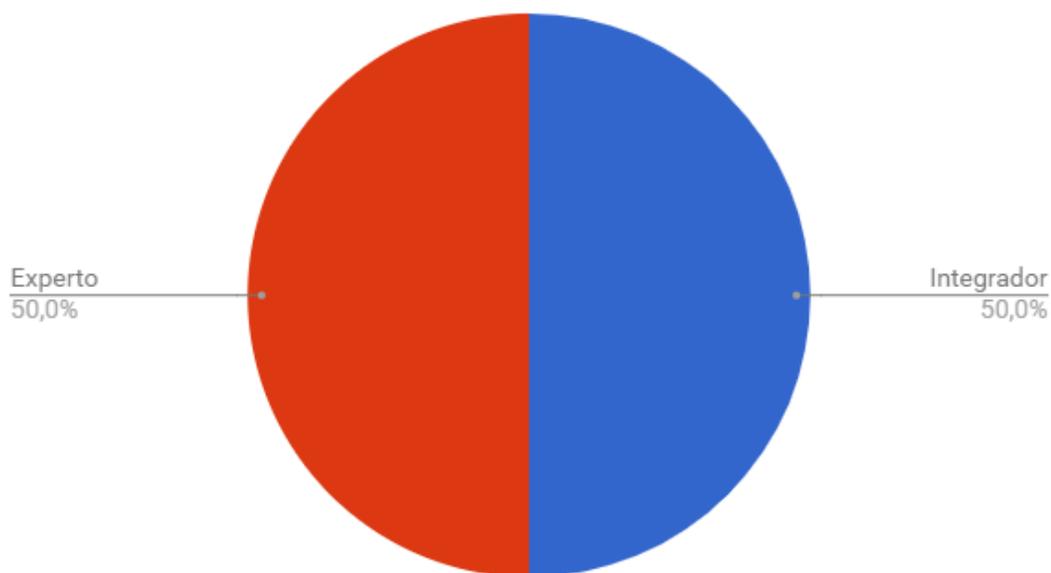


Figura 25. Elaboración propia.

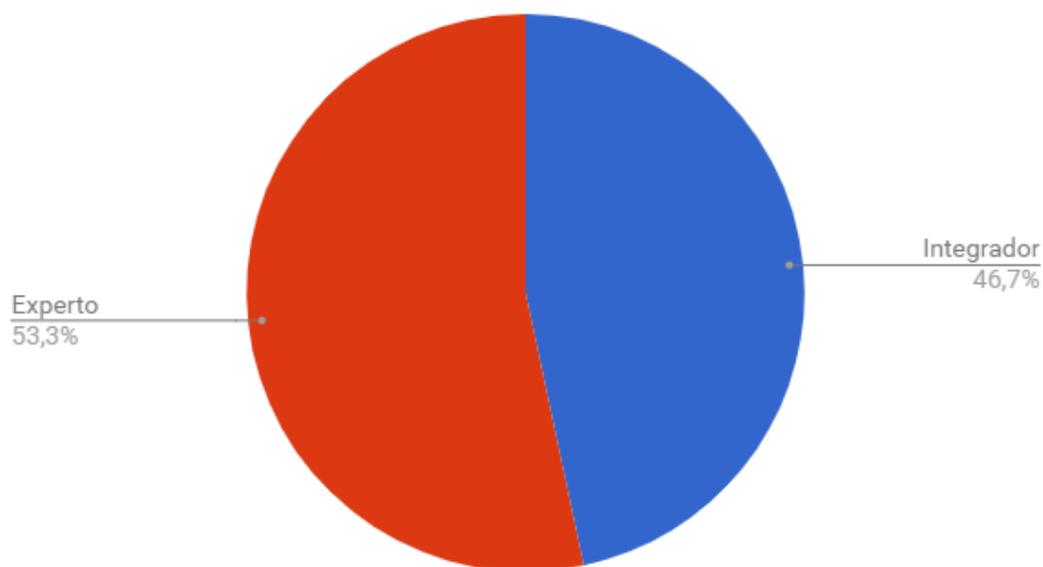
Al estimar las respuestas de experto obtenidas por el docente R1D7 (ver figura 26), en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras busca relacionar el inglés con situaciones de la vida diaria de sus estudiantes, a la hora de planear sus clases tiene en cuenta las características académicas y profesionales de sus estudiantes. Realiza preguntas constantemente para indagar con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lleva a cabo ejercicios que desarrollen competencias comunicativas después de explicar un tema o concepto, sus actividades están relacionadas con aspectos culturales de la lengua

extranjera con el propósito de generar aprendizaje significativo mediante actividades que fomenten investigación, crítica, auto-reflexión, resolución de problemas, entre otros.

Durante las estrategias facilitadoras para la práctica docente, el docente estimula la participación de cada uno de sus estudiantes con actividades que generen sentido crítico y que sean de su agrado e interés, contrasta constantemente el uso del inglés con temas de interés al incentivar el uso adecuado de las TIC.

Plantear y exponer la autoevaluación como una oportunidad de mejora en sus estudiantes es una de las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, además, diseña actividades que se ajusten a la vida cotidiana e intereses de los estudiantes, al llevar a cabo los recursos y las herramientas adecuadas que permitan desarrollar el aprendizaje autónomo del inglés. Para la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo el docente considera importante la evaluación y autoevaluación a sus estudiantes, para tener la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades a fin de mejorar. Por último, en el criterio basado en las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo el docente sugiere a sus estudiantes temas nuevos a investigar, explicándoles su utilidad y creando un sentido crítico.

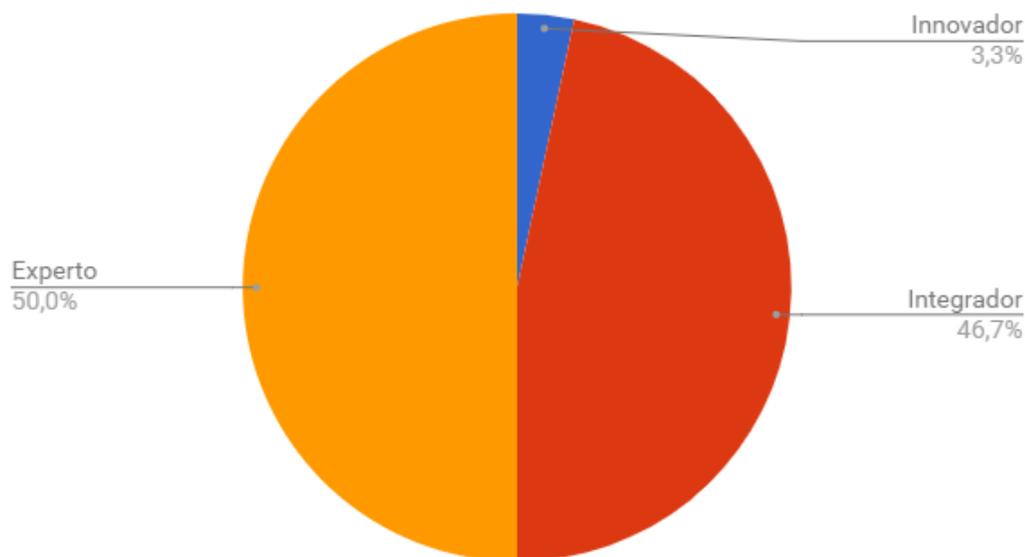
Figura 26. Resultados de la rúbrica para el docente R1D7*Figura 26.* Elaboración propia.

Al considerar las prácticas docentes que fomentaron el aprendizaje autónomo del inglés en el último docente R1D8 (ver figura 27), las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras usadas por él, se identificaron por tener presente las características académicas y profesionales de sus estudiantes para planear y llevar a cabo sus clases, genera un ambiente de confianza y motivación para fomentar la participación, implementa ejercicios que permitan desarrollar las competencias comunicativas del inglés al complementar el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera, además, buscar generar aprendizaje significativo mediante actividades que fomenten investigación, crítica, auto-reflexión, resolución de problemas, entre otros.

Con respecto a la categoría acerca de las estrategias facilitadoras para la práctica docente, R1D8 se caracterizó por ser integrador y no alcanzó el nivel más alto de docente experto. Sin embargo, sus prácticas sobresalieron al hacer referencia a las estrategias usadas para promover

el aprendizaje autónomo, puesto que, lleva a cabo la evaluación y autoevaluación como una oportunidad de mejora en sus estudiantes, toma unos minutos de cada clase para sugerir e indagar sobre estrategias de aprendizaje autónomo para sus estudiantes, implementa actividades y herramientas que se ajusten a la vida cotidiana e intereses de los estudiantes, investiga, analiza e implementa nuevas y mejores estrategias, herramientas y recursos que generen innovación y atención por parte de sus estudiantes, para enriquecer el proceso de aprendizaje.

La enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo tuvo rasgos de docente experto, ya que el R1D8 propone a sus estudiantes practicar el idioma fuera de clase, con actividades como intercambios culturales, cine arte, canales internacionales, entre otros. También busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, para generar un ambiente positivo y cálido en el aula. Por último, las competencias de los estudiantes para el aprendizaje se destacaron como docente experto al sugerir a sus estudiantes temas nuevos a investigar, explicándoles su utilidad para crear un sentido crítico, y promoviendo espacios donde los estudiantes indaguen y desarrollen casos de la vida real, al identificar una problemática y generar soluciones.

Figura 27. Resultados de la rúbrica para el docente R1D8*Figura 27.* Elaboración propia.

Al hacer referencia al docente R1D9 quien tuvo un 40% de respuestas como experto (ver figura 28), sus prácticas se destacaron en la categoría de estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras por relacionar el idioma con la vida diaria de sus estudiantes, crear un ambiente de confianza y motivación para resaltar sus fortalezas e impulsar la participación, realiza ejercicios basados en las competencias comunicativas después de explicar cada tema o concepto, pregunta constantemente sobre el nivel de conocimiento de cada uno de sus estudiantes, fomentando el aprendizaje colaborativo de modo que quienes van más adelante no sientan que afectan su velocidad de aprendizaje. Además, en la categoría acerca de las estrategias facilitadoras para la práctica docente, hace contraste el inglés con la vida diaria de sus estudiantes, con el objetivo de que establezcan la importancia y relación de la asignatura con la vida cotidiana, se destaca por tener presente la asistencia y tiempo de llegada de sus estudiantes.

Para las estrategias que promueven el aprendizaje autónomo, el docente toma unos minutos de cada clase para sugerir e indagar sobre estrategias que faciliten el aprendizaje a sus estudiantes, con el propósito de diseñar e implementar actividades que se ajusten a su vida cotidiana e intereses. También, les permite elegir actividades que vayan más allá de los logros obtenidos hasta el momento. Por otra parte, en la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo se tiene en cuenta la evaluación y autoevaluación a fin de identificar fortalezas y contribuir con mejoras para el conocimiento propio y de la clase. Asimismo, implementa actividades que motiva a sus estudiantes practicar el idioma fuera de clase, con actividades como intercambios culturales, cine arte, canales internacionales, entre otros. Además, el docente siempre busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, para crear un ambiente positivo de aprendizaje y enseñanza. Hay que señalar, además, que en las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo el docente R1D9 no tuvo en cuenta características de experto durante sus prácticas sino, de integrador.

Figura 28. Resultados de la rúbrica para el docente R1D9

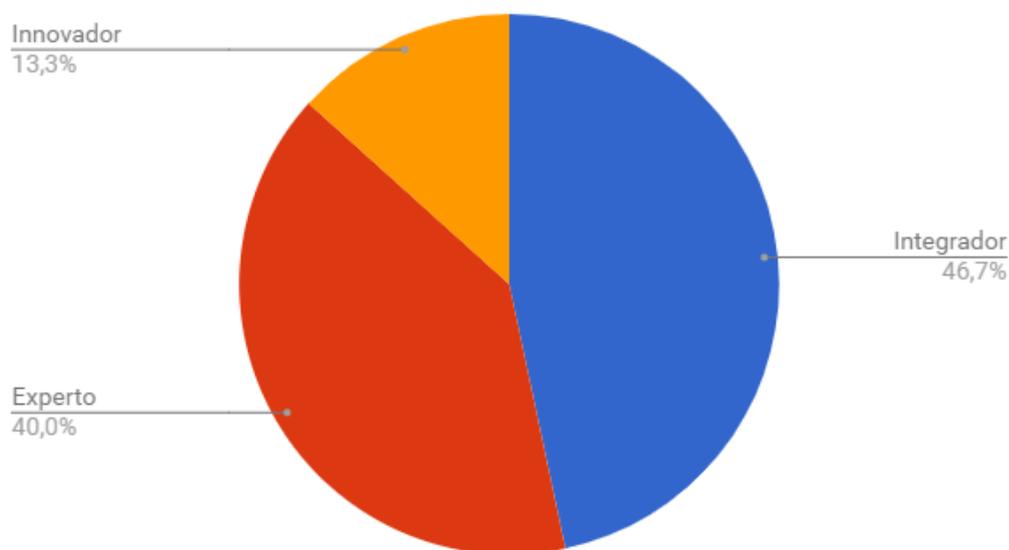
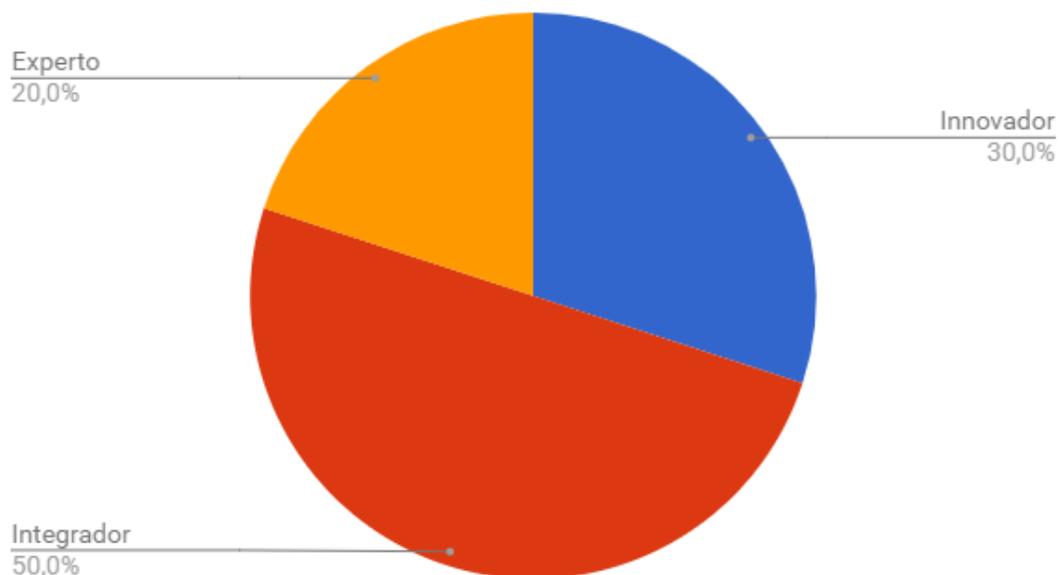


Figura 28. Elaboración propia.

En cuanto al docente R1D10 (ver figura 29), durante las estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras complementa el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera. Asimismo, considera que una de las estrategias facilitadoras para la práctica docente es tener en cuenta el bienestar de sus estudiantes al llegar unos minutos antes o a tiempo a la clase para estar pendiente de su llegada o ausencia.

Al valorar las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, el docente R1D10 da a conocer la autoevaluación como una oportunidad de mejora en sus estudiantes, toma unos minutos de cada clase para sugerir e indagar sobre las estrategias pertinentes, lo cual le facilita diseñar actividades que se ajusten a la vida cotidiana e intereses de los estudiantes, como la lectura de textos de su interés, escuchar su estilo de música favorito, ver su mejor película, entre otros. Por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo propone practicar el idioma fuera de clase, con actividades como intercambios culturales, cine arte o canales internacionales. Dentro de la categoría relacionada con las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo, las prácticas del docente R1D10 no se destacaron por tener características de experto, sino de docente integrador e innovador.

Figura 29. Resultados de la rúbrica para el docente R1D10*Figura 29.* Elaboración propia.

Al realizar un análisis de las respuestas obtenidas de los docentes, R1D11 caracterizó sus prácticas al no tener respuestas como docente innovador, dado que, tuvo un mayor número de respuestas como docente experto (ver figura 30), por ejemplo, en la categoría de estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el docente se identificó por hacer entrega y socialización del syllabus y criterios de evaluación, realiza seguimiento a sus estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula, con ayuda de tutorías, retroalimentación, utiliza un análisis de las características académicas y profesionales de sus estudiantes para planear sus clases, de modo que puedan aplicar el idioma a sus vidas cotidianas y sientan más gusto por aprender, genera y fomenta un ambiente de confianza y motivación, incentiva el aprendizaje de sus estudiantes con ayuda de las herramientas TIC, genera aprendizaje significativo mediante actividades que fomenten investigación, crítica, auto-reflexión, resolución de problemas, entre otros.

Por otro lado, el docente R1D11 en la categoría de estrategias facilitadoras para la práctica docente, se caracterizó por ser un docente experto al generar autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para rediseñar y mejorar sus prácticas docentes, contrasta el uso del idioma con la vida diaria de sus estudiantes, propone actividades a sus estudiantes para realizar en el tiempo libre hace uso de actividades de escritura, escucha y expresión oral para fortalecer las competencias comunicativas y tiene en cuenta la llegada o ausencia de sus estudiantes para verificar su bienestar.

Al tener en cuenta la categoría de las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, el docente se destacó por tener en cuenta los recursos y las herramientas que desarrollan el aprendizaje autónomo en el idioma, al momento de diseñar y llevar a cabo sus clases para que sus estudiantes elijan actividades que vayan más allá de los logros obtenidos hasta el momento, además, investiga, analiza e implementa nuevas y mejores estrategias, herramientas y recursos que generen innovación y atención por parte de sus estudiantes, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

En la categoría de enseñanza de lenguas extranjeras con aprendizaje autónomo el docente R1D11 propone a sus estudiantes practicar el idioma fuera de clase, con actividades como intercambios culturales, cine arte, canales internacionales, entre otros, también busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, con el objeto de que exista respeto y una buena relación que genere una formación del conocimiento más efectiva. Finalmente, en la categoría acerca de las competencias de los estudiantes para el aprendizaje autónomo las prácticas del docente R1D11 buscan sugerir a sus estudiantes temas nuevos a investigar, explicándoles su utilidad y creando un sentido crítico.

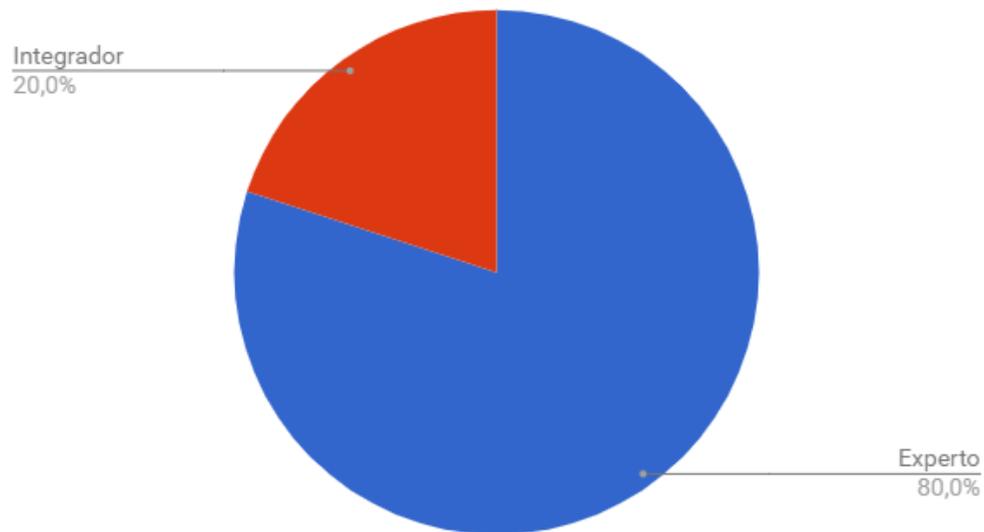
Figura 30. Resultados de la rúbrica para el docente R1D11

Figura 30. Elaboración propia.

El R1D12 no alcanzó el nivel más alto de la rúbrica en ninguna categoría (ver figura 31), por lo tanto, no se buscó describir y profundizar las características de sus prácticas al no fomentar el aprendizaje autónomo por identificarse como un docente integrador e innovador.

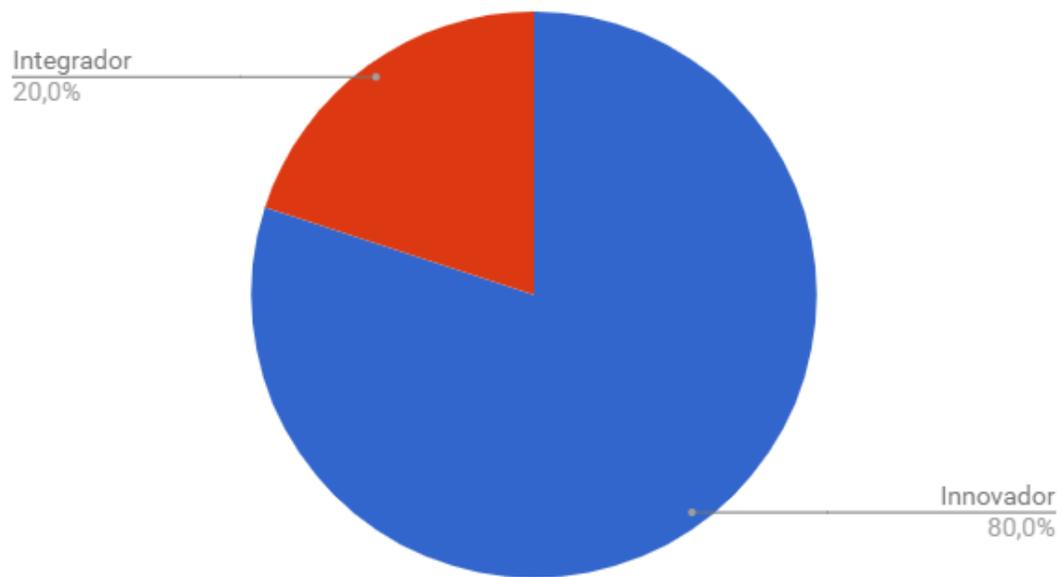
Figura 31. Resultados de la rúbrica para el docente R1D12

Figura 31. Elaboración propia.

Sistematización y análisis cualitativo: Entrevista a docentes en la fase descriptiva-explicativa. La fase descriptiva-explicativa se desarrolló con la herramienta de entrevistas, las cuales se llevaron a cabo a 8 docentes voluntarios, de los 10 docentes que respondieron la rúbrica previamente establecida; 1 de ellos desistió del proceso de investigación, y el otro docente no clasificó en el proceso, debido a que no respondió ninguna pregunta para el criterio de docente experto. A continuación, se hizo análisis de las preguntas en las cuales los docentes clasificaron como docentes expertos, conforme a sus respuestas, todo esto con el fin de profundizar en sus prácticas docentes. Para cada entrevista se les comentó y solicitó permiso para la grabación en audio a través del consentimiento informado que cada uno de los docentes leyó, firmó y tomó copia, este protocolo se desarrolló sin ningún inconveniente. Seguido de efectuar las 8 entrevistas a los docentes, se realizó la transcripción de cada una con el objetivo de extraer frases, oraciones o párrafos que permitieran un análisis detallado de los datos. Para la codificación de los datos, las entrevistas realizadas a docentes de inglés se identificaron con las siglas E2D, seguidas del número del participante.

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas, se organizaron los datos obtenidos a través de la siguiente matriz de análisis (ver anexo 6 en CD):

Tabla 14

Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas

CATEGORIA DEDUCTIVA	VOCES DE LOS PARTICIPANTES	CÓDIGO	ANÁLISIS
ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	"básicamente a través de lectura y me gusta mucho el teatro, presentaciones de este tipo."	E2D3P8L1	Las actividades didácticas generan gran motivación en los docentes y estudiantes. Se puede enseñar y aprender inglés con actividades desarrolladas fuera de aula de clase.
	"ellos tienen que hacer entrevistas a otras personas, estamos haciendo emisiones de radio, tengo personas que van a festivales en Bogotá, que realizan como trabajos de campo, para que pongan en práctica el idioma, entonces yo creo que ahí en esa medida me entregan el documento escrito, ponen en práctica lo que han aprendido."	E2D3P10L2	Cuando los estudiantes ponen en práctica actividades dinámicas y de su total agrado, se genera un proceso de aprendizaje más efectivo.
	"sobre todo en niveles avanzados, van a festivales, van a embajadas, hacen entrevistas, o ellos mismos crean la emisión de radio"	E2D3P10L7	A medida que los estudiantes van avanzando en su proceso de aprendizaje, se hace necesario y es efectivo aumentar el nivel de exigencia y retarlos con actividades que vayan más ligadas a la vida diaria. Realizar actividades que estén relacionadas con la cultura del idioma genera aprendizaje y desarrolla competencias comunicativas del inglés.

Nota: Elaboración propia.

Además, se consideraron las respuestas compiladas de las rúbricas, seguidas de las voces de los participantes, con la finalidad de plasmar las ideas y frases más relevantes, y establecer tres categorías de análisis, las cuales fueron:

- ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.
- FORMACIÓN INTEGRAL Y RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTES.
- ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.

Frente a cada cita se escribió la codificación de datos al detallar el número de entrevista (E2) especificando cada docente (D) seguido del número del párrafo (P) y la línea (L) donde se encontraba la voz del participante; de esta manera, en la matriz se involucró varias citas en cada análisis para definir cuáles tienen mayor peso. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis detallado de cada una de las tres categorías identificadas. El siguiente paso fue comparar las

características de cada categoría y subcategoría con las voces de los participantes (ver tabla 15) para encontrar saturación teórica.

Tabla 15

Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas

CATEGORÍA DEDUCTIVA	VOCES DE LOS PARTICIPANTES	CÓDIGO	ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA INDUCTIVAS	CARACTERÍSTICAS	CÓDIGOS
ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	"básicamente a través de lectura y me gusta mucho el teatro, presentaciones de este tipo."	E2D3P8L1	Las actividades didácticas generan gran motivación en los docentes y estudiantes. Se puede enseñar y aprender inglés con actividades desarrolladas fuera de aula de clase.	Estrategias de enseñanza	Motivación	E2D3P8L1; E2D3P10L2; E2D3P12L6; E2D4P12L1; E2D4P12L6; E2D4P16L4; E2D4P20L1; E2D4P20L5; E2D5P10L1; E2D5P10L1; E2D5P12L2; E2D5P16L1; E2D5P20L3; E2D5P12L1; E2D5P14L8; E2D5P28L11; E2D5P21L1; E2D5P20L2; E2D5P6L3; E2D5P14L5; E2D5P26L1; E2D5P12L7; E2D5P14L1; E2D5P18L5; E2D5P18L3; E2D10P14L1; E2D10P14L1; E2D10P18L3; E2D10P16L6; E2D10P10L1; E2D10P10L7;
	"ellos tienen que hacer entrevistas a otras personas, estamos haciendo emisiones de radio, tengo personas que van a festivales en Bogotá, que realizan como trabajos de campo, para que pongan en práctica el idioma, entonces yo creo que ahí en esa medida me entregan el documento escrito, ponen en práctica lo que han aprendido."	E2D3P10L2	Cuando los estudiantes ponen en práctica actividades dinámicas y de su total agrado, se genera un proceso de aprendizaje más efectivo.	Estrategias de enseñanza	Actividades de seguimiento	E2D3P8L1; E2D3P10L7; E2D3P12L6; E2D4P20L1; E2D4P12L1; E2D5P12L7; E2D5P12L2; E2D5P28L11; E2D3P21L1; E2D3P14L4; E2D3P20L2; E2D3P20L4; E2D4P16L1; E2D4P10L1; E2D4P10L1; E2D5P14L1; E2D5P14L3; E2D5P18L3; E2D5P18L2; E2D5P26L1; E2D5P14L4; E2D5P12L2; E2D5P20L4; E2D5P22L5; E2D10P18L3; E2D10P16L6; E2D10P10L7

Nota: Elaboración propia.

La categoría de las estrategias y recursos que fomentan el aprendizaje autónomo, se caracterizó por su motivación, actividades de seguimiento, uso del tiempo libre, aprendizaje individual y colectivo. Además, la subcategoría relacionada con los recursos pedagógicos, tuvo características asociadas al uso de TIC, actividades interactivas y la vida cotidiana del estudiante. Por otro lado, la categoría de formación integral y relación interpersonal docente-estudiante tuvo como aspecto importante la relación docente-estudiante, la cual se identificó por su motivación, interés por el estudiante e integridad y valores éticos. Finalmente, la categoría de las estrategias y recursos de evaluación y retroalimentación tuvo en cuenta la evaluación, al tener como característica la autoevaluación, retroalimentación, seguimiento, tutoría académica, tipos de evaluación, motivación, estrategias de mejora, integridad y valores éticos (ver tabla 16).

Tabla 16

Ejemplo de la matriz empleada para el análisis de datos cualitativos

CATEGORIA DEDUCTIVA	SUBCATEGORIA INDUCTIVA	CARACTERÍSTICAS
ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Estrategias de enseñanza	Motivación
	Estrategias de enseñanza	Actividades de seguimiento
	Estrategias de enseñanza	Uso del tiempo libre
	Estrategias de enseñanza	Aprendizaje individual y colectivo
	Recursos pedagógicos	Uso de TIC
	Recursos pedagógicos	Actividades interactivas
	Recursos pedagógicos	Vida cotidiana del estudiante
FORMACIÓN INTEGRAL Y RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTE	Relación docente-estudiante	Motivación
	Relación docente-estudiante	Interés por el estudiante
	Relación docente-estudiante	Integridad y valores éticos
ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	Evaluación	Autoevaluación
	Evaluación	Retroalimentación
	Evaluación	Seguimiento
	Evaluación	Tipo de evaluación
	Evaluación	Tutoría académica
	Evaluación	Integridad y valores éticos
	Evaluación	Motivación
	Evaluación	Estrategia de mejora

Nota: Elaboración propia.

Capítulo V

Resultados

Luego del análisis de los datos de la segunda fase, se procedió con un proceso de triangulación que dio como resultado las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés en Centro de Lenguas (ver figura 32).

Figura 32. Proceso de análisis y triangulación de datos cualitativos

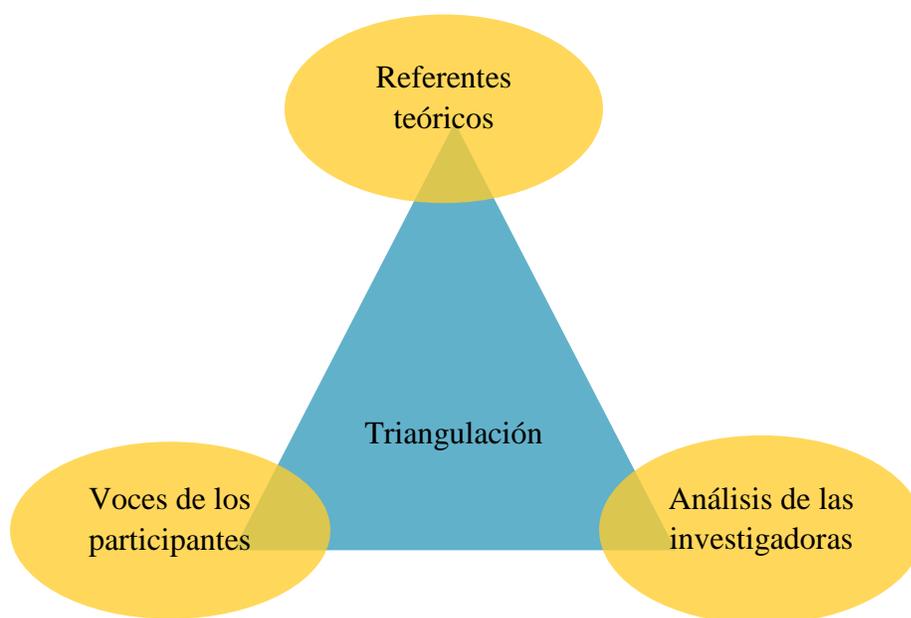


Figura 32. Elaboración propia.

Se tuvo en cuenta datos cualitativos recolectados en la aplicación de las entrevistas al tener presente las voces de los participantes, el análisis realizado por las investigadoras y la integración de una perspectiva teórica en cada categoría, con la finalidad de establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés (ver tabla 17 y anexo 6 en CD).

Tabla 17
Ejemplo de la matriz empleada para la triangulación

Categoría	Análisis cualitativo	Marco teórico	Características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo
ESTRATEGIAS Y RECURSOS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	El análisis del conocimiento previo, es una etapa muy importante del proceso educativo, puesto que a partir de allí se establecen las estrategias de enseñanza-aprendizaje.	Es relevante que el estudiante cuente con el conocimiento previo que llevará a la práctica real. Los humanos son agentes que interactúan en su entorno, aprenden de sus acciones y usan ese aprendizaje para planear futuras acciones (Levin, 2001).	Contrasta y aclara los conocimientos previos de los estudiantes para establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje.
	Establecer un plan general al inicio del curso es una estrategia que debe ir ligada con el desarrollo y los avances que tengan los estudiantes durante el proceso. Resaltar de manera frecuente los objetivos establecidos desde el inicio de un curso, es una forma de promover el aprendizaje del idioma como un reto posible de alcanzar.	Al implementar la práctica, se deben tener presente las necesidades, objetivos, estrategias, metas y recursos necesarios para introducirla en la entidad (MEN, 2007).	Tiene en cuenta las características de los estudiantes a la hora de planear y llevar a cabo la clase. Al inicio del curso da a conocer a sus estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad.

Nota: Elaboración propia.

Estrategias y recursos que fomentan el aprendizaje autónomo. En la primera categoría de análisis, se encontró diversas estrategias y uso de recursos clave para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Para empezar, los docentes consideran que el análisis del conocimiento previo, es una etapa muy importante del proceso educativo, puesto que a partir de allí se establecen las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Contrastar y aclarar los temas previos y actuales, de modo que los estudiantes vayan relacionando y hagan uso de cada tema o concepto en el momento indicado mediante ejercicios escritos, orales y prácticos. Además, el docente debe fomentar el aprendizaje colaborativo y aclarar ideas en conjunto, con el objetivo de que, quienes van más adelante no sientan que afectan su velocidad de aprendizaje. Es relevante que el estudiante cuente con el conocimiento previo que llevará a la práctica real, puesto que, los humanos se caracterizan por ser agentes que interactúan en su entorno, aprenden de sus acciones y usan ese aprendizaje para planear futuras acciones (Levin, 2001).

Seguido de esto, establecer un plan general al inicio del curso es una estrategia que debe ir ligada con el desarrollo y los avances que tengan los estudiantes durante el proceso. Asimismo, resaltar de manera frecuente los objetivos establecidos desde el inicio de un curso,

es una forma de promover el aprendizaje del idioma como un reto posible de alcanzar. Para la planeación y desarrollo de las clases, se debe tener en cuenta las características académicas y profesionales de los estudiantes para poder relacionar el inglés con sus gustos y vida cotidiana, así como, los recursos y las herramientas que desarrollan el aprendizaje autónomo en el idioma. Durante el desarrollo de la asignatura, se hace necesario hacer entrega y socialización del syllabus, explicar y desarrollar el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación dejando en claridad cada uno de los conceptos a los estudiantes, además de, preguntar e indagar con los mismos sobre el desarrollo de la asignatura, con el fin de que ellos expresen su opinión y propongan actividades o fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al implementar la práctica, se deben tener presentes las necesidades, objetivos, estrategias, metas y recursos necesarios para introducirla en la entidad (MEN, 2007).

Con ayuda de las actividades didácticas, se genera gran motivación en los docentes y estudiantes, puesto que los estudiantes ponen en práctica estas actividades y llegan a ser de su total agrado, generando un proceso de aprendizaje más efectivo. Por ejemplo, películas, clubes de conversación, juegos en línea, karaokes, lectura de artículos y actividades en situaciones de la vida real generan un ambiente de confianza, motivación, participación y uso del inglés en el tiempo libre. Una de las estrategias que sugirió García (2002) para que el docente active el interés en el aprendizaje es la motivación, y se verá favorecida mediante actividades novedosas y una serie de anécdotas que promuevan participación e implicación del estudiante al introducir aspectos personales y emocionales, generar curiosidad por conocer para que tenga oportunidad de ampliar su conocimiento y estimularlo al descubrimiento.

Además, a medida que el proceso de aprendizaje avanza, se hace preciso aumentar el nivel de exigencia que permita retarlos con actividades que vayan más ligadas a la vida

cotidiana, resaltando que el docente de inglés puede crear estrategias para verificar o medir el proceso de aprendizaje. Asimismo, hacer uso de actividades de escritura, escucha y expresión oral con una frecuencia equivalente, permitirá fortalecer las competencias comunicativas de cada uno de los estudiantes, además, cabe resaltar que, dentro de las prácticas efectivas para el rendimiento académico, está que el docente hable en inglés en el transcurso de la clase, sin olvidar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Corpas, 2013).

Es significativo tener en cuenta que para fomentar el aprendizaje autónomo, el docente puede aconsejar a sus estudiantes sobre el uso de algunos minutos a diario, en actividades de mucho agrado y ágiles al relacionar el idioma con la vida diaria, como el uso de clubes de conversación, implementación de películas, actividades en situaciones de la vida real, karaokes, lectura de artículos, entre otras, usando las TIC como herramienta para facilitar y generar mayor aprovechamiento del tiempo libre (De Miguel Díaz, 2005).

Los temas sugeridos para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés, pueden estar ligados con los gustos personales de los estudiantes o sus propias carreras profesionales, con el fin de disfrutar mucho más del proceso. El docente debe tomar unos minutos de cada clase para sugerir e indagar sobre estrategias de aprendizaje autónomo que se ajusten a la vida cotidiana y a los gustos de los estudiantes, como la lectura de textos de su interés, escuchar su estilo de música favorito, ver su mejor película, entre otros. Como lo indicó Rodríguez (2009), el trabajo autónomo también requiere de herramientas pedagógicas o directrices que sean aconsejadas o establecidas por el docente, para que la adquisición de conocimiento sea exitosa y adquirida.

No obstante, teniendo en cuenta que no siempre se cuenta con la misma intensidad horaria de enseñanza, para aquellos estudiantes que tienen poca frecuencia en el aprendizaje de la lengua en el aula de clases, el docente debe fomentar con mayor frecuencia el aprendizaje

autónomo y brindar estrategias o recursos que faciliten el desarrollo. En los casos en los que los estudiantes muestren autonomía en su proceso con la lengua extranjera, es recomendable que el docente enfatice en la relevancia de la práctica constante del idioma en el tiempo extra, y proponer actividades que puedan ser realizadas en el tiempo libre, por tanto, el aprendizaje autónomo es considerado como una herramienta que se puede disfrutar en el momento y espacio que el estudiante lo desee, dado que no solamente debe vivenciar los contenidos de una asignatura, sino también el aprendizaje mismo (Manrique, 2004).

Se hace primordial tener presente la motivación a la hora de enfatizar en el diseño y desarrollo de las clases, ya que ésta va ligada a la participación de los estudiantes. Además, el docente debe generar un ambiente de confianza hacia y entre sus estudiantes, resaltando sus fortalezas e impulsando la participación. Según García (2002) la motivación permite activar el interés en el aprendizaje y se verá favorecida al tener en cuenta el contenido a estudiar que debe ser presentado en relación a una serie de acontecimientos o actividades novedosas, y que sea capaz de provocar desequilibrio en el estado actual del alumno.

Por otra parte, llevar situaciones de la vida real a la clase, crea un ambiente más consciente y real del inglés. La disciplina y el compromiso con el idioma generan mayor responsabilidad y reto hacia el aprendizaje exitoso, entonces cuando los hábitos de trabajo autónomo pueden ser establecidos desde el salón de clase, dándoles la oportunidad a los estudiantes de que lo lleven a la vida real y enfaticen en sus fortalezas, la variedad de opciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo genera mayor gusto por los estudiantes. El docente debe relacionar el idioma con la vida diaria de sus estudiantes con la ayuda de clubes de conversación, implementación de películas, actividades en situaciones reales, entre otras, para contrastar y establecer la importancia del uso del idioma, por ejemplo, aprender inglés de

acuerdo a los contextos de la vida cotidiana del estudiante, con la compra de un tiquete de bus, de esta manera se pueden aprender diferentes expresiones y usos gramaticales que se adecúen a la realidad (Tagle et al., 2014).

Uno de los recursos más utilizados para fomentar el aprendizaje autónomo, es el buen uso y aprovechamiento de las herramientas TIC, pues estas promueven enérgicamente el aprendizaje y direccionan a los estudiantes a la elección más adecuada de herramientas y recursos para su propio proceso educativo. El docente debe incentivar el aprendizaje de sus estudiantes en el desarrollo de toda la asignatura con actividades como videos, blogs, plataformas, juegos, noticias, entre otras. Area (2007), afirmó que “la tecnología informática por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, sino que depende de los fines educativos, de los métodos didácticos y de las actividades que realizan los estudiantes con los computadores en el aula” (p.2).

Es importante tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, ya que, a partir de ahí, se encuentran intereses y se concibe mayor motivación. El docente debe hacer un análisis de las características académicas y profesionales de sus estudiantes para planear sus clases, de tal manera que, puedan aplicar el idioma a sus vidas cotidianas y sientan más gusto por aprender, ya que, el trabajo autónomo tiene en cuenta características como espacio, perfil del estudiante y métodos de enseñanza (Benson, 1997).

El aprendizaje autónomo no solo incluye recursos, también promueve una participación conjunta dentro y fuera del salón de clases, con el fin de que los estudiantes sientan el mismo nivel de importancia y capacidad en llevar a cabo lo propuesto. Cuando se realizan actividades donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones o experiencias, se promueve un espacio de mayor participación; el debate es un ejemplo claro de esto, dado que, el docente estimula la

participación de cada uno de sus estudiantes, con actividades que generen sentido crítico y que sean de su agrado e interés al usar una serie de anécdotas que promuevan participación e implicación del estudiante al introducir aspectos personales y emocionales; el estudiante debe tener curiosidad por conocer, para que tenga oportunidad de ampliar su conocimiento (García, 2002).

Por otro lado, en el aprendizaje del inglés, la habilidad del habla suele ser la más difícil de generar, pero a la vez es aquella que reúne todas las habilidades aprendidas. Se recomienda realizar ejercicios escritos, orales y prácticos después de explicar cada tema o concepto, donde el docente verifique que se haya generado aprendizaje en cada uno de los estudiantes. Hernández (citado en Carlos, 2005) planteó tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Conjuntamente, en las situaciones en las que el docente considere que el grupo maneja un tema gramatical, no está de más que explique nuevamente, con el fin de evitar que algún concepto quede perdido o sin ser expuesto, por ejemplo, la tutoría es considerada como valor añadido en la práctica docente en la educación superior, permite explicar conceptos, aclarar dudas, tener seguimiento continuo y progresivo (Cobos, Domínguez y López, 2012).

Igualmente, siempre se debe agotar recursos para las clases, si se considera que un recurso no funciona tanto como el otro, es recomendable cambiar las estrategias constantemente hasta obtener éxito en la práctica docente. El docente puede complementar el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera, como lecturas, videos, anécdotas ajenas y propias, exposiciones, entre otras. Los estudiantes prefieren que el número de actividades realizadas en clase sea mayor al volumen de deberes para la casa (Corpas, 2013). Un ejemplo de esto, son las actividades comunicativas, debido a que, enriquecen el proceso de aprendizaje

de manera notoria. Por otro lado, el trabajo en grupo es un recurso que funciona de manera efectiva para consolidar el conocimiento en cada uno de los estudiantes, sin olvidar que la oportunidad de elegir actividades, proponer o diseñar, es una estrategia que comunica mayor interés del docente hacia sus estudiantes, dado que, la variedad de opciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo genera mayor gusto por parte de los estudiantes. En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en tener la capacidad de interactuar y comunicarse con las personas de otras culturas, lenguas y dialectos (Díaz et al., 2013).

Para equilibrar el conocimiento, es muy útil solicitar a los estudiantes que tienen mayor manejo del idioma, para que orienten y ayuden a aquellos que no se les facilita tanto. El docente debe preguntar e indagar constantemente sobre el nivel de conocimiento de cada uno de sus estudiantes, fomentando el aprendizaje colaborativo y aclarando ideas en conjunto, de tal manera que, quienes van más adelante no sientan que afectan su velocidad de aprendizaje. Las buenas prácticas de aprendizaje se denominan como las estrategias y los procesos dirigidos a reducir las desigualdades entre el alumnado y a fomentar la equidad entre los individuos y grupos (Abdoulaye, 2003; Coffield y Edward, 2009)

Dentro de otras estrategias, los proyectos y las exposiciones son actividades que exigen mucho más a los estudiantes y les permiten evolucionar en su conocimiento, gracias a que se enfrentan a situaciones de la vida real, por otra parte, las manualidades suscitan el aprendizaje de manera más práctica y generan gran motivación y curiosidad en los estudiantes, con el objetivo de que no sientan aburrimiento durante la clase. También, el docente complementa el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera, como lecturas, videos, anécdotas ajenas y propias, exposiciones, entre otras, propone y resalta las ventajas sobre el uso adecuado de medios audiovisuales para fortalecer el aprendizaje del idioma. Se hace primordial

sugerir a los estudiantes temas nuevos a investigar, explicándoles su utilidad y creando un sentido crítico. Para que el trabajo autónomo se incremente, se debe trabajar en la identificación de intereses de los estudiantes, la reestructuración de la metodología, el desarrollo y manejo de las herramientas del conocimiento, y el uso de las nuevas tecnologías (Luna, 2009).

Por otra parte, el uso de los celulares en clase, puede tomarse como una gran ventaja pedagógica, puesto que se genera el deseo de investigación y aprendizaje, haciendo uso de la tecnología sin necesidad de cohibirlos. Adicional, proponer y resaltar las ventajas sobre el uso adecuado de medios audiovisuales como los celulares, televisores, computadores, entre otros, fortalece el aprendizaje del inglés. La incursión de las nuevas tecnologías en el trabajo autónomo fomenta mayor participación y deseo de aprendizaje por parte del estudiante, ya que facilita su proceso de interacción con determinado tema y genera actividades didácticas (Jaramillo y Ruíz, 2010).

La adquisición del conocimiento no se lleva a cabo únicamente con la revisión de conceptos, también se puede generar de manera implícita. El docente puede complementar el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera, contrastar y aclarar los temas previos y actuales, para que los estudiantes vayan relacionando y hagan uso de cada tema o concepto en el momento indicado. Los docentes deben guiar y enseñar a autorregular y autoevaluar el trabajo del estudiante, a actuar en diferentes situaciones de aprendizaje y poner en práctica su propio conocimiento (Manrique, 2004).

Formación integral y relación interpersonal docente-estudiantes. Los docentes mostraron gran importancia a esta categoría, exponiendo aspectos como la formación integral y el respeto al otro, los cuales son factores que el docente debe recordar y evidenciar en el proceso educativo de sus estudiantes. El docente busca generar y fomentar un ambiente de confianza y

motivación hacia y entre sus estudiantes, proyectando confianza y resaltando sus fortalezas e impulsando la participación. La integridad, es un tema que debe ser reforzado en la sociedad, por lo tanto, el docente debe resaltar en sus alumnos la importancia de actuar como seres humanos conscientes, responsables y honestos (Perrenoud, 1999).

De la misma manera, actos como sonreír, vestir tonos llamativos, saludar y despedirse de cada estudiante con su respectivo nombre, demuestran interés por parte del docente hacia sus estudiantes, razón por la que se van a sentir en mayor confianza para llevar a cabo su proceso en el idioma. Asimismo, generar y fomentar un ambiente de confianza y motivación hacia y entre los estudiantes, proyectando confianza y resaltando sus fortalezas, permite impulsar la participación. El docente debe ser el encargado de hacer del aula de clases un lugar agradable donde surja el deseo por aprender y compartir, los estudiantes deben sentirse motivados y ver al docente como ayudante y facilitador, no deben sentir temor por preguntar, participar o dirigirse al docente (Stern, 1992).

Es substancial conocer las actividades, recursos o herramientas que los estudiantes preferirían no usar y sus causas. Es importante que el docente tenga en cuenta los recursos y las herramientas que desarrollan el aprendizaje autónomo en el idioma, al momento de diseñar y llevar a cabo sus clases, proponer y permitir que los estudiantes elijan actividades que vayan más allá de los logros obtenidos hasta el momento. Según Epper y Bates (2004), las prácticas docentes deben contribuir a la mejora de procesos, responder a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada, aplicar métodos de excelencia basados en la innovación y deben ser extrapolables a otros contextos.

De la misma forma, el docente debe evidenciar la importancia de respetar las opiniones ajenas y recalcar las diferencias por las que siempre se está rodeado en un salón de clases, o en

una cultura. Mostrar interés por la vida de los estudiantes, genera en ellos la responsabilidad por evidenciar interés de regreso. El docente busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, de modo que exista respeto y una buena relación que genere una formación del conocimiento más efectiva. Hinojo y Fernández (2002), también mencionaron la importancia de la actitud del profesorado, pues son los encargados de liderar un proceso formativo y de proyectar a sus estudiantes en una realidad social que vaya acompañada de los conocimientos adquiridos, enfatizando en que cuente con una actitud positiva y demuestre todas las ventajas que tiene aprender el idioma. Esto generará mayor estimulación y curiosidad, al reflejar su gusto por el idioma y la utilidad que encuentra en él, obteniendo como resultado el compromiso de sus estudiantes. Además, fomentar un ambiente de confianza y motivación hacia y entre sus estudiantes, resaltar sus fortalezas e impulsar la participación. El docente también debe tener vocación para la enseñanza y una personalidad abierta y dinámica que permita establecer empatía si no es con todos, con la mayoría de sus estudiantes. Estos valores generarán confianza y voluntad de sus estudiantes, a consecuencia de que contarán con un guía o líder a quién podrían admirar (Martínez, 1999).

Con gran preeminencia, los docentes describen que el dialogo es una herramienta esencial y de fácil manejo cuando se busca conocer más a fondo a los estudiantes, y hacer que se sientan en el lugar y momento apropiados. Si el docente genera en sus estudiantes confianza para que ellos puedan hablar, construir o generar cambios favorables para el proceso de enseñanza, se logrará un desarrollo colectivo más efectivo. El docente debe preguntar e indagar constantemente sobre el nivel de conocimiento de cada uno de sus estudiantes, fomentando el aprendizaje colaborativo y aclarando ideas en conjunto, a fin de que quienes van más adelante no sientan que afectan su velocidad de aprendizaje. Para incursionar en los principales roles que

debe asumir el docente de idiomas, cabe mencionar que debe ser el encargado de hacer del aula de clases un lugar agradable donde surja el deseo por aprender y compartir, los estudiantes deben sentirse motivados y ver al docente como ayudante y facilitador, no deben sentir temor por preguntar, participar o dirigirse al docente (Stern, 1992).

Por último, el docente debe crear un ambiente positivo y motivante para que los estudiantes no sientan miedo de preguntar, se vuelve prioritario generar la confianza no sólo en ellos mismos, sino también en el grupo, puesto que, corregir de forma negativa al estudiante no lo motiva a desarrollar competencias comunicativas. Además, el docente puede aprender de los estudiantes al escucharlos, generar un buen clima en el aula donde todos son iguales, merecen respeto y tienen derecho a participar y ser escuchados. El docente busca agradar, escuchar y entender a sus estudiantes, para que exista respeto y una buena relación que genere una formación del conocimiento más efectiva al contar con un guía o líder a quién podrían admirar. Martínez (1999) afirmó que el profesor enseña, pero también debe aprender a enseñar; “todo se convierte en un proceso cíclico, como bien se sabe, la práctica hace al maestro” (p.76).

Estrategias y recursos de evaluación y retroalimentación. Frente a los procesos evaluativos, los docentes mencionaron que la integridad es un factor esencial en la formación de cualquier ser humano y profesional, razón por la que el docente debe dar apreciación a su disciplina y dedicación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, investiga, analiza e implementa nuevas y mejores estrategias, herramientas y recursos que generen innovación y atención por parte de sus estudiantes, para enriquecer el proceso de aprendizaje. Las buenas prácticas han estado vinculadas con referentes clásicos de la actividad educativa: innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva, etc.; se busca responder con

eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas del contexto (Benavente, 2007).

Desde el inicio del curso, es importante establecer y aclarar los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta. Hacer entrega y socialización del syllabus, al explicar y desarrollar el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación dejando en claridad cada uno de los conceptos a sus estudiantes. El docente debe ser ordenado y tener clara su estructura de enseñanza, como resultado puede manejar su clase de manera dinámica y llevar a cabo las actividades apropiadas a los intereses y conocimientos de sus estudiantes (Perrenoud (1999).

Independiente del recurso utilizado, la evaluación permite identificar los aspectos de mejora y lo aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideró importante para el docente el proceso de evaluación y autoevaluación para rediseñar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de identificar fortalezas y contribuir con mejoras para el conocimiento propio y de la clase. Lograr que un docente sienta y vea la necesidad de analizar sus prácticas, evaluarlas y mejorarlas, es un buen camino de perfeccionamiento docente y esto contribuirá con el proceso educativo (Montecinos, Solís, Contreras y Rittershaussen, 2009).

Se tiene presente que la evaluación sumativa no es la única manera de verificar y retroalimentar el proceso educativo, se pueden formular diferentes herramientas y vías de evaluación. El docente considera importante la evaluación y autoevaluación a sus estudiantes, para que tengan la oportunidad de identificar fortalezas y debilidades, a fin de tener oportunidad de mejorar, es un proceso que genera información, y dicha información obtenida genera conocimiento con un alto valor retroalimentador (Ávila, 2009).

No obstante, se debe distinguir, que hacer tanto énfasis en la evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser muy favorable, porque como consecuencia puede inducir a los estudiantes a sentirse nerviosos o intimidados. El docente debe preguntar e indagar sobre el desarrollo de la asignatura, con el fin de que ellos expresen su opinión y propongan actividades o fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, al generar un ambiente de confianza y motivación hacia y entre sus estudiantes. La evaluación es un proceso que genera información, y dicha información obtenida genera conocimiento con un alto valor retroalimentador (Ávila, 2009).

Asimismo, es necesario medir la práctica del idioma fuera de clase, pues es un aspecto en el que el docente tiene la oportunidad de diseñar estrategias o proponer recursos para fomentarlo. Cualquier tipo de actividad es un gran recurso para evaluar la adquisición del conocimiento, ya que se busca integrar las habilidades comunicativas. Por ejemplo, por medio de la retroalimentación, ya sea de manera grupal e individual, los estudiantes pueden generar coevaluación por parte de sus compañeros. El docente tiene como propósito contrastar constantemente el uso del idioma con la vida diaria de sus estudiantes, con el objetivo de que establezcan la importancia y relación de la asignatura con la vida cotidiana. Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) afirmaron que, en la tutoría académica, los tutores son buenos para orientar el trabajo de los estudiantes y evaluar su aprendizaje puesto que, ofrece *feedback* formativo como estrategia de trabajo.

Por otro lado, la expresión en público tiene en cuenta el desempeño que tenga una persona frente al uso de una lengua extranjera. Realizar ejercicios escritos, orales y prácticos después de explicar cada tema o concepto, verifica que se haya generado aprendizaje en cada uno de los estudiantes. Por ejemplo, Velandia (2007) realizó diferentes sesiones tutoriales con

un estudiante de lengua extranjera, las cuales le permitieron a éste progresar a su propio ritmo en el desarrollo de la competencia oral en inglés.

Igualmente, la retroalimentación es una gran herramienta para desarrollar y avanzar en el aprendizaje por parte de los estudiantes, además, solicitan y aprecian mucho este método de seguimiento. Se puede realizar simultáneamente durante el proceso de formación, ya sea dentro del aula de clases y afuera de este. No necesariamente es un proceso que se deba realizar al finalizar un curso. Dos formas para efectuar la retroalimentación, pueden ser de manera grupal e individual, con el objetivo de que los estudiantes contrasten y generen coevaluación por parte de sus compañeros. El docente puede realizar seguimiento a sus estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula, con ayuda de tutorías, retroalimentación sobre los trabajos realizados, cuestionando los conceptos vistos, ya que, es “un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa” (Ávila, 2009, p.5)

El objetivo del docente no debe limitarse a obtener una calificación sumatoria, sino que debe promover la mejora de ciertos aspectos, con el fin de no dejar vacíos de conocimiento. Generar autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes para rediseñar y mejorar sus prácticas docentes, implementando estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que, la evaluación es un proceso que genera información, y dicho resultado produce conocimiento con un alto valor retroalimentador (Ávila, 2009).

Al final de un curso, o a través del proceso educativo, se puede llevar a cabo un examen diseñado por el docente, el cual reúna la revisión de las cuatro habilidades necesarias para el manejo de un idioma. Durante el desarrollo de la asignatura, se puede hacer entrega y socialización del syllabus, explicar y desarrollar el proceso de aprendizaje y los criterios de

evaluación dejando en claridad cada uno de los conceptos a sus estudiantes. Para Stake (citado en Arbesú y Contreras, 2008), evaluar implica vincularse con la práctica docente, la cual se tiene que estudiar al tomar en cuenta las experiencias contextuales en donde se realiza.

Sin embargo, la sobrecarga de *quizes* o talleres, pueden generar desmotivación o agotamiento en los estudiantes, por lo cual, es importante variar la forma de evaluación. El docente tiene el deber de realizar seguimiento a sus estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula, con ayuda de tutorías, retroalimentación sobre los trabajos realizados, cuestionando los conceptos vistos. El seguimiento y tutorías o acercamientos por parte del docente, juegan un papel primordial y diferenciador, en conjunto con las creencias de autoeficacia que ejercen sobre el desempeño del estudiante, debido a que no es suficiente poseer las capacidades para aprender, sino que es fundamental que el estudiante crea en sus destrezas para hablar, comprender, escribir y leer la lengua inglesa (Díaz y Solar, 2011). En el caso de que las tutorías académicas sean posibles, cabe resaltar, que el docente puede facilitarlas a sus estudiantes, puesto que no siempre se genera el mismo nivel de confianza solo con el docente, que, en clase con todos los compañeros, la tutoría es considerada como un sistema de apoyo en la práctica docente, debido que, permitió explicar conceptos, aclarar dudas, tener seguimiento continuo y progresivo (Cobos, Domínguez y López, 2012).

La evaluación permite conocer las falencias de los estudiantes, permitiéndole al docente planear y aplicar estrategias de mejora. Las debilidades de los estudiantes son un punto de partida para mejorar la práctica docente, por ejemplo, generar autoevaluación y evaluación por parte de sus estudiantes le permite rediseñar y mejorar sus prácticas docentes e implementar estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Promover un espacio de reflexión

y autoevaluación de la práctica docente facilita decidir qué tipo de cambios o mejoras deben instrumentar en su trabajo cotidiano para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nando, 2014).

La evaluación del proceso de enseñanza le permite al docente mejorar su práctica docente, implementar nuevas estrategias y recursos didácticos. Además, la autoevaluación ayuda a reflexionar individualmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado, ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado tanto del docente como del estudiante para ocasionar oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, el docente puede preguntar e indagar con sus estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura, con el fin de que ellos expresen su opinión y propongan actividades o fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograr que un docente sienta y vea la necesidad de analizar sus prácticas, evaluarlas y mejorarlas, es un buen camino de perfeccionamiento docente y esto contribuirá con el proceso educativo (Montecinos, Solís, Contreras y Rittershaussen, 2009).

Por último, el desarrollo de este trabajo de investigación permitió establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, las cuales fueron organizadas en tres categorías (ver tabla 18): estrategias y recursos que fomentan el aprendizaje autónomo, formación integral y relación interpersonal docente-estudiantes, y estrategias y recursos de evaluación y retroalimentación, con el fin de proponer las siguientes recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque plasmadas en una guía docente (ver anexo 7 en CD):

Tabla 18

Características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés

Categoría	Características para fomentar el aprendizaje autónomo
Estrategias y recursos que fomentan el aprendizaje autónomo	Establecer un plan general desde el inicio, ligado con el desarrollo y los avances que tengan los estudiantes durante el proceso. Seguidamente, dar a conocer a los estudiantes los objetivos, desarrollo y criterios de evaluación de la clase con claridad.
	Con el objetivo de que los estudiantes relacionen y hagan uso de cada tema o concepto en el momento indicado, se puede relacionar y aclarar los conocimientos previos con los actuales, teniendo en cuenta las características de los estudiantes para relacionar el inglés con sus gustos y vida cotidiana.
	Favorecer la motivación a través de actividades novedosas que generen agrado, curiosidad e interés por el descubrimiento del idioma, por ejemplo, proyectos, exposiciones, manualidades, películas, videos, clubes de conversación, juegos en línea, karaokes, lectura de artículos y actividades en situaciones de la vida real.
	Promover disciplina y compromiso con el inglés, generando mayor responsabilidad y reto hacia el aprendizaje exitoso, con ayuda de los hábitos de trabajo autónomo establecidos desde el salón de clase.
	Con el propósito de incentivar el aprendizaje en un ambiente de confianza hacia y entre los estudiantes, se debe impulsar la participación de los estudiantes al resaltar sus fortalezas y presentar actividades novedosas y llamativas.
	El trabajo en grupo es un recurso que funciona de manera efectiva para consolidar el conocimiento en cada uno de los estudiantes, interactuar y comunicarse en inglés con sus compañeros o personas de otras culturas enriquece el proceso de aprendizaje.

	<p>El docente necesita indagar constantemente sobre el nivel de conocimiento de cada uno de los estudiantes, y fomentar el aprendizaje colaborativo para aclarar ideas en conjunto y poder equilibrar el conocimiento de la lengua.</p>
	<p>Agotar los recursos usados en clase, si el docente considera que un recurso no funciona tanto como el otro, puede cambiar las estrategias constantemente hasta obtener éxito en su práctica docente. Un ejemplo de estos recursos es las TIC, las cuales promueven el aprendizaje del inglés y direccionan a los estudiantes a la elección más adecuada de herramientas y recursos para su propio proceso educativo, debido a que, permiten que la actividad realizada se adapte y respete el ritmo de aprendizaje.</p>
	<p>Estimular la participación con actividades que generen sentido crítico, al usar una serie de anécdotas relacionadas con aspectos personales y emocionales. Además, tener en cuenta las características de los estudiantes para presentar contextos relacionados con su profesión.</p>
<p>Formación integral y relación interpersonal docente-estudiante</p>	<p>La formación integral y el respeto por el otro, son factores que el docente debe recordar y evidenciar en el proceso educativo de sus estudiantes.</p>
	<p>Generar un clima de aula favorable para motivar la participación y aprendizaje del inglés, al demostrar interés, proyectar confianza y resaltar las fortalezas de los estudiantes.</p>
	<p>Escuchar y entender a los estudiantes para fomentar seguridad y participación en ellos mismos, y en la formación íntegra y profesional del grupo.</p>
	<p>Actos como sonreír, vestir tonos llamativos, saludar y despedirse de cada estudiante con su respectivo nombre, demuestran interés por parte del docente hacia sus estudiantes, motivo por el que se van a sentir en mayor confianza para llevar a cabo su proceso en el idioma.</p>

	<p>Reflejar una actitud empática para generar un ambiente de confianza y seguridad en el aula, de tal manera que los estudiantes sientan que cuentan con un guía o líder.</p>
<p>Estrategias y recursos de evaluación y retroalimentación</p>	<p>Proponer actividades llamativas e innovadoras para el aprendizaje del inglés, además de conocer las actividades, recursos o herramientas que los estudiantes preferirían no usar y sus causas.</p>
	<p>Estar en constante formación docente para investigar, analizar e implementar nuevas y mejores estrategias, herramientas y recursos que generen innovación y atención por parte de los estudiantes, con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje y enseñanza.</p>
	<p>Implementar estrategias que permitan desarrollar y evaluar las competencias comunicativas del inglés, por ejemplo, después de explicar cada tema o concepto, verificar que se haya generado aprendizaje en cada uno de los estudiantes. Las debilidades de los estudiantes pueden ser un punto de partida para mejorar la práctica docente.</p>
	<p>La evaluación actúa como herramienta para identificar, rediseñar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Usar diferentes herramientas y vías de evaluación para identificar fortalezas y debilidades, a fin de tener oportunidad de mejorar en la práctica docente.</p>
	<p>Evaluar el uso del inglés fuera y dentro del aula le permite al docente diseñar estrategias y recursos que fomenten y contrasten el idioma con la vida diaria del estudiante. Por ejemplo, la tutoría académica orienta y evalúa el trabajo de manera individual y grupal. Además, es un sistema de apoyo en la práctica docente, permite aclarar dudas, tener seguimiento continuo y generar confianza.</p>

	<p>El docente debe ser ordenado y tener clara su estructura de enseñanza, debe establecer metas y retos de aprendizaje al inicio del curso.</p>
	<p>La autoevaluación ayuda a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado; permite reconocer fortalezas y aspectos que se deben profundizar o mejorar. Dos formas para efectuar la retroalimentación, pueden ser de manera grupal e individual, con el propósito de que los estudiantes contrasten y generen coevaluación por parte de sus compañeros. La autoevaluación no necesariamente es un proceso que se deba realizar al finalizar un curso.</p>
	<p>Para rediseñar y mejorar la práctica docente, se puede acudir a la evaluación por parte de los estudiantes, al implementar estrategias de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<p>La evaluación debe ser continua y debe tener en cuenta las competencias comunicativas del inglés. Sin embargo, la sobrecarga de <i>quizes</i> o talleres, pueden generar desmotivación o agotamiento en los estudiantes, por lo cual, es importante variar la forma de evaluación.</p>

Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Al tomar como referencia los resultados obtenidos en la presente investigación, se consideró conveniente presentar conclusiones basadas en los objetivos y preguntas orientadoras propuestas.

En primera instancia, al reconocer las características de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los factores que inciden el desarrollo del aprendizaje autónomo, relacionar el inglés con la vida cotidiana del estudiante y considerar implicaciones en didácticas específicas al tener presente las características académicas y profesionales de los estudiantes para la planeación y desarrollo de actividades que desarrollen competencias comunicativas, al no concentrarse no solamente en el desarrollo de contenidos, sino actividades que estimulen la participación, curiosidad y deseo de conocer cosas nuevas y profundizar en ellas para practicar el idioma. Además, surge la necesidad de integrar las herramientas TIC, al contener no solo contextos tecnológicos sino culturales de la lengua; por ser una herramienta llamativa y de fácil acceso incide en el aprendizaje autónomo al mejorar e incentivar el uso del inglés dentro y fuera de clase para sacar unos minutos del tiempo libre y aprenderlo en el tiempo libre del estudiante para promover la curiosidad y deseo de conocer cosas nuevas y profundizar en ellas para practicar el idioma. Por último, la autoevaluación y retroalimentación son una oportunidad de mejora para los estudiantes y el docente, puesto que, permiten reconocer fortalezas y los temas que se deben profundizar. Sin embargo, también se encontraron factores que afectan el progreso del aprendizaje autónomo cómo lo son: la falta de tiempo de los estudiantes, la poca frecuencia de investigación y comunicación entre docentes. De igual modo, la ausencia de tutoría académica, el alto nivel de trabajo en clase y extra clase, la falta de recursos y herramientas para el aprendizaje, y el alto nivel de tareas y ejercicios para

realizar en casa no son la manera más efectiva del seguimiento docente para el aprendizaje continuo y progresivo.

Considerando que, el segundo objetivo es diferenciar las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, se hallaron los siguientes aspectos relevantes: contrastar y aclarar los temas previos y actuales, de modo que, los estudiantes vayan relacionando y hagan uso de cada tema o concepto en el momento indicado; fomentar el aprendizaje colaborativo y aclarar ideas en conjunto, donde es significativo que el docente pregunte e indague con sus estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura. Al mismo tiempo, es importante incentivar el uso de herramientas TIC, tener en cuenta las características de los estudiantes para la planeación de la clase y la ejecución de estrategias y herramientas relacionadas con situaciones de la vida real. Cabe resaltar que, la práctica docente debe generar y fomentar un ambiente de confianza y motivación, por lo que se puede complementar el conocimiento del idioma con aspectos culturales de la lengua extranjera. En cuanto a la relación de docente-estudiantes, es clave buscar agradar, escuchar y entender a los estudiantes, de tal forma que, exista respeto y una buena relación, una manera de lograrlo, es usar la autoevaluación como una oportunidad de mejora en sus estudiantes y en su práctica docente, puesto que, la evaluación permite implementar estrategias de perfeccionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y realizar seguimiento durante todo su proceso de aprendizaje, dentro y fuera del aula, con ayuda de tutorías, retroalimentación, entre otros.

Finalmente, al describir las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque, se identificaron los siguientes elementos: primero, el análisis del

conocimiento previo es una etapa muy importante del proceso educativo, así como resaltar de manera frecuente los objetivos establecidos desde el inicio de un curso, y aumentar el nivel de exigencia al retar al estudiante con actividades que vayan más ligadas a la vida diaria, gustos personales y profesionales. Seguidamente, se debe tener en cuenta la motivación para generar participación, y hacer buen uso y aprovechamiento de las herramientas TIC. Del mismo modo, promover enérgicamente el aprendizaje autónomo, los proyectos, las exposiciones y las manualidades son actividades que permiten evolucionar en el conocimiento de los estudiantes, debido a que, se enfrentan a situaciones de la vida real. Cualquier tipo de actividad dentro y fuera de clase, es un gran recurso para evaluar la adquisición del conocimiento e integrar las habilidades comunicativas. En otro aspecto analizado se encontró que, la formación integral y el respeto al otro, son factores que el docente debe recordar y evidenciar en el proceso educativo de sus estudiantes. Más aún, al planear y aplicar estrategias de mejora, la autoevaluación y retroalimentación ayudan a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado, tanto del docente, como el del estudiante. Es importante variar la forma de evaluación para no generar desmotivación o agotamiento.

Recomendaciones

Al tomar como referencia los resultados del estudio desarrollado acerca de las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés y las conclusiones expuestas anteriormente, se considera conveniente plantear las siguientes recomendaciones:

Se recomienda a la institución educativa

- Generar espacios de actualización docente enfocados en recursos, herramientas y estrategias que incentiven el aprendizaje autónomo de inglés, con el fin de mejorar e innovar la práctica docente.

Se recomienda a los docentes

- Participar activamente y trabajar en conjunto con pares académicos para profundizar y compartir experiencias innovadoras que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés.
- Usar diferentes herramientas de evaluación para evitar generar desmotivación o agotamiento en los estudiantes. Promover la evaluación y autoevaluación como estrategia de seguimiento y apoyo.
- Incentivar de manera constante la motivación y participación de los estudiantes, e implementar actividades que les permita practicar el inglés en contextos de la vida real.

Se recomienda la realización de nuevas investigaciones

- La Universidad El Bosque, al tener un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje significativo del estudiante, se sugiere que se investigue sobre las prácticas docentes que promueven el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera, con el

propósito de que los estudiantes le encuentren mayor sentido a lo que aprenden, e integren su conocimiento y vivencias previas con el nuevo conocimiento.

- Fortalecer la importancia del aprendizaje autónomo, como estrategia de trabajo colaborativo y enfoque investigativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Al evidenciar la evaluación y uso de TIC como una herramienta necesaria, se recomienda profundizar acerca de la evaluación del aprendizaje autónomo para un entorno virtual de aprendizaje del inglés.
- Desarrollar un programa de acompañamiento tutorial como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad El Bosque.

Referencias

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation de “bonnes pratiques” en Education: essai d’une approche internationale á partir d’enseignements tirés d’un projet. *En Développement curriculaire et “bonne pratique” en éducation*. Ginebra: Bureau International d’Éducation. Recuperado de: www.ibe.unesco.org
- Aguilar, R. (2004). *La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo*. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Rev Iberoam Educ Distancia*
- Aniorte, H. (2016). *Recogida de datos*. Aniorte. Recuperado de <https://goo.gl/BJR4iz>
- Arbesú, M., y Contreras, G. (2008). *Evaluación de la docencia como práctica reflexiva*. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*. N° 222, 42-47
- Astigarraga, E. (2003). *El método delphi*. San Sebastián, Spain: Universidad de Deusto.
- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. México: Profuturo.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*. N° 84
- Barón J., y Bonilla L. (2011). "La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación,"

Documentos de trabajo sobre Economía Regional 152, Banco de la Republica de Colombia

Bauman, Z. (2004). *La sociedad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps*. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum”. Recuperado de <https://goo.gl/qmVqAU>

Benson, P. (2007). The philosophy and politics of learner autonomy. En Benson, P y Voller, P. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). New York: Longman

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Pearson

Berrocoso, J. V., Sánchez, M. R., y Domínguez, F. I. (2013). *El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con tic: su influencia en profesorado innovador*. Educación XX1, 16(1), 255

Blázquez, F., y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 54/4. 1-12

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Londres, Inglaterra /Nueva York, Estados Unidos: Continuum

- British Council. (2016). *Transformación del sector ELT a nivel nacional*. Recuperado de <https://goo.gl/ZjSFHM>
- Bula, G. (1999). *Serie lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/4Pw3Mx>
- Cabero, J., y Llorente C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Sevilla, España. Recuperado de <https://goo.gl/YSqNWL>
- Cañedo, T., y Figueroa A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Carlos, J. (2005). *El profesor efectivo en educación superior*. En F. Fierro y M. H. García (Comps.), *Pensamiento didáctico y práctica docente* (pp. 15-67). México: UNAM
- Cassany, D. (201). Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2. *Zona próxima*, (15)
- Cobos, D., Domínguez, G., y López, A. (2012). *La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia*. @ tic. revista d'innovació educativa, (9), 61-70
- Coffield, F. y Edward, S. H. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent” practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-coll2.html>
- Colombia Bilingüe - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Altablero* (Nº. 37)
Recuperado de <http://goo.gl/OvM84>
- Corpas, M. (2013). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos. *Contextos Educativos*, No. 16, 89-104
- Covarrubias C., y Mendoza M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*. Vol. 4 n° 2, 107-123
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.
- De la Torre, M. J. y Casanova, P. F. (2007). “Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers”. *Teaching and Teacher Education*. N° 37
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior
- De Pablos, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En J. De Pablos, M. Area, J. Valverde y J. M. Co- 276. Facultad de Educación. UNED Educación XX1. 16.1, 2013, pp. 255-280. *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó, 21-41
- De Pablos, J., Colás, P. y Villarciervo, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autó-noma andaluza. *Revista Electrónica Teoría de la Educación:*

- Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1). Recuperado de <https://goo.gl/8Uyzpe>
- De Pablos, J., y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Relatec*, 6 (2), 15-28
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Santiago, Chile, 9(25), 421-436
- Díaz, C. y Solar, M. I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico – pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción, Chile, 49(2), 57-86
- Díaz, C., Tagle, T., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. y Vergara, J. (2013). Estudio de caso sobre las creencias de estudiantes de pedagogía en inglés respecto a la autoeficacia percibida y la enseñanza del idioma. *Núcleo 30*, pp. 41-67
- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 48(1).
- Ding, C. y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Volumen 10

- Duran, R. y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. Universidad Politécnica de Cataluña, España. V. 19: 1
- Epper, R. y Bates, A.W. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. Cátedra USESCO, Universidad Politécnica de Madrid
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., y Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 38. 15 de julio de 2013
- Ferroni, E., Velázquez, H. y Chavarro, L. (2005). *Educación a distancia para el salto académico (parte I)*. En Poliantea, núm. 4. (pp. 6 - 34), julio-diciembre, Institución Universitaria Politécnica Grancolombiano, Bogotá
- Franco, M. (2013). *Una experiencia pedagógica desde la perspectiva de una misión internacionalista*. EDUMECENTRO. Recuperado de <https://goo.gl/uANWjx>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). *La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, (49), 61-78.
- Galán, M. (2009). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://goo.gl/ilojva>
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT. M

Gallo, A. M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17(5) 21-24.

Galvis, A. (2004). Oportunidades educativas de las TIC. Recuperado de <https://goo.gl/MbxGCi>

García., J. (2002). Motivación y autoaprendizaje: elementos clave en el aprendizaje y estudio de los alumnos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (17), 191-218.

García, M. R. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé*. Santiago, Chile, 20(1), 29-43

Hernández, S. R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw-Hill

Hinojo, F. C. y Fernández, F. (2002). Diseño de escalas de actitudes para la formación del profesorado en tecnología. *Comunicar*, 19, 120-125

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2006). ¿Qué evalúan las pruebas? Documento interno (en prensa)

Jaramillo, P., y Ruíz, M. (2010). El desarrollo de la autonomía: más allá del uso de las TIC para el trabajo independiente. *Revista Colombiana de Educación*, N° 8.

Jarauta, B. (2012). *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII*, 39. Barcelona: Graó

- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). "Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?", *Educational Psychological Review*. N° 23
- Ku, H. y Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75:250-260
- Larenas C. y Azócar A. (2012). El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo. *Folios*. n. 35, pp. 17-32
- Leithwood, K. y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Journal Educational Administration Quarterly*, n. 44, 529-561
- Leithwood, K. (2009). *La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo*. Santiago. Área de educación Fundación Chile
- Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, V. 7 (N° 34), 29-47. Recuperado de <https://goo.gl/m3Qgs9>
- Linstone H.A. y Turrof, M. (1975). *The Delphi method, techniques and applications*, Addison wesley publishing
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Guide to Good Practice*. Recuperado de <https://goo.gl/823Jj6>
- López, R. M. (2014). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC
- Luna, P. P., (2009). El aprendizaje autónomo en Educación Superior. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 327-329

- Madrid, D. (2005). “Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa”, en González Las, C y Madrid, D. (eds): *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.91-120
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia [ponencia]*. En Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: Latineduca2004.com
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Revista fin, Porta Linguarum 7*
- Martínez, M. J. (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey Bass
- Ministerio de Educación de Chile, (2006). “Resultados prueba de inglés”. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile, (2011). *Resultados SIMCE inglés 2010*. Recuperado de <https://goo.gl/5jri8C>
- Ministerio de Educación Nacional, (2003). *Decreto 2566 de 2003*. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104846_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2006a). *Estándares Básicos en Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Colombia. Recuperado de <http://goo.gl/xoMzv>

Ministerio de Educación Nacional, (2006b). *Decreto No. 1001*. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2007). *Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas*. Bogotá, Colombia. 28

Ministerio de Educación Nacional, (2007b). *De las Prácticas Docentes Distributivas a las Prácticas Docentes Investigativas*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*, Documento No. 8. Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/dl0os5>

Ministerio de Educación Nacional, (2014). *Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior*. Colombia. Recuperado de: <http://goo.gl/ixzZW>

Ministerio de Educación Nacional, (2015). *Buenas prácticas docentes*. Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/Qj7Jtn>

Ministerio de Educación Nacional, (2016). *Serie lineamientos curriculares, idiomas extranjeros*. Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/eIPHQg>

- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC. Recuperado de <https://goo.gl/cvXBwt>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson
- Nando, J. (2014). *Caso práctico: evaluación de la práctica docente*. Revista Supervisión 21 n° 31. Recuperado de <https://goo.gl/eD9o1o>
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*. National Centre for Vocational Education Research, 252 Kensington Road, Leabrook, South Australia 5068, Australia.
- Novak, J. D. (1991). *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. Enseñanza de las Ciencias*. Recuperado de <https://goo.gl/HzfUyp>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2008). *Improving School Leadership*. Recuperado de www.oecd.org/edu/schoolleadership
- Ortiz, E. (2013). *Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos*. Rev Clases Historia. 2013:1-23
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF editor
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). *Taking the next step: mixed methods, research in organizational systems*. Information technology. Learn Perform Journal. 21:19-28

- Rodríguez, D. J. (2012). *Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento*. Educación, 17 (33), 29-48
- Rodríguez, L. (2012). *Establecimiento del Inglés como Lengua Franca*. Universidad de Almería. Recuperado de <https://goo.gl/7U3hxn>
- Rodríguez, R. (2009). *Metodología del trabajo académico*. Curso SIUP. Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. UNAD, Colombia
- Rubio, A. (2012). *El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras*. Revista electrónica de estudios filológicos. 22. Recuperado de <https://goo.gl/uu5qCt>
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid, España. Editorial Narcea Ediciones
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Documentos de trabajo sobre economía regional. No. 191. Banco de la República. Cartagena, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/m7C4ME>
- Sato, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ta edición)*. México. Pearson.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia

- Stenberg, K. (2011). *Working with identities-promoting student teachers'professional development*. Helsinki: Department of Teacher Education. Recuperado de <https://goo.gl/vezwI7>
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. y Ramos, L. (2014). *Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente*. Educere, 18(061). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776009>
- Taylor, Steve. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Buenos Aires, Paidós
- UNESCO. (2009). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - Manual del usuario*. Quebec: Institute for Statistics
- Universidad El Bosque. (2015). *Lineamientos Educación Virtual y a Distancia 2015*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque
- Universidad El Bosque. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque
- Valverde, J., Garrido, M. C. y Fernández, R. (2010). *Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC*. Revista de Teoría de la Educación Sociedad de la Información, (TESI), 11(3), 203-229.
- Velandia, D. (2007). Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 121-130

- Wang, J. y Rairigh, R. M. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(3), 37-41.
- Wong, M. S. (2010). Beliefs about language learning: a study of Malaysian pre – service teachers. *RELC Journal*. Thousand Oaks, Estados Unidos, 41(2), 123-136
- Yataco, M. (2013). Lengua - Lengua Franca – Dialectos - Plurilingüismo. Una perspectiva sociolingüística. *Lenguas teoría concerniente*. Recuperado de <https://goo.gl/A4kTpm>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

Apéndices

Apéndice 1. Segundo formato encuesta a docentes de inglés, fase exploratoria



UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENCUESTA A DOCENTES DE INGLÉS**

Estimado docente, agradecemos su concepto y participación al realizar la siguiente encuesta para llevar a cabo un proyecto de investigación para la Facultad de Educación y el Centro de Lenguas de la Universidad el Bosque con el programa de Maestría en Docencia de la Educación Superior. Sus respuestas serán valiosas para el desarrollo del proyecto, será información privada y no se hará uso de su nombre. Elija una o varias opciones con el fin de reconocer los factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

1. ¿De qué manera identifica sus prácticas docentes?

- Autoevaluación
- Evaluación por parte de los estudiantes
- Investigación sobre conceptos relacionados
- Contraste con las prácticas de otros docentes
- Otro, especifique: _____

2. ¿Cuál es la principal característica para que sus prácticas docentes sean efectivas?

- Uso de herramientas TIC
- Seguimiento continuo y progresivo a los estudiantes
- Retroalimentación de los conceptos estudiados
- Alto nivel de trabajo en clase y extra clase
- Estimulación de la participación de los estudiantes

Otro, especifique: _____

3. ¿De qué manera realiza seguimiento a sus estudiantes?

- Tutorías
- Mejor explicación de conceptos
- Aclaración de dudas en clase
- Más tareas y ejercicios para casa
- Mayor uso de recursos didácticos en clase
- Otro, especifique: _____

4. ¿Qué herramientas utiliza para fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes?

- Ninguno
- Conferencias
- Videos
- Películas
- Juegos en línea
- Clubes de conversación
- Producción de escritos
- Lectura de artículos o textos
- Otro, especifique: _____

5. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo autónomo por parte de los estudiantes?

- Falta de motivación
- Falta de tiempo
- Poco interés por el idioma
- Metodología del docente
- Falta de recursos y herramientas para el aprendizaje
- Otro, especifique: _____

6. ¿Con que frecuencia promueve que sus estudiantes trabajen de manera autónoma dentro y fuera de clase?

- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

Apéndice 2. Segundo formato encuesta a estudiantes de inglés, fase exploratoriaUNIVERSIDAD
EL BOSQUE**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENCUESTA A ESTUDIANTES DE INGLÉS**

Estimado estudiante, agradecemos su concepto y participación al realizar la siguiente encuesta para llevar a cabo un proyecto de investigación para la Facultad de Educación y el Centro de Lenguas de la Universidad el Bosque con el programa de Maestría en Docencia de la Educación Superior. Sus respuestas serán valiosas para el desarrollo del proyecto, será información privada y no se hará uso de su nombre. Elija una o varias opciones con el fin de reconocer los factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje autónomo en el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.

NOMBRE DEL DOCENTE: _____ **FECHA** _____

1. ¿Cuál de los siguientes recursos utiliza como iniciativa propia para el aprendizaje del inglés?

- Ninguno
- Conferencias
- Videos
- Películas
- Juegos en línea
- Clubes de conversación
- Producción de escritos
- Lectura de artículos o textos
- Otro, especifique: _____

2. ¿De qué manera puede ser efectivo el seguimiento docente para el aprendizaje continuo y progresivo?

- Tutorías
- Ampliación explicación de conceptos
- Aclaración de dudas en clase
- Más tareas y ejercicios para casa
- Mayor uso de recursos didácticos en clase

- Otro, especifique: _____
- 3. ¿Con qué frecuencia realiza por iniciativa propia el trabajo extra clase?**
- Siempre
 - A veces
 - Nunca
- 4. ¿Su docente sugiere alguna de las siguientes opciones como trabajo extra clase?**
- Ninguno
 - Conferencias
 - Videos
 - Películas
 - Juegos en línea
 - Clubes de conversación
 - Producción de escritos
 - Lectura de artículos o textos
 - Otro, especifique: _____
- 5. ¿Con qué frecuencia su docente realiza seguimiento del aprendizaje?**
- Siempre
 - A veces
 - Nunca
- 6. ¿Cuál es la práctica principal que realiza su docente de inglés para generar aprendizaje?**
- Uso de herramientas TIC
 - Seguimiento continuo a los estudiantes
 - Retroalimentación de los conceptos estudiados
 - Alto nivel de trabajo en clase y extra clase
 - Estimulación de la participación de los estudiantes
 - Otro, especifique: _____
- 7. ¿Considera que es difícil tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase?**
- Sí
 - No
- 8. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo extra clase?**
- Poca motivación
 - Falta de tiempo
 - Poca interés por el idioma
 - Metodología del docente
 - Falta de recursos y herramientas para el aprendizaje
 - Otro, especifique: _____

Apéndice 3. Segundo formato de entrevistas a docentes de inglés, fase exploratoria

UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENTREVISTA A DOCENTES DE INGLÉS**

Objetivo:

Analizar las características que inciden en las prácticas docentes para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera en el Centro de Lenguas.

NOMBRE: _____

FECHA: _____ **CURSO:** _____

1. ¿Para usted que es una práctica docente?
2. ¿De qué manera es necesario que el docente reconozca sus prácticas docentes?
3. ¿Qué características tienen sus prácticas docentes?
4. ¿Qué estrategias puede implementar para que sus prácticas docentes sean efectivas?
5. ¿Sus prácticas docentes fomentan el aprendizaje autónomo? ¿Cómo y qué herramientas utiliza?
6. ¿Hace uso de las herramientas TIC para el aprendizaje autónomo del inglés? ¿De qué manera?
7. ¿De qué manera relacionaría las prácticas docentes, con el aprendizaje autónomo y el uso de las TIC?

Apéndice 4. Segundo formato de entrevistas a estudiantes de inglés, fase exploratoria

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE INGLÉS**

Objetivo:

Analizar las características que inciden en las prácticas docentes para fomentar el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera en el Centro de Lenguas.

NOMBRE: _____**FECHA:** _____ **CURSO:** _____

1. ¿Qué características tienen las prácticas docentes que utiliza su docente de inglés?
2. ¿Su docente hace uso de las herramientas TIC? ¿De qué manera?
3. ¿De qué forma su docente fomenta el aprendizaje autónomo del inglés?
4. ¿Qué características deben tener las prácticas docentes del docente de inglés?
5. ¿Considera que es difícil llevar a cabo el aprendizaje autónomo? ¿Por qué?
6. ¿De qué manera relacionaría las prácticas docentes, con el aprendizaje autónomo y el uso de las TIC?

Apéndice 5. Segundo formato de observación, fase exploratoria

UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
FORMATO DE OBSERVACIÓN**

Objetivos:

- Identificar la dinámica y relación entre el docente de inglés y los estudiantes dentro del aula, en el Centro de Lenguas de la Universidad el Bosque.
- Identificar las prácticas docentes y el aprendizaje autónomo del inglés en los estudiantes del Centro de Lenguas de la Universidad el Bosque.

Código actividad de observación					
Fecha		Hora		Curso	
Descripción docente					
Descripción estudiantes					
Descripción salón de clase					
Materiales					
Descripción práctica docente y aprendizaje autónomo					
Descripción docente			Descripción estudiantes		

Apéndice 6. Ficha de consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA
PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha es explicar claramente la naturaleza de la investigación, así como el rol de las participantes en ella.

La presente investigación es conducida por **Paola Andrea Méndez Baracaldo** y **Yury Andrea Yepes Landínez**, estudiantes de **cuarto semestre** de la **Maestría en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque**. La meta de este estudio es: *establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, con el fin de proponer recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.*

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá permitir la observación directa no participante de su clase a través de la grabación de videos y responder una entrevista con audio en forma individual. Esto tomará aproximadamente treinta (30) minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas de la entrevista serán codificadas. Una vez obtenidos los videos y audios se guardarán como parte del material asociado a la investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la entrevista le parece incómoda, usted tiene el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Paola Andrea Méndez Baracaldo** y **Yury Andrea Yepes Landínez**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: *establecer las características de las prácticas docentes que fomentan el aprendizaje autónomo del inglés, con el fin de proponer recomendaciones para el Centro de Lenguas de la Universidad El Bosque.*

Me han indicado también que seré participe de la observación directa no participante de mi clase a través de la grabación de videos y/o de responder una entrevista con audio en forma individual, lo cual tomará aproximadamente treinta (30) minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Paola Andrea Méndez Baracaldo** o **Yury Andrea Yepes Landinez** al correo electrónico pmendezb@unbosque.edu.co o yyepesl@unbosque.edu.co.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Paola Andrea Méndez Baracaldo** o **Yury Andrea Yepes Landinez** a los correos electrónicos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice 7. Primer formato encuesta a docentes de inglés, fase exploratoria

UNIVERSIDAD
EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENCUESTA A DOCENTES DE INGLÉS

NOMBRE: _____

FECHA: _____ CURSO: _____

- 5. ¿De qué manera identifica sus prácticas docentes?**
Autoevaluación
Evaluación por parte de los estudiantes
Investigación sobre conceptos relacionados
Contraste con las prácticas de otros docentes
Otro, especifique
- 6. ¿Cuál es la principal característica para que sus prácticas docentes sean efectivas?**
Uso de herramientas TIC
Seguimiento continuo y progresivo a los estudiantes
Retroalimentación de los conceptos estudiados
Alto nivel de trabajo en clase y extra clase
Estimulación de la participación de los estudiantes
Otro, especifique
- 7. ¿De qué manera realiza seguimiento a sus estudiantes?**
Tutorías
Mejor explicación de conceptos
Aclaración de dudas en clase
Más tareas y ejercicios para casa
Mayor uso de recursos didácticos en clase
Otro, especifique
- 8. ¿Qué herramientas utiliza para fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes?**
Ninguno
Conferencias
Videos
Películas
Juegos en línea
Clubes de conversación

Producción de escritos
Lectura de artículos o textos
Otro, especifique

5. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo autónomo por parte de los estudiantes?

Pereza
Falta de tiempo
Poco interés por el idioma
Metodología del docente
Falta de recursos y herramientas para el aprendizaje
Otro, especifique

Apéndice 8. Primer formato encuesta a estudiantes de inglés, fase exploratoriaUNIVERSIDAD
EL BOSQUE**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENCUESTA A ESTUDIANTES DE INGLÉS****NOMBRE DEL DOCENTE:** _____**FECHA:** _____ **CURSO:** _____

- 1. ¿Cuál de los siguientes recursos utiliza como iniciativa propia para el aprendizaje del inglés?**
 - Ninguno
 - Conferencias
 - Videos
 - Películas
 - Juegos en línea
 - Clubes de conversación
 - Producción de escritos
 - Lectura de artículos o textos
 - Otro, especifique

- 2. ¿De qué manera puede ser efectivo el seguimiento docente para el aprendizaje continuo y progresivo?** Tutorías
 - Ampliación explicación de conceptos
 - Aclaración de dudas en clase
 - Más tareas y ejercicios para casa
 - Mayor uso de recursos didácticos en clase
 - Otro, especifique

- 3. ¿Con qué frecuencia realiza por iniciativa propia el trabajo extra clase?**
 - Siempre
 - A veces
 - Nunca

- 4. ¿Su docente sugiere alguna de las siguientes opciones como trabajo extra clase?**
 - Ninguno
 - Conferencias
 - Videos
 - Películas
 - Juegos en línea
 - Clubes de conversación

Producción de escritos
Lectura de artículos o textos
Otro, especifique

5. ¿Con qué frecuencia su docente realiza seguimiento del aprendizaje?

Siempre
A veces
Nunca

6. ¿Cuál es la práctica principal que realiza su docente de inglés para generar aprendizaje?

Uso de herramientas TIC
Seguimiento continuo a los estudiantes
Retroalimentación de los conceptos estudiados
Alto nivel de trabajo en clase y extra clase
Estimulación de la participación de los estudiantes
Otro, especifique

7. ¿Considera que es difícil tomar iniciativa propia para el trabajo extra clase?

Sí
No

8. ¿Qué factores influyen en la falta de trabajo extra clase?

Pereza
Falta de tiempo
Poco interés por el idioma
Metodología del docente
Falta de recursos y herramientas para el aprendizaje
Otro, especifique

Apéndice 9. Primer formato entrevista a docentes de inglés, fase exploratoria



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENTREVISTA A DOCENTES DE INGLÉS**

NOMBRE: _____

FECHA: _____ **CURSO:** _____

1. ¿Para usted que es una práctica docente?
2. ¿Es necesario que el docente reconozca sus prácticas educativas? ¿Por qué?
3. ¿Qué características tienen sus prácticas educativas?
4. ¿Qué estrategias puede implementar para que sus prácticas educativas sean efectivas?
5. ¿Sus prácticas educativas fomentan el aprendizaje autónomo? ¿Cómo y qué herramientas utiliza?
6. ¿Por qué es importante estimular el pensamiento reflexivo y autónomo en los estudiantes?

Apéndice 10. Primer formato entrevista a estudiantes de inglés, fase exploratoria



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE INGLÉS**

NOMBRE: _____

FECHA: _____ **CURSO:** _____

1. ¿Qué recursos utiliza para el aprendizaje del inglés?
2. ¿De qué manera puede ser efectivo el seguimiento docente para el aprendizaje continuo?
3. ¿Busca más información sobre el tema aprendido, trabajando de manera autónoma?
4. ¿Su docente fomenta el aprendizaje autónomo? ¿Cómo?
5. ¿Qué características deben tener las prácticas educativas del docente de inglés?
6. ¿Considera que es difícil llevar a cabo el aprendizaje autónomo? ¿Por qué?

Apéndice 11. Primer formato de observación, fase exploratoria



UNIVERSIDAD
EL BOSQUE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

DOCENTE: _____

FECHA: _____ **CURSO:** _____

Observaciones sobre:

Interacción del docente con sus estudiantes

Participación y motivación de los estudiantes

Material didáctico de la clase y material adicional

Metodología de la clase

Prácticas educativas del docente

Trabajo autónomo por parte de los estudiantes

Observaciones adicionales
