



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: VI      Número: 2      Artículo no.:12      Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2019.**

**TÍTULO:** Modelo didáctico para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en la formación inicial de profesores de la carrera de lenguas extranjeras.

**AUTORES:**

1. Dr. Fernando Castro Sánchez.
2. Dra. Jane Toro Toro.
3. Máster. Frankz Carrera Calderón.
4. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
5. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
6. Dr. Manuel Ricardo Velásquez.

**RESUMEN:** Se realiza un estudio con vistas a implementar un modelo didáctico enfocado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés desde la práctica integral de la Lengua Inglesa en el proceso de formación inicial de profesores de Lenguas extranjeras en la UNIANDES. Los resultados obtenidos evidenciaron una transformación en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y socio-afectiva de la variable investigada, además de un avance en el paradigma pedagógico de aprender a aprender, y en los niveles superiores de autonomía en el aprendizaje del inglés.

**PALABRAS CLAVES:** autonomía en el aprendizaje, aprender a aprender, modelo didáctico, estrategias de aprendizaje, educación superior.

**TITLE:** Didactic model to contribute to the development of autonomy in the learning of English in the initial training of teachers of the career of foreign languages.

**AUTHORS:**

1. Dr. Fernando Castro Sánchez.
2. Dra. Jane Toro Toro.
3. Máster. Frankz Carrera Calderón.
4. Máster. Luis Francisco Mantilla Cabrera.
5. Máster. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.
6. Dr. Manuel Ricardo Velásquez.

**ABSTRACT:** A study is carried out with a view to implementing a didactic model focused on the project method, to contribute to the development of the autonomy in the learning of English from the Comprehensive Practice of the English Language, in the process of initial formation of foreign languages teachers at UNIANDES. The results obtained showed the transformation operated in these teachers in the cognitive, metacognitive and socio-affective dimensions of the researched variable; in addition, to the achievement in most subjects of an advance in the pedagogical paradigm of learning to learn, as well as the scope of higher levels of autonomy in learning English.

**KEY WORDS:** autonomy in learning, learning to learn, didactic model, learning strategies, higher education.

**INTRODUCCIÓN.**

Un movimiento mundial que propugna un modelo de aprendizaje diferente para el siglo XXI se ha ido conformando en el transcurso de los últimos veinte años (Salas, 2013; Scott, 2015). La abundante bibliografía sobre el tema se enfoca en tres cuestiones fundamentales, a saber: las competencias y aptitudes definidas que se necesitan para lograr un funcionamiento eficaz en la centuria actual, los

motivos que avalan un nuevo modelo de aprendizaje, y la pedagogía requerida para incentivar esas capacidades.

Cabrera (2009) advierte que la necesidad de que el alumno sea plenamente capaz de diligenciar sus propios aprendizajes, adquirir paulatinamente mayor autonomía en sus estudios y contar con las herramientas intelectuales y sociales que le posibiliten instruirse perennemente, ha permitido definir la habilidad de aprender a aprender entre los requisitos esenciales para el ejercicio de cualquier profesión.

El mencionado teórico añade, que ante la imposibilidad de que coincidan el ritmo de la ciencia, y la extensión infinita y el avance armonizado del currículo, la formación profesional demanda que se fomenten los saberes adecuados, con la aplicación de métodos de enseñanza que propicien el desarrollo intelectual y la adquisición de habilidades para lograr la apropiación de conocimientos de manera independiente. Similar observación es expresada por Steer y Parker (2014) y Scott (2015).

Debido a su importancia, entre las misiones y funciones de la Educación Superior establecidas por la UNESCO figura la temática de la autonomía en el aprendizaje. Para Cabrera (2009), esta noción se entiende como que el sujeto está preparado para comprender las exigencias de las tareas de aprendizaje, y poner en práctica un conjunto de saberes, destrezas y hábitos incorporados en torno a una dirección específica, mediante su utilización intencionada.

Las calidades personales de los estudiantes son reconocidas en mayor medida, porque se espera que, en el siglo XXI, en el lugar de trabajo, impere un elevado nivel de interacción y desempeño en equipo. En esta época, la autonomía es una capacidad fundamental en el aprendizaje, y aquellos estudiantes que la poseen conciben a este último como una responsabilidad personal y están listos para optimizar sus competencias durante toda su carrera.

El método del proyecto que apoya específicamente el desarrollo de la autonomía del aprendizaje del inglés en los profesores en formación, se imbrica con la autonomía del aprendizaje en lenguas extranjeras. Ello se debe a los factores siguientes: aumenta los niveles de compromiso, motivación y autonomía con el aprendizaje, así como una actitud favorable hacia ese idioma; avala el compromiso activo en la búsqueda, el procesamiento y el reporte de información, lo que contribuye al conocimiento y empleo de la lengua inglesa; propicia la comunicación, la autorregulación en el aprendizaje y la interacción social, y permite el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, investigativas y de estudio.

La meta cimera de los procesos sustantivos desplegados en la universidad ecuatoriana de hoy, es apoyar la formación de profesionales. Precisamente, una de las transformaciones más sustanciales ocurridas en UNIANDES es el grado de autonomía en el aprendizaje que se demanda de los educandos, mediante los factores laboral, investigativo, académico y extensionista, lo cual se pone de manifiesto específicamente en el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

En este ámbito, la Práctica Integral de la Lengua Inglesa (PILI) constituye un marco propicio para desarrollar la autonomía en el aprendizaje del inglés en los profesores en formación inicial de la carrera de Lenguas Extranjeras. A la vez, se trata de una labor extremadamente compleja, ya que la comunicación es a la vez medio y fin del proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque el desarrollo de niveles elevados de autonomía en el aprendizaje del idioma inglés se perfila como una necesidad en la formación inicial de profesores de la carrera de Lenguas Extranjeras, pues ello favorece un aprendizaje perdurable y autorregulado, los métodos utilizados al respecto desde la PILI no ayudan al logro de tal objetivo. Desde la concepción curricular hasta la implementación práctica, se han identificado deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la PILI; las mismas obstaculizan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en los profesores en formación inicial de la carrera de Lenguas Extranjeras. De igual forma, estos

educadores en formación presentan un bajo nivel de desarrollo de sus competencias comunicacionales.

Tal circunstancia conduce a definir como propósito del presente estudio, implementar un modelo didáctico enfocado en el método de proyecto, para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés desde la PILI.

Para el desarrollo de estudio se empleó un diseño metodológico descriptivo no experimental de tipo pretest-postest, en el que se diseña y aplica un modelo didáctico, centrado en el método de proyecto, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en profesores en formación inicial. Su validez práctica se demostró a partir del pre-experimento implementado entre los meses de noviembre de 2016 y junio de 2017.

El Modelo didáctico presenta una estructura que incluye fin, objetivos, principios, caracterización del objeto, estrategia o metodología (etapas, objetivos y acciones por etapas) formas de evaluación del modelo y formas de implementación del modelo.

La muestra utilizada se distribuyó en los siguientes grupos muestrales: profesores en formación inicial: 25 del 4to año del curso regular diurno de la carrera de Lenguas Extranjeras, coincidiendo con la población, lo cual representa el 100% del total de profesores en formación inicial del año. El criterio de selección es intencional debido a las características contextuales de ese año en particular; profesores: 8 de PILI y tutores: 13, los cuales inciden sobre toda la muestra de profesores en formación inicial.

El modelo didáctico posibilita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en los profesores en formación inicial de 4to año de la carrera de Lenguas Extranjeras, mediante la introducción del método de proyecto en el proceso enseñanza-aprendizaje de la PILI, lo cual les pertrecha con las herramientas necesarias para facilitarles un aprendizaje del inglés en diferentes contextos y la autorregulación de este proceso.

Se consideró como variable dependiente el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en los profesores en formación inicial de la carrera de Lenguas Extranjeras y como variable independiente al modelo didáctico.

- Cuestionario de autorreporte, para conocer los criterios autovalorativos de los profesores en formación inicial, con relación a las acciones que realizan para el aprendizaje del inglés y que inciden en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje esta lengua.
- Técnica del portafolio, para evaluar el proceso de desarrollo de las tareas docentes, realizadas durante la orientación, realización y evaluación del panel como vía para la constatación del grado de autonomía en el aprendizaje del inglés en la PILI.
- La Encuesta, para conocer el estado de opinión de los profesores de PILI tutores sobre el conocimiento que poseen con relación a la autonomía en el aprendizaje del inglés, los métodos para desarrollarla y su importancia en la formación inicial de profesores.
- La observación, para constatar el grado de autonomía de los profesores en formación inicial en la realización de las tareas docentes en la PILI, durante la orientación, realización y evaluación de un panel en un encuentro presencial, para lo cual se utilizó una guía de observación.

Los profesores en formación inicial realizaron portafolios de tipo abierto en inglés, en un período de 15 días siguiendo los criterios organizativos siguientes: objetivo, tiempo de realización, evidencias de aprendizaje y evaluación. se describió el proceso de preparación y presentación de un panel siguiendo la guía elaborada a tal efecto, que abordó las acciones de aprendizaje correspondientes a los indicadores de las dimensiones socio-afectiva, metacognitiva y cognitiva. Se realizaron paneles en pequeños grupos, sobre diversas temáticas.

Se empleó el cuestionario de autorreporte, el portafolio y la observación, tanto para la etapa de pre-test como para la de post-test. Se realizó la triangulación metodológica de los resultados para el pre y el post-test con el propósito de profundizar en el estado los profesores.

Para el análisis de la consistencia interna al instrumento, se calcularon los valores de los coeficientes de homogeneidad Alpha de Cronbach y con correlaciones de Pearson de todos los ítems con el total. En el caso del cuestionario de autorreporte la consistencia interna para la escala total ha sido de 0,847 considerado como un valor satisfactorio de fiabilidad del instrumento evaluado. Las correlaciones de los ítems con el total fueron significativas ( $p < 0,01$ ) y sus valores fueron altos en la totalidad de los ítems.

Para la comparación entre grados de autonomía en pre y post-test además se calcularon los intervalos de confianza al 95% (IC 95%) según el método de Proporción muestral ajustada de Wilson; este método permitió construir los IC 95% para la proporción al tratarse de un estudio con un grupo pequeño de profesores (25). Se calculó, además, la tasa de avance en los grados de autonomía en el aprendizaje del inglés con su IC al 95%.

Se empleó el número absoluto y porcentaje para las variables. Se calculó la diferencia en cuanto a los índices obtenidos (media ponderada) para cada indicador con el objetivo de identificar la validez práctica del modelo didáctico.

Para el análisis y procesamiento de los datos obtenidos a través de los diferentes métodos aplicados en el estudio diagnóstico, se utilizaron varias técnicas comprendidas en la estadística descriptiva, como el **cálculo porcentual**, la **media aritmética**, y la **distribución de frecuencia**, utilizando el paquete estadístico INFOSTAT. Se asumen los grados de la autonomía en el aprendizaje del inglés (0, 1, 2 y 3) y se establece una equivalencia entre dichos grados y los niveles resultantes del análisis estadístico de cada una de las dimensiones estudiadas.

## **DESARROLLO.**

De los 25 profesores en formación inicial en el caso del cuestionario de autorreporte pre-test, el mayor porcentaje estuvo en las categorías de A veces, Casi nunca y Nunca para todos los indicadores, mientras que para el post-test fue para las de Casi siempre y Siempre.

Para el caso del pre-test hubo un 48% del total de profesores en formación inicial que refirieron que Casi nunca o Nunca tiene la posibilidad de ser co-partícipe en la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la PILI, mientras que solamente el 36% expresó que Siempre o Casi siempre posee conciencia de hacia dónde dirigir sus acciones de aprendizaje.

El 56% refirió poseer un conocimiento estratégico que Casi nunca les permite realizar las tareas docentes de manera exitosa, en tanto el 48% manifestó que Casi nunca valora las fortalezas y debilidades estratégicas y comunicativas con que cuenta para poder realizar las tareas docentes de manera exitosa.

Solo el 24% dijo interesarse Casi siempre por realizar tareas difíciles, en tanto para el 32% Casi nunca o Nunca los motivos de aprendizaje estuvieron dirigidos al esfuerzo por aprender inglés.

Es relevante que solo el 20% planteó que Casi siempre selecciona y usa apropiadamente las estrategias, según el contexto de aprendizaje.

Más del 50% de los encuestados expresó que Casi nunca realiza valoraciones y análisis sobre el proceso de aprendizaje que les permitan tomar acciones con relación a cómo transcurre el mismo, mientras que solamente el 16% manifestó explorar Casi siempre las vías que le permitan realizar la tarea docente por sí mismo antes de solicitar ayuda a otros.

Un 20% de los profesores encuestados asumieron, Casi siempre, responsabilidades que demuestren protagonismo en la realización de tareas docentes en la interacción grupal.

Es necesario destacar que solamente el 28% dijo conocer Casi siempre las razones de sus éxitos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mientras que más del 50% (52%) refirió que no autoevalúa su aprendizaje.



Hubo un 20% que consideró que el conocimiento que poseen del sistema de la lengua inglesa les permite, Siempre o Casi siempre, realizar tareas complejas de aprendizaje; menos del 15% de los profesores (12%) dijo que utiliza Casi siempre la comunicación en lengua inglesa en contextos fuera del aula.

Los resultados obtenidos a través del cuestionario de autorreporte en este pre-test evidencian la existencia de insuficiencias en los indicadores de todas las dimensiones de la variable explorada, esencialmente en la cognitiva y la metacognitiva, lo cual confirma los hallazgos de la etapa de diagnóstico.

En relación con el cuestionario de autorreporte para el post-test el 44% de los profesores ofrecieron sugerencias al profesor de PILI sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

El 100% dijo que se asegura de conocer los objetivos de aprendizaje, mientras que más del 75% (76%) refirió que el conocimiento estratégico que poseen les permite realizar las tareas docentes de manera exitosa. Hubo un 40% que reportó que exploran las fortalezas y debilidades que poseen para enfrentar tareas de aprendizaje.

Dijo un 72% que se interesan por realizar tareas difíciles. Cuando se indagó acerca de si eran capaces de seleccionar las estrategias de aprendizaje más apropiadas en correspondencia con la tarea docente y el contexto de aprendizaje, el 52% dijo hacerlo.

Es relevante que el 60% de los encuestados expresó que realiza valoraciones y análisis sobre el proceso de aprendizaje que los induce a tomar decisiones con relación al mismo.

Es importante destacar que el 64% de la muestra reportó que se esfuerza por realizar exitosamente las tareas docentes antes de solicitar ayuda a otros, en tanto el 76% de la muestra prefirió tomar la iniciativa en la realización de las tareas durante el trabajo cooperativo.

Un 60% planteó que conoce las causas de sus éxitos y fracasos en el aprendizaje; el 52% autoevaluó críticamente su proceso y resultados de aprendizaje.

En cuanto al conocimiento del sistema de la lengua inglesa que le permita realizar las tareas docentes con éxito el 60% dijo tenerlo. El 52% de los profesores encuestados aprovechó las oportunidades de utilizar la lengua inglesa fuera del contexto del aula.

En la tabla 1 se muestra la diferencia obtenida en cuanto a la puntuación de cada indicador para el cuestionario de autorreporte en el pre y post-test, con el objetivo de identificar si hubo transformaciones positivas.

De manera general puede apreciarse que todos los indicadores mostraron incremento en las puntuaciones del post-test. La diferencia observada fue positiva. El menor valor fue para Conocimiento de las causas de los resultados del aprendizaje y el mayor fue para Conocimiento de las fortalezas y debilidades individuales para realizar tareas de aprendizaje.

Con estos resultados es posible afirmar que las dimensiones socio-afectiva y metacognitiva presentaron las mayores transformaciones positivas, específicamente en las subdimensiones de reflexión y autorregulación metacognitivas.

Los profesores en formación inicial lograron avances en el uso de la lengua inglesa en contextos reales de comunicación fuera del marco escolar; ello constituye un progreso sustancial en la dimensión socio-afectiva, básica para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés. Es de destacar que los hallazgos referidos a los avances en el conocimiento declarativo y procedimental de la lengua inglesa y su relación con la autonomía en el aprendizaje del inglés, soportan las concepciones acerca de los fuertes nexos entre ambos, tal y como apuntan investigaciones en esa área.

Tabla 1. Diferencia obtenida en los indicadores del cuestionario de autorreporte en el pre y post-test.

No.	Indicador	Índice		Diferencia
		Pre-test	Post-test	
1	Sugerir al profesor de PILI ideas para dirigir el PEA.	2,44	3,76	+1,32
2	Asegurarse de saber qué hacer antes de realizar una tarea.	3,44	4,56	+1,12
3	Conocimiento de estrategias de aprendizaje.	2,60	3,88	+1,28
4	Conocimiento de las fortalezas y debilidades individuales para realizar tareas de aprendizaje.	2,48	4,08	+1,60
5	Interés por la realización de tareas complejas.	2,88	3,96	+1,08
6	Efectividad en la selección y uso apropiados de estrategias de aprendizaje de lenguas.	2,96	3,64	+0,68
7	Automonitoreo en el aprendizaje.	2,60	3,64	+1,04
8	Necesidad de ayuda para la realización de la tarea antes del esfuerzo personal.	2,92	3,72	+0,80
9	Protagonismo en el aprendizaje en grupos.	2,96	3,96	+1,00
10	Conocimiento de las causas de los resultados de aprendizaje.	3,32	3,64	+0,32
11	Autoevaluación del aprendizaje.	2,52	3,36	+0,84
12	Conocimiento del sistema de la lengua inglesa.	2,84	3,84	+1,00
13	Uso de la lengua inglesa.	2,44	3,48	+1,04

### Resultados de la aplicación del portafolio.

*-En la etapa pre-test.*

Para el 40% de los profesores en formación inicial, el conocimiento de los objetivos de aprendizaje durante la realización del panel fue muy bajo, incluidas las metas lingüísticas, comunicativas y estratégicas.

Un 48% refirió solicitar ayuda, a tener que esforzarse ante tareas con cierto nivel de complejidad. Es relevante que el 64% manifestó un bajo grado de interés por la temática estudiada, evidencia de insuficiencias en el plano afectivo-motivacional que limitan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés y refuerzan la relación entre ambas áreas.

Solo para el 20% de los profesores el nivel de conocimiento del sistema de la lengua inglesa incidió de manera aceptable en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, considerando la

descripción que los profesores en formación inicial han realizado sobre las dificultades enfrentadas para realizar el panel, debido a carencias de índole lingüística.

Es relevante que el 56% refirió poseer un bajo nivel de conocimiento de estrategias de aprendizaje de lenguas. Hubo limitaciones en el autoconocimiento, que el 52 % refirió tener. Los criterios ofrecidos por el 56% evidenciaron una tendencia a la consulta grupal por encima de la toma de decisiones individuales.

El 20% refirió realizar análisis profundos y reflexionar sobre el proceso de realización de las tareas.

Para el 48% de los profesores, la comunicación en inglés fuera del aula fue casi nula. Estos profesores en formación refirieron que solo en la etapa de presentación del panel, durante la lectura de textos originales en esa lengua o cuando se comunicaban con el profesor de PILI utilizaron la lengua inglesa.

Un 44% de los encuestados dijeron haber supeditado sus decisiones a las ya tomadas por otros en la realización de las tareas. A partir de lo planteado por los profesores en formación inicial, se obtuvo que, para el 64%, la incidencia de la autoevaluación en la autonomía en el aprendizaje del inglés ha sido baja.

La aplicación del portafolio permitió conocer las valoraciones de los profesores en formación inicial con relación a su aprendizaje del inglés, así como inferir la incidencia que las acciones realizadas tuvieron sobre la autonomía en el aprendizaje de esta lengua, obteniéndose como regularidad la afectación de las tres dimensiones exploradas, fundamentalmente la metacognitiva y la socio-afectiva.

*-En la etapa post-test.*

Todos los profesores refirieron conocer los objetivos lingüísticos, comunicativos, culturales y estratégicos a alcanzar durante y al finalizar el proyecto. Es relevante que el 84% manifestó tender a esforzarse individualmente durante la realización de las tareas del proyecto, si se toma como punto de comparación el 52% que presentaba igual situación en la etapa de pre-test.

El 88% describió que el interés por la realización de las tareas del proyecto fue sostenido. Es significativo que la totalidad de los profesores en formación inicial dijeron poseer altos niveles de conocimiento del sistema de la lengua inglesa.

El nivel de conocimiento de estrategias de aprendizaje de lenguas que refirieron los profesores encuestados fue aceptable o alto en el 92%. El 40% tuvo criterios muy positivos sobre el nivel de reflexión alcanzado sobre las fortalezas y debilidades individuales para realizar las tareas del proyecto, mientras que para el 36% fue aceptable.

Planteó el 96% que la elección de las estrategias de aprendizaje de lenguas estuvo en correspondencia con las exigencias de la tarea docente y el contexto de aprendizaje. El 96% refirió que el automonitoreo del aprendizaje les permitió llegar a conclusiones que les facilitaron reorientar su accionar en el desarrollo del proyecto.

Expresó el 84% haber explotado el uso del inglés durante la realización de las tareas del proyecto, como recurso de aprendizaje. Más del 95% (96%) refirió haber asumido posiciones de co-participación directiva, liderazgo o protagonismo en algún momento de la realización de las tareas del proyecto.

Respecto a la autoevaluación crítica del proceso y resultados de la realización de las tareas del proyecto hubo un 84% que planteó haberla realizado, lo cual le permitió asumir los errores como parte intrínseca del proceso de aprendizaje y tomar acciones correctivas de orden lingüístico, comunicativo y estratégico.

Las diferencias en la aplicación del portafolio en el pre y post-test pueden verse en la tabla 2. De forma general se aprecia un aumento positivo en todos los indicadores, donde el menor valor fue 0,56 para Nivel de interdependencia para realizar las tareas en el trabajo en grupos, Nivel de conocimiento del sistema de la lengua inglesa, Nivel de automonitoreo en la realización de las tareas y Nivel de

implicación en la realización de las tareas, mientras que el mayor valor fue de 0,88 para Nivel de conocimiento de las estrategias de aprendizaje.

Los resultados obtenidos demuestran el impacto positivo que tuvo la aplicación del sistema de acciones de las cuatro etapas del proyecto. Sobresale el hecho que los profesores en formación inicial reconocen el valor del uso de la lengua, el papel de la reflexión metacognitiva y de la responsabilidad ante la realización de las tareas en el éxito en el aprendizaje del inglés, de modo que se evidencian avances en las tres dimensiones, cognitiva, metacognitiva y socio-afectiva, de la variable investigada.

**Tabla 2. Diferencia obtenida en los indicadores del portafolio en el pre y post-test.**

No.	Indicador	Índice		Diferencia
		Pre-test	Post-test	
1	Nivel de conocimiento de los objetivos a lograr.	1,76	2,60	+0,84
2	Nivel de interdependencia para realizar las tareas en el trabajo en grupos.	1,64	2,20	+0,56
3	Grado de interés por la realización de las tareas.	1,36	2,16	+0,80
4	Nivel de conocimiento del sistema de la lengua inglesa.	1,84	2,40	+0,56
5	Nivel de conocimiento de las estrategias de aprendizaje.	1,48	2,36	+0,88
6	Nivel de conocimiento de las fortalezas y debilidades individuales para realizar las tareas de aprendizaje.	1,48	2,16	+0,68
7	Nivel de toma de decisiones apropiadas en la selección y empleo de las estrategias de aprendizaje.	1,56	2,40	+0,84
8	Nivel de automonitoreo en la realización de las tareas.	1,80	2,36	+0,56
9	Nivel de uso del inglés durante la realización de las tareas.	1,64	2,36	+0,72
10	Nivel de implicación en la realización de las tareas.	1,68	2,24	+0,56
11	Nivel de autoevaluación del proceso y los resultados de aprendizaje.	1,48	2,32	+0,84

### **Resultados de la observación.**

*-En el pre-test.*

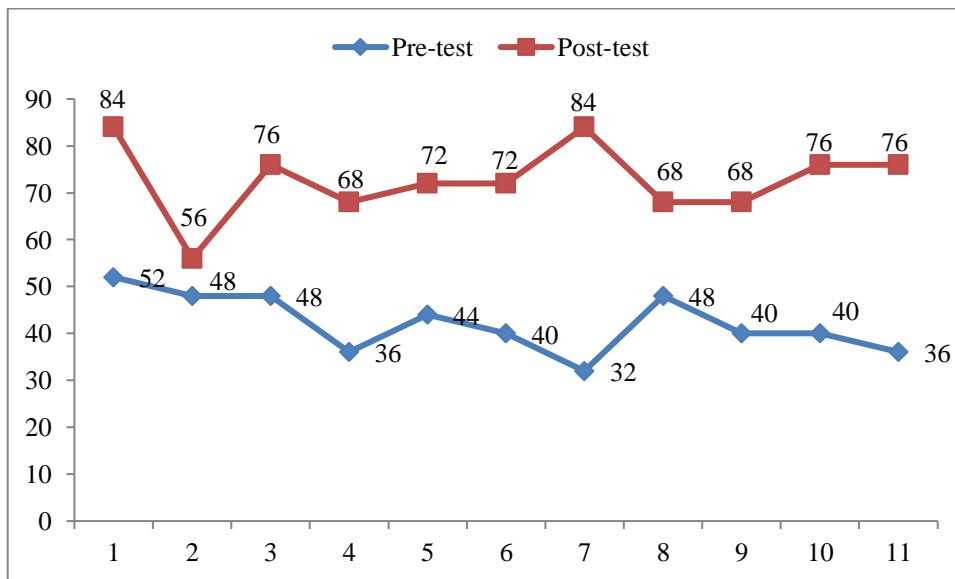
El análisis de los resultados revela que existieron afectaciones en todas las dimensiones exploradas, esencialmente en la metacognitiva y en la socio-afectiva. Es de destacar que en cada indicador los valores más relevantes se hallaron en la categoría Casi no se observa, donde sobresalen los valores

que evidencian la tendencia a la dependencia (52%), el bajo nivel de conocimiento del sistema de la lengua inglesa y su uso (48%), así como insuficiencias en la selección y uso apropiados de estrategias de aprendizaje, como puede apreciarse en el gráfico 1.

*-En el post-test.*

Los valores resultantes de la observación demuestran que existieron transformaciones muy positivas en la totalidad de los indicadores evaluados, donde se destacan la tendencia a la interdependencia en el trabajo en grupos y la implicación en el proceso de aprendizaje (con un 84% respectivamente), el uso de la lengua inglesa en diferentes contextos, la autoevaluación crítica del aprendizaje (ambos con 76%) lo cual evidenció avances en los planos socio-afectivo y metacognitivos, fundamentalmente. Es de destacar que estos resultados pertenecen a la categoría Se observa con frecuencia, por ser mayoritarios. De igual manera, en ninguno de los indicadores se manifestaron valores en la categoría No se observa, lo cual demuestra avances en relación con la etapa de pre-test (gráfico 1).

Gráfico 1. Resultados de la observación en el pre y post-test.



Nota:

1: En la interacción con los demás es capaz de actuar por sí antes de solicitar ayuda.

2: Demuestra conocimiento del sistema de la lengua inglesa.

3: Usa la lengua inglesa frecuentemente para interactuar con los demás, dentro y fuera del aula.

4: Demuestra que posee diversidad estrategias de aprendizaje de lenguas.

5: Demuestra conocimiento sobre los objetivos a alcanzar.

6: Manifiesta seguridad en los conocimientos que posee y en sus insuficiencias cognitivas.

7: Manifiesta responsabilidad en la realización de la tarea implicándose con voluntad en ellas.

8: Usa las estrategias de aprendizaje más apropiadas para la realización de las tareas.

9: Emite criterios y toma decisiones que demuestran que ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje.

10: Demuestra interés por realizar exitosamente tareas complejas.

11: Emite criterios evaluativos sobre su propio aprendizaje.

### **Triangulación de los resultados del pre-test.**

#### *Convergencias.*

Acerca de la interdependencia en la realización de las tareas:

-La tendencia hacia la dependencia en la toma de decisiones para la realización de tareas docentes, especialmente aquellas que denotan cierto nivel de complejidad.

-Acerca del automonitoreo en el aprendizaje:

-El bajo nivel de reflexión metacognitiva sobre el proceso de realización de tareas docentes, lo cual se manifiesta en la superficialidad de los criterios emitidos sobre conclusiones y regularidades alcanzadas durante el aprendizaje.

Acerca de la selección y uso de las estrategias de aprendizaje:

-Los criterios de selección y empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas muestran carencias de madurez metacognitiva y solidez en el accionar estratégico, lo cual constituye una debilidad que es asumida como insuficiencia esencial para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés.



Los resultados obtenidos en el pre-test corroboran, por una parte, las insuficiencias que, en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés, presentaron los profesores estudiados, lo que les pudiera impedir implicarse voluntariamente en el aprendizaje, de manera responsable, participar de forma activa en cada uno de los procesos, realizar tareas comunicativas, reflexionar sobre cómo aprende empleando estrategias de aprendizaje que les permitan aprender de manera independiente en colaboración con otros, interactuando y comunicándose en contextos que le son significativos, para lograr la autogestión y autorregulación del aprendizaje, y precisan; por tanto, el estado actual en que se encuentra, al inicio del pre-experimento, lo que posibilitará comparar los cambios operados después de implementada la estrategia metodológica que permitió introducir en la práctica pedagógica el modelo didáctico en cuestión.

### **Triangulación de los resultados del post-test.**

#### *Convergencias.*

Acerca de la interdependencia en la realización de las tareas:

-En el trabajo cooperativo las acciones de aprendizaje realizadas demuestran la existencia de una tendencia a lograr la efectividad de las tareas individuales para garantizar el éxito colectivo. Los profesores en formación inicial se esfuerzan por explotar sus recursos cognitivos y procedimentales antes de recurrir a la ayuda, evidenciándose una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Acerca del uso de la lengua inglesa:

-Se evidenció un reconocimiento del valor del uso de la lengua como vía para continuar aprendiéndola y reforzar lo aprendido, por lo que los profesores en formación inicial utilizan el inglés en diferentes contextos, de manera oral y escrita.

Acerca de la selección y uso de las estrategias de aprendizaje:

-Los criterios de selección y empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas evidencian madurez en el plano metacognitivo y solidez en el accionar estratégico, materializados en el éxito en la realización de las tareas de aprendizaje.

### **Comparación entre grados de autonomía en pre y post-test.**

Se puede ver en la tabla 3 que en el pre-test los mayores porcentajes se obtuvieron en los grados más bajos de autonomía (76% para los grados 0 y 1), sin embargo, para el post-test más del 50% de los profesores fueron clasificados en los grados 2 y 3 de autonomía.

A pesar que solo el 32% de los profesores alcanzaron el mayor grado de autonomía (grado 3) es muy significativo que el 96% avance con relación al grado anterior y que no existan retrocesos.

Es necesario reportar que hubo muy pocos casos clasificados en cada categoría de grados de autonomía para realizar comparaciones significativas. Puede verse que los intervalos de confianza fueron amplios lo cual muestra que las estimaciones no fueron precisas.

Tabla 3. Resultados de la comparación entre los grados de autonomía de los profesores en el pre y post-test.

Grado de autonomía	Pre-test		IC 95%		Post-test		IC 95%	
	Cantidad de profesores	%	IC 95%		Cantidad de profesores	%	IC 95%	
			LI	LS			LI	LS
0	9	36	15,2	56,8	0	0	0	0
1	10	40	18,8	61,2	11	44	22,5	65,5
2	5	20	6,8	40,7	6	24	9,4	45,1
3	1	4	0,1	20,3	8	32	11,7	52,3

La tabla 4 muestra la tasa de avance en los grados de autonomía en el aprendizaje del inglés, en la cual se evidencian transformaciones positivas en el 96% de los profesores del estudio (24 maestros), lo que muestra la validez de las acciones acometidas desde el punto de vista didáctico. Los intervalos de confianza fueron amplios lo cual pudiera ser debido al escaso tamaño de profesores estudiados.

Tabla 4. Tasa de avance en los grados de autonomía en el aprendizaje del inglés.

Progreso	Cantidad de profesores en formación inicial	%	IC 95%	
			LI	LS
Avanza	24	96	79,7	99,9
Se mantiene	1	4	0,1	20,3
Retrocede	0	0	0	0

Limitaciones del estudio: solo se estudiaron 25 profesores, lo cual constituye escaso tamaño de la población, lo cual impide precisión en los resultados.

Autores como Frodden y Mesa (2004), aplicaron una vía dentro del trabajo, con vistas a incrementar la autonomía, que per se deviene en un modelo, ejemplo a emplear cuando la realidad del contexto educativo deba ser transformada. De este modo, establecen el llamado trabajo por proyectos, mediante el cual los alumnos pueden aprender a aprender, fijan sus metas y establecen su accionar. También desarrollan la metacognición al ser capaces de autoevaluar sus procesos de aprendizaje y instrumentan soluciones para la mejora de las propias condiciones y las de los demás. Es así como se dan las bases para el aprendizaje autónomo, el uso y elaboración de presentaciones, el mejoramiento de la competencia comunicativa y una mejor organización del tiempo, entre otras habilidades y aprendizajes.

El método por proyectos, como actividad a realizarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, es capaz de vigorizar y perfeccionar el trabajo en equipos, las relaciones sociales y reafirma a la propia concepción que de sí mismo tiene el individuo. Las tareas y acciones que debe realizar el estudiante,

propicia la identificación de las falencias y fortalezas de su proceso de aprendizaje, mejora su capacidad de organización y ayuda a la de otros, se incentiva el intercambio de sentimientos, saberes y modos de hacer, desarrollándose además la inteligencia colectiva y el sentido de la cooperación (Frodden y Mesa, 2004).

Según el criterio de Cabrera (2009), Heras (2009) y Mateo (2013), esta concepción didáctica representa una herramienta que conduce a la mutua entrega y apropiación del saber hacer y de la cultura, elementos indispensables en el aprendizaje autónomo de la lengua inglesa.

Hay estudios que, al explorar la autonomía en el aprendizaje del inglés, detectan siempre una minoría que ha alcanzado un aprendizaje autónomo en justa contraposición con la mayoría que no alcanza esta categoría (Cabral, Cáceres y Fera, 2010, García, Ferreira y Morales, 2012; García y de la Cruz, 2014; Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Minami, H. y Ademe, A. 2014). Con frecuencia el estudiante espera que el docente ejerza su rol de control, motive y evalúe (Di Franco, 2015; Moreno, 2015). El necesario cambio de roles, demanda que el docente asigne tareas a los estudiantes y compartan tareas con ellos, empleando métodos didácticos que propicien el protagonismo en el proceso de aprendizaje (Mongelos, 2000; Cabrales, et al., 2010; Franco, 2013; Carro, Hernández, y Lima, 2016; Sánchez y Casal, 2016).

En la actualidad, ya se concibe a la capacidad de aprender a aprender, como un requisito esencial para el desempeño profesional en el mundo laboral del hombre. Esta idea parte de la indispensabilidad por parte del estudiante, de dominar la capacidad de gestión de su propio aprendizaje, asumir y promover la autonomía en sus estudios y en saber utilizar los resultados de su aprendizaje intelectual y social, como punto de partida de un proceso continuo de aprendizaje que no cesará, sino con la muerte (Cabrera, 2009; Heras, 2009; Rodríguez, 2014; Sánchez y Casal, 2016).

Son apreciables las transformaciones actuales que se presentan en el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras (Mongelos, 2000; Cabrales, et al, 2010; Redecker y Punie, 2013; García, 2014; Izquierdo et al., 2014). Una de ellas ha sido el cambio del objetivo de este proceso, antes centrado en lograr resultados ascendentes en la comprensión de la lectura y ahora en un contexto en el que predominan el intercambio entre las ciencias, la globalización, nuevas concepciones del trabajo profesional y el desarrollo pujante de la informática, fenómenos que demandan el desarrollo social, devienen en las causas que motivan la necesidad del hombre de hoy de dominar un idioma extranjero. El proceso de aprendizaje actual no se limita a comprender, sino que además requiere producir. De este modo el estudiante, debe privilegiar los modos de alcanzar la competencia comunicativa en los idiomas que ha aprendido de manera autónoma (Mongelos, 2000; Cabrales et al., 2010; García, Ferreira y Morales, 2012; Heras, 2009; García, Ferreira, y Morales, 2012).

## **CONCLUSIONES.**

La implementación de la propuesta diseñada en el presente estudio, contribuyó al mejoramiento de la capacidad comunicativa de los profesores en formación inicial, evidenciada en la muestra objeto de estudio en los aspectos socioafectivos, cognitivos y metacognitivos. Su implicación en el proceso, les propició las cualidades que fortalece o potencia la autonomía del aprendizaje, entre las que se encuentran la madurez, asertividad, motivación y esfuerzos hacia el cumplimiento de objetivos.

Si bien un porcentaje reducido de la muestra logró el máximo nivel de autonomía, no por ello debe desestimarse como aspecto a destacar, el avance a niveles mayores de autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa y que, además, no hubo profesores cuyo estado, después de la implementación del modelo, representara un retroceso.

Las instituciones de educación superior enfrentan nuevos desafíos que se sustentan en la necesidad de implementar estrategias o vías que propicien la continuidad de la formación del individuo a lo largo de toda la vida, sentando las bases de un proceso formativo en el que se deben cambiar los roles

de docentes y estudiantes, dejando atrás las concepciones pedagógicas establecidas por parte de la escuela tradicional, así se deben incentivar las vías que promuevan la posición del docente como mediador o facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, fortalecer el aprendizaje autónomo y trabajar con métodos didácticos que permitan un estudiante independiente en lo cognoscitivo y creador de su propio aprendizaje.

Esta nueva universidad, debe estar a la altura de los tiempos que demandan un egresado formado en una enseñanza que, con el uso de recursos didácticos adecuados, contribuya al fortalecimiento de aprender a aprender.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Cabrales, M., Cáceres, J.A. y Feria, I. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15, 19-150.
2. Cabrera, I.I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).
3. Carro, A., Hernández, F. y Lima, J.A. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25 (49).
4. Di Franco, M. G. (2015). La formación docente en nuestra América. *Revista Praxis Educativa*, 19(2), 9-11.
5. Franco, M. (2013). Una experiencia pedagógica desde la perspectiva de una misión internacionalista. *EDUMECENTRO*, 5(3). Recuperado de:  
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/290/524>
6. Frodden, C. y Mesa, C. (2004). Promoting autonomy through project work. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 205-230.

7. García, I., y de la Cruz Blanco, G.M. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Rev EDUMECENTRO*, 6 (3).
8. García, J., Ferreira Cabrera, A., y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomazein*, 25.
9. García, S. (2014). El aprendizaje autónomo y comunicativo de inglés para fines profesionales en el Grado de Educación Primaria a través de herramientas virtuales. *Pulso*, 37, 249-268.
10. Heras, A.I. (2009). Procesos de aprendizaje en proyectos de autonomía: un marco interdisciplinar para su estudio. *Revista Irice*, 20, 89-101.
11. Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Minami, H. y Ademe, A. (2014). Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco. *Revista Sinéctica*, (42). Recuperado de:  
[http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=634\\_practicas\\_y\\_competencias\\_docentes\\_de\\_los\\_profesores\\_de\\_ingles\\_diagnos](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=634_practicas_y_competencias_docentes_de_los_profesores_de_ingles_diagnos)
12. Mateo, L. G. (2013). La guía didáctica: práctica de base en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del conocimiento. *Revista Apertura*, 5 (1).
13. Mongelos, A. (2000). Autonomía de Aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: La expresión escrita en la enseñanza de Inglés. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 75-88.
14. Moreno, A. (2015). Enfoques de la formación docente. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
15. Redecker, C. y Punie, Y. (2013). The future of learning 2025: developing a vision for change. *Future Learning*, (1), 3-17.
16. Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2).

17. Salas, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5,1, 10-24.
18. Sánchez, I. y Casal, M. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum* 25.
19. Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? . *Investigación y Prospectiva en Educación*. UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
20. Steer, L. y Parker, A. (2014). *Learning about Learning in 2013: An Agenda for Action in 2014*. Washington D.C.: Brookings Institution. Recuperado de: [www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2014/](http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2014/)
21. Velázquez, H. (2013). Fundamentos teóricos para un mejor aprendizaje del idioma Inglés a partir de textos orales y escritos en estudiantes de tercer año de Secundaria Básica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo no.1. Año: I. Número: II. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/files/200000061-0f4b610449/Fundamentos%20te%C3%B3ricos%20para%20un%20mejor%20aprendizaje%20del%20idioma%20Ingl%C3%A9s%20a%20partir%20de%20textos%20orales%20y%20escritos%20en%20estudiantes%20de%20tercer%20a%C3%B1o%20de%20Secundaria%20B%C3%A1sica.pdf>

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Gómez, O., Segredo, A.M., Hernández, L. y Lozada, M. (2013). Preparación de los profesores que imparten la práctica docente en la asignatura Clínica IV. *Educ Med Super.*, 27(1).
2. González, S. y Recino, U. (2015). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Médica Superior. *EDUMECENTRO*, 5(3). Recuperado de: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/293/530>



3. Rayón, L., de las Heras, A.M. y Muñoz, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. Revista iberoamericana de educación superior, 2 (4), 103-122.

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Fernando Castro Sánchez.** Licenciado en Filosofía. Doctor en Ciencias de la Educación Analista de Investigación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: [ua.fernandocastro@uniandes.edu.ec](mailto:ua.fernandocastro@uniandes.edu.ec)

**2. Jane Toro Toro.** Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Analista de Investigación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: [ua.janetoro@uniandes.edu.ec](mailto:ua.janetoro@uniandes.edu.ec)

**3. Frankz Carrera Calderón.** Abogado de los Tribunales de la República y Máster en Ingeniería y Sistemas de Computación. Analista de Investigación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), Tungurahua, Ecuador. Correo electrónico: [ua.frankzcarrera@uniandes.edu.ec](mailto:ua.frankzcarrera@uniandes.edu.ec)

**4. Luis Francisco Mantilla Cabrera.** Licenciado en Ciencias de la Educación y Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés. Profesor de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [luis.mantilla@esepoch.edu.ec](mailto:luis.mantilla@esepoch.edu.ec)

**5. Mayra Alexandra Carrillo Rodríguez.** Licenciada en Ciencias de la Educación y Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés. Profesor de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Centro de Idiomas. Riobamba, Ecuador. Correo electrónico: [mayra.carrillo@esepoch.edu.ec](mailto:mayra.carrillo@esepoch.edu.ec)

**6. Manuel Ricardo Velásquez.** Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Puyo. Pastaza, Ecuador. Correo electrónico: [up.manuelricardo@uniandes.edu.ec](mailto:up.manuelricardo@uniandes.edu.ec)

**RECIBIDO:** 28 de septiembre del 2018.

**APROBADO:** 18 de octubre del 2018.