



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROMOCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE  
PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA  
EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

**ANYI PAOLA RESTREPO FRANCO**



**Universidad<sup>®</sup>  
Católica<sup>®</sup>  
de Manizales**

REGISTRADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



*Hermanas de la Caridad  
Dominicas de La Presentación  
de la Santísima Virgen*

PROMOCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE PARA EL DESARROLLO DE LA  
AUTONOMÍA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de *Magíster en Educación*

Modalidad de grado: Proyecto de investigación de autoría del estudiante o grupo de  
estudiantes que se articula a una línea de investigación en coautoría  
y con acompañamiento de docente investigador

Nombre del asesor<sup>1</sup>

PhD. Hedilberto Granados López

Nombre del autor

Anyi Paola Restrepo Franco<sup>2</sup>

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales

2024

---

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3200-2847>

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2389-2465>

## Agradecimiento

*En primer lugar, le agradezco a Dios, por una vida llena de oportunidades,  
A mi madre por creer en mí, a mi padre por darle a su familia más de lo que él tuvo.*

*A mi familia y amigos, por aportar a lo que soy como persona,*

*A mi pareja, por ser un ejemplo*

*y A todos los docentes que han sido parte de mi educación,*

*porque de todos algo aprendí.*

## Dedicatoria

*A mi niña interior, porque he logrado mucho más de lo que alguna vez soñé,*

*A mi madre por inculcarme el valor de la educación desde mi infancia,*

*y A mi hermana, para que emprenda y busque el éxito.*

*“... Acudió al maestro en busca de enseñanza.*

*- ¿Qué quieres que te enseñe?*

*Le pregunto el maestro*

*- La sabiduría*

*- Lo haría con mucho gusto,  
amigo mío, si no fuera porque  
existe un gran obstáculo.*

*- ¿Y cuál es ese obstáculo?*

*- Que la sabiduría no puede enseñarse.*

*- Entonces, ¿no tengo nada que hacer aquí?*

*- La sabiduría no puede enseñarse,  
pero sí puede aprenderse.”*

*Antony de Mello.*

## RESUMEN

La investigación abordó el tema del trabajo independiente y la autonomía. El objetivo principal se centró en promover el trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante su formación en segunda lengua. Este objetivo se trazó como parte de los desafíos que en la actualidad prevalecen en los modelos educativos que tienden hacia la homogenización, el capitalismo cognitivo y la denominada sociedad del mercado. El grupo poblacional del cual se tomó la muestra lo conformaron (N=60) estudiantes de segundo a séptimo semestre de diferentes carreras de la Universidad del Quindío.

Se implementó una metodología de enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental. Se implementó así mismo, la técnica pre-test y un pos-test para caracterizar las características cognitivas y metacognitivas asociadas con la autonomía y el trabajo independiente en los estudiantes antes y después de una intervención académica, diseñada como andamiaje académico para la presente investigación.

Dentro de los principales hallazgos se pudo establecer que el trabajo independiente está estrechamente relacionado con estrategias cognitivas y metacognitivas de manera específica con el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva. Se destaca, así mismo, que, en el caso de las actividades complementarias autónomas, los estudiantes universitarios parecen enfocarse en la organización, la priorización de tareas, el uso de técnicas de planificación y la toma de notas. Se concluye, que las actividades complementarias y el método, resultan potenciar o mejorar aspectos relacionados con el pensamiento crítico y los procesos autorregulados.

Palabras clave: *Inglés, francés, Segunda Lengua, Lengua Extranjera, Cognitismo, Metacognitismo, Autonomía, Autorregulación, Trabajo Independiente.*

## ABSTRACT

The research addressed the topic of independent work and autonomy. The main objective focused on promoting independent work to develop autonomy in university students during their second language training. This objective was outlined as part of the challenges that currently prevail in educational models that tend towards homogenization, cognitive capitalism, and the so-called market society. The population group from which the sample was taken consisted of (N=60) students from second to seventh semester of different careers of the University of Quindío.

A quantitative approach methodology with a quasi-experimental design was implemented. A pre-test and a post-test were also implemented to characterize the cognitive, and metacognitive characteristics associated with autonomy and independent work in students before and after an academic intervention was designed as an academic proposal for this research.

Among the main findings, it was established that independent work is closely related to cognitive and metacognitive strategies, specifically to critical thinking and metacognitive self-regulation. It is also highlighted that in the case of autonomous complementary activities, university students seem to focus on organization, prioritization of tasks, use of planning techniques and note-taking.

It is concluded that complementary activities and the method result in enhancing or improving aspects related to critical thinking and self-regulated processes.

Key words: English, French, Second Language, Foreign Language, Cognitivism, Metacognitivism, Autonomy, Self-regulation, Independent Work.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>15</b>
1.1 Planteamiento del Problema .....	15
1.1.2 Formulación del problema .....	21
1.2 Objetivos .....	21
1.2.1 Objetivo general.....	21
1.2.2 Objetivos específicos .....	21
1.2.3 Hipótesis .....	21
1.3 Justificación .....	22
1.4 Contextualización .....	26
<b>CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.....</b>	<b>31</b>
2.1 Antecedentes .....	31
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	31
2.1.2 Antecedentes nacionales .....	39
2.1.3 Antecedentes locales/Regionales .....	44
2.2 Principales hallazgos.....	48
2.2 Marco Teórico-Conceptual .....	49
2.2.1 Cognición y Metacognición.....	49
2.2.2 Autonomía.....	53
2.2.2.1 Motivación. ....	57



2.2.3 Lengua extranjera y Segunda Lengua.....	60
2.2.3.1 Enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera lengua.....	63
2.2.3.2 Estrategias de Aprendizaje.....	66
2.2.3.3 Trabajo Independiente .....	69
2.2.3.4 TIC.....	73
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>76</b>
3.1 Enfoque y Diseño Metodológico .....	76
3.1.1 Población y Muestra .....	77
3.1.2 Técnica.....	77
3.1.3 Instrumentos.....	77
3.1.3.1 CMEA.....	77
3.1.3.2 Cuestionario de Trabajo Independiente. ....	78
3.1.3.3 Procedimiento de Intervención .....	79
3.1.4 Aspectos éticos.....	84
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
4.1 Análisis y Discusión de Resultados .....	86
4.1.1 Análisis de datos socio demográficos .....	86
4.1.2 Análisis y discusión de resultados específicos.....	89
4.2 Alcances y limitaciones .....	107
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES .....</b>	<b>109</b>
5.1 Conclusiones .....	109

5.2 Impacto de la investigación.....	110
5.3 Recomendaciones .....	111
5.4 Referencias.....	112
<b>ANEXOS.....</b>	<b>124</b>

## Índice de Tablas

*Tabla 1. Correlación de Pearson*

*Tabla 2. Prueba Mann-Whitney*

## Índice de Figuras

**Figura 1.** *Relación entre el promedio del puntaje global de departamentos*

**Figura 2.** *Guía de las Horas de Aprendizaje Según El Marco Común Europeo de Referencia*

**Figura 3.** *Trabajo Independiente y Autónomo.*

**Figura 4.** *Semestre cursado por los participantes*

**Figura 5.** *Estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente.*

**Figura 6.** *Características del trabajo independiente.*

**Figura 7.** *Efectos del andamiaje*

## INTRODUCCIÓN

La humanidad se ha caracterizado durante toda su historia por ser seres cambiantes, que están evolucionando y modificando sus interacciones sociales constantemente. Durante las últimas décadas, internet ha sido uno de los avances tecnológicos más revolucionarios en la existencia de los seres humanos, lo cual ha traído consecuencias como la hiper comunicación, un amplio acceso a la información y la necesidad de poder comunicarse entre culturas al usar más de un idioma (Vivas, 2017).

Otro efecto de esta evolución ha sido una amplia propagación de modelos sociales al seguir potencias económicas globales. Estos han afectado tanto a la economía como a otros campos sociales, como la educación. La cual sigue lineamientos internacionales que proponen calidad de educación marcada por aspectos como la búsqueda del desarrollo de individuos competitivos, para lo cual es fundamental en la actualidad el bilingüismo; así como educar para "aprender a conocer" y "aprender a hacer" (UNESCO, 2019).

Contrario a estos planteamientos, se ha observado que, en realidad, los sistemas educativos se han inclinado más por seguir un modelo de capitalismo cognitivo (Boom, 2021), lo que ha llevado a la educación a pensarse como un instrumento en función de un sistema de recompensas exógenas, en lugar de promover la libertad cognitiva. Del mismo modo, a pesar de diversas planificaciones para buscar la multiculturalidad y el bilingüismo global, aún hay países como Colombia que no logran cumplir con el estándar en competencias del uso de una segunda lengua (Education First [EF], 2022).

Como parte de las propuestas que buscan hacer frente al denominado desarrollo del capitalismo cognitivo, se ha venido desarrollando propuestas que buscan incentivar el desarrollo

de procesos cognitivos y metacognitivos como formas de mejorar los procesos de autonomía cognitiva e intelectual. De acuerdo con lo anterior, el presente proyecto busca analizar la promoción del trabajo independiente como uno de los potenciadores de la autonomía. Cabe recordar que la autonomía puede propiciar, como proceso formativo, la posibilidad de movilización y de cambios sociales (Reina, 2020; Ramón, 2010). A su vez, en el ámbito académico, la autonomía como parte de las actividades complementarias al proceso formativo, permite a los estudiantes el desarrollo de procesos de autonomía, así como de habilidades concernientes al desarrollo de conocimiento y de habilidades mentales (Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010), también denominado trabajo independiente.

La propuesta se desarrollará en el marco de un curso de formación continua dedicado a la enseñanza del inglés y francés como segunda lengua. Para esta finalidad, se ha previsto el desarrollo del siguiente objetivo: Analizar la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del Problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] plantea los cuatro pilares mundiales de la educación, con el objetivo de tener una guía que dirija los sistemas educativos mundiales, hacia una educación de calidad. Estos pilares son “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” donde el pilar de “aprender a conocer” se describe como la educación para enseñar a estudiar, preguntar y construir comunitariamente (UNESCO, 2019). Con estos pilares se busca la formación integral de los ciudadanos del mundo, pese a que, a la fecha, esto solo sea una meta hipotética. Ya que la educación aún presenta grandes problemáticas como reflejo a escala de una crisis de valores sociales, así como de carencias en el desarrollo humano, (Sobe, 2021) o por lo menos de aspectos del mismo, que no terminen reduciendo dicho desarrollo a una estrategia para la empleabilidad y la reproducción de condiciones en las cuales el mérito opera más como una fachada de la burocracia, que como una verdadera posibilidad de escalar en los niveles sociales de bienestar.

Este modelo naturalizado en la educación o lo que para algunos eruditos en el tema se ha dado por nombrar como educapital (Boom, 2021) ha llevado cada vez más a una mirada instrumentalista de la función y finalidad educativa, al punto que la propia estructura académica que debería apoyar el desarrollo de facultades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, ha reducido el aprendizaje a patrones de retención y reproducción de información, centrados en modelos evaluativos memorísticos y dependientes de un sistema de recompensas exógenas. Esto ha conllevado, de manera generalizada, a que los estudiantes que atraviesan el claustro

universitario no se encuentren con la demanda o necesidad de desarrollar estructuras mentales basadas en la autonomía y la autorregulación de sus propios procesos formativos.

Esto se puede evidenciar en los principales niveles de la educación básica en Colombia, los cuales son la educación para la primera infancia, la primaria y el básico bachillerato. El primer nivel educativo en Colombia es la educación de la primera infancia, la cual presenta el reto de la edad de los estudiantes. En concreto, estos primeros grados se caracterizan por tener un gran número de estudiantes, que van de los 20 a 40 niños por aula, de edades entre 2 y 6 años. Los niños en esta etapa cuentan con un gran desconocimiento del mundo y una falta de habilidades básicas, lo cual presenta un gran reto para el docente. En consecuencia, los educandos terminan siendo abrumados por la sobrepoblación de sus clases y el riesgo al bienestar de los niños, por lo cual, optan por ser prácticos y enfocarse en controlarlos, imponiéndoles rutinas y normas muchas veces basadas en reforzamientos negativos o positivos basados en recompensas que terminan por generar en los niños una dependencia al maestro y a sus órdenes. Por consiguiente, se ve la misma metodología del control en la primaria y la secundaria, en donde prima la premisa del control para facilitar el rol del docente, (Sánchez, 2018) continúa reforzando prácticas de masificación de las conductas que repercuten en una alta ausencia de individualidad y detrimento de la autonomía y de los procesos de enriquecimiento cognitivo y metacognitivo tan necesarios para el desempeño y desarrollo académicos exitosos.

Un ejemplo de prácticas que inhiben la individualidad de los estudiantes son las tareas. Estas actividades impuestas por el profesor a los estudiantes son normalmente generalizadas para todos y estrictamente delimitadas para que su objetivo sea meramente el resultado de una secuencia de pasos a seguir, en su mayoría mecanicista o reproductiva, con el fin de facilitar al profesor su valoración posterior. De acuerdo con Román-Cao y Herrera-Rodríguez, (2010) La



problemática de la metodología en las aulas de clase colombianas, radica en que las actividades académicas, por lo general, están centradas en el seguimiento de instrucciones y cumplimiento de deberes, por el deber mismo, y no como un reto que permita al estudiante ir por encima de su propio nivel cognitivo. Lo cual, termina por generar en el alumno una actitud pasiva en clase, que lo cohibe de investigar, motivarse, preguntar o apersonarse de su propio proceso educativo, ya que no se le incluye en el desarrollo de actividades que demanden un esfuerzo adicional más allá de la reproducción de un patrón ejecutado por el profesor durante el proceso educativo. (Banisaeid y Huang, 2015)

Esta metodología se ve en múltiples áreas académicas, una de ellas, es el área de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, también denominada lengua extranjera, en la que el estudiante requiere del trabajo independiente para desarrollar las competencias comunicativas y adquirir el idioma objetivo. Sin embargo, el problema radica en dos factores: en primer lugar, los estudiantes no se interesan por realizar actividades que complementen su formación, sino que se recargan totalmente en el conocimiento y la instrucción del docente. (Cooper et al., 2005). En segundo lugar, gran parte de los docentes, se centran en dictar clases magistrales, y plantear objetivos por conocimientos y no por desarrollo de competencias, siendo estas metas establecidas por las consideraciones profesionales del docente, muchas veces pasando por alto las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.

En el caso de la educación bilingüe, esta no tiene por qué estar desvinculada de los lineamientos nacionales, los cuales promueven la educación integral, la educación para la vida y la formación bilingüe, por medio de programas educativos. No obstante, la realidad de los salones de clase sigue presentando tiempo y recursos insuficientes, para permitir desarrollar habilidades comunicativas de calidad en un segundo idioma, al igual que espacios de diálogo,

investigación y exploración de calidad, donde los estudiantes puedan desarrollarse integralmente y descubrir su verdadero potencial autodidacta. Como ilustración, diferentes programas educativos bilingües se han llevado a cabo durante los últimos 20 años como el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019, el Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014, Colombia Very Well 2015-2025 y Colombia bilingüe 2013, pero en la mayoría de escuelas públicas, el área de inglés solo cuenta con entre 2 a 4 horas de clase semanales, y con docentes que normalmente tienen un nivel básico en el idioma, esto hace que los profesores, se encasillen en actividades tradicionales desde un enfoque de traducción gramatical, dado el reto que representa la diversidad de actividades que promuevan el desarrollo individual y espontáneo de varios estudiantes en una clase. Como resultado, se genera un grupo de sujetos condicionados por una metodología que fomenta la heteronomía.

Consecuentemente, los estudiantes son enfrentados periódicamente a exámenes que miden la resolución de problemas, las competencias lingüísticas, el pensamiento crítico, la comprensión lectora entre otras habilidades las cuales, no han sido previamente desarrolladas por lo que su inclusión en los procesos evaluativos como parte de los estándares resulta un tanto paradójico. En consecuencia y como cabría esperar de este tipo de procesos, se hace evidente en la mayoría de los estudiantes resultados muy por debajo del nivel de dominio esperado, lo que en la mayoría de las veces lleva a que se catalogue el proceso de desarrollo académico, cognitivo e intelectual del estudiante como deficiente, recargando en este la total responsabilidad de dichos resultados.

Todo este proceso educativo termina extendiéndose a la educación continuada, técnica y superior, con una población, frustrada y heterónoma. Después de un largo proceso de formación académica en la escuela, los individuos llegan a la universidad o institutos, a continuar su

proceso académico. Pero muchos de ellos, ya tienen una perspectiva de la educación y del aprendizaje de una segunda lengua que parte del imaginario de un docente conductor y omnisciente que los invita a realizar el mínimo de trabajo independiente. Este tipo de estudiantes se encuentran usualmente desalentados, por causa de un sistema que no les proveyó lo suficiente para desarrollarse integralmente, pero los evaluaba bajo lineamientos de contextos utópicos. También, Estos individuos han sido educados para obedecer y esperar directrices, sin ser capacitados en investigación ni en la autorregulación de sus habilidades, solo en la memorización de datos.

En el contexto de los educandos en Colombia, dada la estructura educativa a la cual están expuestos, normalmente no saben cómo gestionar su autonomía en pro del fomento de su crecimiento académico-formativo; por lo tanto, después de realizar las actividades en clase y concentrarse en las temáticas impartidas por el docente, no tienen una cultura de investigación que le permita nutrir su formación con otras herramientas o recursos externos a los ofrecidos por la institución. En consecuencia, los estudiantes desconocen cómo pueden completar su conocimiento, ni tampoco buscan posibilidades para retar sus mentes y practicar para alcanzar sus objetivos. El sistema educativo y sus docentes no los forman para ser autónomos en su desarrollo personal y académico.

Es por esto por lo que los estudiantes en su mayoría cumplen con los estándares básicos/mínimos de cada etapa educativa, y continúan avanzando en su vida, con competencias apenas suficientes para aprobar sus estudios, e insuficientes en el contexto real de la sociedad. A nivel mundial, Colombia es uno de los países con las competencias de comprensión escrita y pensamiento crítico más bajos del mundo, teniendo un puntaje promedio de 412 puntos de 600 posibles, siendo el promedio mundial 487 puntos, según las pruebas PISA (The Organization for

Economic Cooperation Development [OECD], 2018). En adición, la nación está clasificada por el Índice del Dominó de Inglés del English Proficiency Index [EPI] de la compañía Education First [EF] como una de las que presenta más bajo nivel de inglés en el mundo, con un resultado de 477 puntos, ocupando el puesto número 17 de 20, en Latinoamérica. (Education First [EF], 2022)

Otra de las grandes repercusiones de la heteronomía en la educación es la falta parcial o total de pensamiento crítico en los individuos, hecho que ralentiza y reduce su proceso formativo integral, limitando su desarrollo cognitivo. Consiguientemente, los ciudadanos en Colombia se informan en su mayoría por medio de las redes sociales, situación que puede ser preocupante dada la manipulación de información e incluso la existencia de múltiples noticias falsas. Un caso claro se da en época de elecciones políticas, los colombianos optan por las redes sociales como medio de comunicación para informarse sobre propuestas y perfiles políticos, resultando en una convergencia de fuentes de información cuya procedencia no se conoce concretamente. Por ende, el colombiano promedio, producto del sistema educativo tradicional, puede ser fácilmente manipulable, no solo dado a los medios, sino también por su propia falta de interés en buscar fuentes verídicas y su limitada capacidad de discernimiento. Esto afecta tanto el desarrollo del país, como el desarrollo efectivo de cada individuo.

Dada las necesidades antes expuestas, las cuales, se manifiestan como un problema latente y actual, con la presente investigación se quiso promover el trabajo independiente como una manera de desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en una segunda lengua.

### ***1.1.2 Formulación del problema***

¿Cómo promover el trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua?

## **1.2 Objetivos**

### ***1.2.1 Objetivo general***

Analizar la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua

### ***1.2.2 Objetivos específicos***

1. Identificar estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente en estudiantes universitarios de segunda lengua.
2. Describir las características del trabajo independiente en los estudiantes universitarios de segunda lengua.
3. Diseñar un andamiaje como apoyo al trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios de segunda lengua.
4. Evaluar los efectos del andamiaje en el trabajo independiente y la autonomía de los estudiantes universitarios de segunda lengua.

### ***1.2.3 Hipótesis***

**H0** - Los andamiajes de aprendizaje no influyen en la promoción de trabajo independiente, para el desarrollo de la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua.

**H1** - Los andamiajes de aprendizaje si influyen en la promoción de trabajo independiente, para el desarrollo de la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua.

### **1.3 Justificación**

La sociedad ha estado evolucionando continuamente, necesitando de nuevos lineamientos que ayuden a enfrentar y solucionar los retos que la humanidad presenta en la actualidad. Lo cual se ve en los cuatro pilares de la educación de la UNESCO, unos de los cuales son “aprender a conocer” y “aprender a hacer”, (UNESCO, 2019) estos buscan desarrollar en el estudiante, la capacidad de identificar en su vida diaria las oportunidades de crecimiento personal y profesional que el mundo le ofrece, al usar sus aprendizajes para construir nuevos, y así ser parte activa del cambio y creación en sociedad (Reina, 2020). Asociado al primer pilar se habla de la autonomía, Ramón (2010) menciona que generar autonomía en los alumnos, es enseñarles a aprender, además Maksum et al. (2021) afirma que la autonomía afecta positivamente las habilidades sociales, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Al desarrollar en los alumnos autonomía, estamos cumpliendo con los lineamientos que buscan una educación global más objetiva y funcional para con la sociedad y su desarrollo.

Es esta, la autonomía, la capacidad de autorregulación, en este caso, de las habilidades de aprendizaje de cada persona, en relación con la elección y planteamiento de objetivos individuales que le permita satisfacer un objetivo principal, además de la capacidad de planear y estructurar el tiempo y los materiales disponibles para realizar las actividades o responsabilidades a llevar a cabo para conseguir dichos objetivos. La autonomía de cada estudiante es la capacidad que estos tienen para tomar control y apropiarse de su proceso individual de aprendizaje (Gonzales, et al. 2021)

De esta misma se desglosa el trabajo independiente, que son las actividades realizadas

por el alumno sin dirección o control total de otra persona. Este método está estrechamente relacionado con la autonomía, dado que, para realizar actividades académicas independientes, es necesario que el individuo cuente con una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas que a su vez hacen parte de la autonomía. Como, por ejemplo, la regulación del tiempo, la selección de herramientas, reflexión y autoevaluación. Es el uso consciente de estas estrategias y habilidades mentales las que permiten potencializar las mismas, al tiempo que se adquiere una nueva habilidad, como una nueva lengua.

Los seres humanos han evolucionado desde el inicio de los tiempos, y a su vez se ha modificado su ambiente a través de la mejora de objetos y sistemas. Con este mismo, la educación ha llegado a un punto en el que hoy en día es una parte fundamental de la sociedad, estando estructurada por diversas instituciones. Aun así, las instituciones no son las únicas responsables del desarrollo de los alumnos, sino que estos mismos también son responsables de su propio proceso, razón por lo que el trabajo independiente es tan importante.

De la mano de la educación, la comunicación también ha evolucionado ampliamente, en especial con la llegada de la internet, la cual ha dado como resultado la hiper comunicación que vivimos en el siglo 20. Gracias a esto, los seres humanos de las últimas décadas nos vemos casi que forzados por la sociedad global a conocer mínimo una lengua extranjera (Vivas, 2017). Es por esto por lo que el bilingüismo se ha posicionado en la educación como una de las materias de estudios más importantes de las últimas décadas, dado que este brinda a la academia y la vida laboral la posibilidad de conectar y conocer la ciencia y tecnología global.

Gracias a la actual importancia del bilingüismo, Colombia reconoce la pertinencia de adquirir una segunda lengua, tanto así que ha determinado que una de las medidas a implementar y fortalecer para mejorar la calidad educativa, es siendo competitivos internacionalmente con la

internalización curricular y la promoción de la educación en segunda lengua (Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP], 2015; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). Estas medidas no solo buscan desarrollar ciudadanos globalmente competitivos por medio de una educación a la par de las potencias mundiales, sino que también facilita el desarrollo de ciudadanos respetuosos y responsables por medio del conocimiento y la exposición a la diversidad cultural en la humanidad (Araujo, 2013).

Otro efecto de la importancia del aprendizaje de una segunda lengua ha sido el amplio desarrollo de investigaciones en este campo. Aunque la adquisición de una segunda lengua es tema de múltiples investigaciones en la actualidad, cabe aclarar que la mayoría del conocimiento aportado al aprendizaje de una lengua extranjera se ha visto enfocado en la enseñanza del inglés, dejando de lado otras lenguas como el francés. Siendo estas investigaciones, principalmente centradas en metodología y práctica docente. La fuerte inclinación que tiene la moda de la investigación sobre aprendizaje de una lengua extranjera pone en segundo plano elementos propios de los seres humanos como factores cognitivos y metacognitivos y comportamental; los cuales afectan directamente la eficiencia de las metodologías usadas en clase. (Ramírez-Romero, 2009).

Un otro aspecto que sí ha sido fuertemente investigado y cuenta con una estrecha relación con la adquisición de un idioma, es la motivación. El cual es un elemento básico en las personas, que actúa como un fuerte factor en la educación, ya que este afecta la disposición del aprendiz a adquirir habilidades instruidas en las instituciones (Simonot, 2012). Esta misma puede ser, intrínseca y alimentarse del deseo de adquirir ciertos objetivos determinados por o para el alumno, o puede ser extrínseca, la cual vemos más comúnmente en todas las instituciones, la cual busca la recompensa, como obtención de calificaciones, que, en el momento de no ser positiva,



puede generar ansiedad. (Nieto-Márquez et al, 2021). Un alumno motivado puede alcanzar mayor autonomía por la disposición al esfuerzo y la regulación que este conlleva. A su vez, la motivación guarda una relación con procesos cognitivos y metacognitivos como la memoria operativa y la planeación, ya que estos procesos se ven afectados por la concentración y disposición que el alumno tiene al realizar la tarea asignada.

De acuerdo con lo aquí expuesto, el presente proyecto de investigación busca; relacionar el trabajo independiente con el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación en lengua extranjera, identificar la frecuencia del uso las mismas en el desarrollo de trabajo independiente, determinar aspectos de las causales de estrategias cognitivas y metacognitivas que influyen en el trabajo independiente y proponer un andamiaje para el fortalecimiento del trabajo independiente en estudiantes en lengua extranjera. Esto con el principal objetivo de analizar la promoción del trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación formal

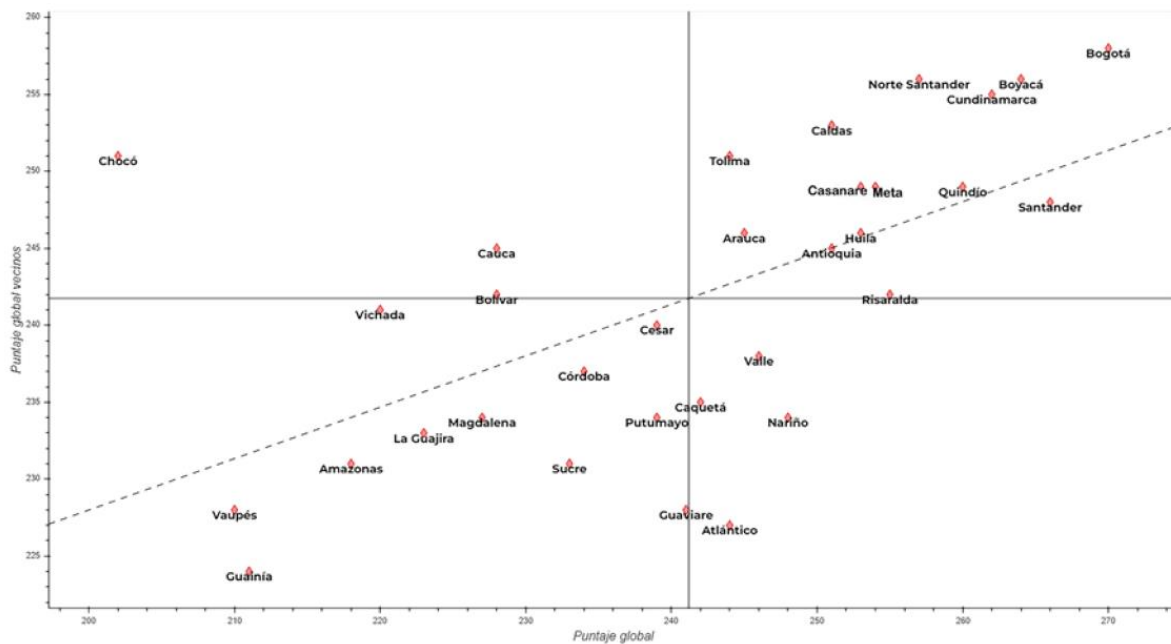
Ya que, al cumplir estos objetivos, se aporta conocimiento sobre el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de una lengua extranjera. Lo cual, apoya las necesidades de la competencia global que vivimos en la actualidad, al mismo tiempo que nos permite proteger la individualidad de cada ciudadano. Al conocer cómo y qué estrategias cognitivas y metacognitivas afectan el trabajo independiente, los educadores y las instituciones contarán con más conocimiento para diseñar herramientas de enseñanza que apoyaran a nuestros alumnos en su desarrollando autónomo, al mismo tiempo que adquieren habilidades comunicativas en otra lengua. Ser aprendices autónomos, les permitirá apropiarse de su proceso formativo, el cual no es solo la formación académica oficial, sino que es el desarrollo personal de toda la vida, ya que el aprendizaje se adquiere de múltiples formas durante todas las etapas.

## 1.4 Contextualización

Armenia es el nombre de la ciudad capital del departamento del Quindío, también llamada “Ciudad milagro”. Nombre que se le ha dado, gracias a su rápido crecimiento, desde su reciente fundación, en el año 1,889. Llegando a ser importante a nivel nacional, especialmente en el sector de la agricultura, por su alta producción cafetera, producto insignia del país. También ha resaltado a nivel educativo, sector en el cual se ha sostenido durante los últimos 3 años entre los 6 mejores puntajes promedio del país, en Las Pruebas Saber. Como ejemplo se muestra en la figura 1 el ranking del año 2021 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2020, 2021, 2022)

**Figura 1**

*Relación entre el promedio del puntaje global de departamentos*



Nota: Tomado de ICFES (p.28) (2021)

Del mismo modo, en el sector del inglés, el reporte dado por el Índice del Dominio de Inglés (English Proficiency Index [EPI]) de la organización Education First [EF], determinó que

el Quindío es el departamento con mayor nivel de inglés en el país. Lo cual, aunque es alentador para el departamento, dado el nivel tan bajo del país, no es muy reconfortante. Los 515 puntos obtenidos por el departamento siguen estando solo a un nivel medio en la clasificación total. (Education First [EF], 2022)

Este resultado brinda positividad a un departamento que tiene diferentes programas en su territorio, enfocados en el bilingüismo. Uno de los cuales es el proyecto “Quindío Bilingüe” que busca educar a los docentes de instituciones oficiales, en el área del inglés. No solo mejorando sus habilidades lingüísticas, sino también educándolos en prácticas metodológicas y dotándolos de materiales necesarios para mejorar la competencia en inglés de los estudiantes en el departamento. (Cámara de Comercio, 2019)

El Quindío, en parte por su turismo, es un departamento que le apuesta al plurilingüismo, con programas no solo del inglés, sino también del francés. Con el objetivo de promover el aprendizaje del francés en la región, La alcaldía de armenia, La embajada de Francia, La Alianza Francesa y La Universidad del Quindío, han otorgado a niños y docentes de instituciones públicas de la ciudad de armenia, la oportunidad de asistir a clases de francés. (Alcaldía de Armenia, 2023) Del mismo modo, la universidad del Quindío, cuenta con el proyecto de extensión social del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés llamado Semillas Cuyabras, el cual brinda la oportunidad a niños usuarios de la Biblioteca Pública Municipal de Armenia, de asistir a clases semanales de francés, con el objetivo de formarse lingüística y culturalmente en esta lengua (Universidad del Quindío, 2023).

La Universidad del Quindío, una universidad de alta calidad y la única universidad pública del departamento, cuenta con diferentes ofertas académicas para la formación multilingüe de los estudiantes, como la Licenciatura en lenguas modernas con profundización en

inglés y francés, programa de alta calidad, además del Curso especializado de inglés, los créditos de italiano, lenguas de señas, y las asignaturas de segunda lengua, las cuales han sido principalmente en inglés. Actualmente, también se oferta desde el año 2023 asignaturas de segunda lengua en el idioma francés para los estudiantes interesados en formarse en esta lengua extranjera. (Universidad del Quindío, 2023)

Las asignaturas de segunda lengua o lengua extranjera son de carácter presencial o virtual y se encuentran categorizada como asignaturas obligatorias de diferentes planes académicos de pregrado en la institución. Algunos programas, cuentan con 3, 4 y hasta 5 niveles en sus planes académicos, mientras que otros solo con 2. Cada uno de estos niveles de segunda lengua, está conformado por 64 horas semestrales, cuatro horas semanales y dos créditos académicos. Los créditos académicos son una unidad de medida de tiempo para las asignaturas de las carreras universitarias, un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo del estudiante, las cuales comprenden las clases con el docente y las actividades independientes de estudio, esta relación se puede ver modificada por el tipo de asignatura y su enfoque metodológico. (Ministerio de Educación [MEN], 2001)

Esta oferta académica se imparte como seguimiento a las normativas nacionales de educación de calidad de la educación superior, que posicionan la educación en segunda lengua como una de sus características. Un claro ejemplo se ve en la resolución 18583 del 2017, del MEN, “por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado” (MEN, 2017) en el cual se dictamina que tras transcurrir los primeros tres (3) años desde la implementación de la resolución, es requisito que los egresados de cualquier programa de Licenciatura posean un dominio de nivel B1 o superior en una lengua extranjera. A esto se suma que, cualquier

universidad del país puede dictaminar que sus estudiantes, independientemente del programa, deban de contar con cierto nivel en un segundo idioma, para obtener su título profesional. Para lo cual están amparados por el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia. (Constitución Política de Colombia, 1991)

Aunque las universidades tengan ofertas académicas para el desarrollo de una segunda lengua, las características de estas, como el tiempo de clase, es insuficiente para sus objetivos. El tiempo de estudio y práctica tiene un papel muy importante al desarrollar habilidades comunicativas en una segunda lengua. El Marco común europeo de referencia para las lenguas, es un estándar europeo que mide la competencia de los usuarios de una lengua, esta plantea que para adquirir un nivel B2 se debe de contar aproximadamente 600 horas de estudio. (British Council México, 2020) Partiendo de este estándar y analizando que la asignatura de segunda lengua en la universidad del Quindío está estructurada por 64 horas presenciales de clase por semestre y cuenta con 3 niveles en algunos programas académicos, esto daría un total de 192 horas de práctica de una segunda lengua, lo cual no es suficiente para que el estudiante tenga un nivel de usuario independiente en el idioma. Es por esta razón, que el sistema de créditos y la universidad, plantea la importancia del trabajo independiente de los alumnos, esperando que estos realicen 2 horas de trabajo independiente por hora de clase, lo cual daría un total de 576 horas de práctica, lo cual si se acerca a lo necesario para adquirir un nivel satisfactorio.

## **Figura 2**

Guía de las Horas de Aprendizaje Según El Marco Común Europeo de Referencia

Common European Framework Guided Learning Hours (from beginner level)		
CEFR Level	Cambridge English Exam	Number of Hours (approximate)
<b>C2</b>	<b>C2 Proficiency</b> - previously known as Cambridge English: Proficiency (CPE)	1,000 - 1,200
<b>C1</b>	<b>C1 Advanced</b> - previously known as Cambridge English: Advanced (CAE)	700 - 800
<b>B2</b>	<b>B2 First</b> - previously known as Cambridge English: First (FCE)	500 - 600
<b>B1</b>	<b>B1 Preliminary</b> - previously known as Cambridge English: Preliminary (PET)	350 - 400
<b>A2</b>	<b>A2 Key</b> - previously known as Cambridge English: Key (KET)	180 - 200
<b>A2</b>	<b>A1 Starters/Movers</b> - previously known as Cambridge English Starters/Movers (YLE)	90 - 100

Nota: Tomado de British Council México (2020)

## CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1 Antecedentes

Para alimentar el presente proyecto y realizar los planteamientos pertinentes, se realizó una investigación virtual de antecedentes, utilizando como buscador principal Google y Google Scholar, al igual que demás plataformas como Redalyc, repositorios universitarios y Scielo.

En dichos buscadores se realizó la consulta de artículos y proyectos académicos con las categorías de búsqueda “trabajo independiente”, “autonomía” y “autorregulación”, estos fueron constatándose español, inglés y francés, para así aumentar los resultados. Así se llegó a diferentes resultados, desde Asia, Europa, y Estados Unidos, además de otros encontrados a un nivel más cercano a Colombia, como lo son los demás países latinoamericanos, en donde cabe resaltar diversos estudios realizados en Cuba. Finalmente, se hallaron también estudios relacionados con el presente proyecto en Colombia.

#### 2.1.1 Antecedentes internacionales

En el campo de la autonomía comenzamos encontrando la tesis doctoral de Ramón (2010) titulada, “*La Autonomía del Alumno Universitario de la Especialidad de Maestro en Inglés. Aplicación de un manual de autoestudio*”. En esta investigación, acción de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se plantea que la autonomía es la habilidad que tiene un alumno para decidir sobre su educación, con la idea de alcanzar sus objetivos personales, esta a su vez cuenta con distintos niveles. El objetivo de este estudio fue apoyar el desarrollo de la 2.<sup>a</sup> lengua en los alumnos participantes mientras se fomenta su autonomía. Para lo cual se diseñó un “Manual de Autoestudio” como material de estudio para el estudiante, con revisiones del profesor. En el estudio participaron 59 estudiantes de entre 17 y +20 años de edad, quienes a su

vez son estudiantes del primer nivel de una “Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera”. Cabe añadir que antes y después de la aplicación del manual, los estudiantes realizaron pruebas para determinar su nivel lingüístico en inglés y percepciones personales sobre su aprendizaje. Finalmente, se concluye que el manual ayudó a generar conciencia sobre la responsabilidad en el alumnado de realizar trabajo independiente, lo cual es fundamental junto con la reflexión para el desarrollo de la autonomía, agregan que es necesaria la guía del docente y el aporte de material de estudio. La investigadora añade como limitaciones del estudio la falta de autoevaluación, uso de otros instrumentos como diarios. También invita a investigar en profundidad en otros estudios sobre las causas que llevan a los alumnos a no trabajar independientemente o comenzar, pero abandonarlo, la relación entre motivación y autonomía.

Otro estudio sobre autonomía es el realizado por Irdatoglu, Saricoban, Ozcan y Dagbasi, (2022) titulado “Learner Autonomy and Learning Strategy Use before and during the COVID-19 Pandemic”. El cual tuvo por objetivo explorar el nivel de autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje de segunda lengua durante la pandemia del COVID-19. En este estudio descriptivo basado en métodos cuantitativos, se aplicaron 2 cuestionarios, uno sobre las estrategias usadas por los estudiantes y otro sobre la autonomía de este mismo. Después de analizar los resultados obtenidos de los 155 estudiantes, se concluyó que antes de la pandemia los estudiantes mostraban más autonomía que durante la misma, las estrategias de aprendizaje de segunda lengua usadas por los estudiantes son moderadas y la relación entre el uso de estrategias y la autonomía están fuertemente relacionadas. Finalmente, se aclara que el estudio tiene limitaciones, como la baja población en la que este fue aplicado y la dificultad de cuantificar la autonomía con un solo cuestionario.

Sobre la autonomía también se han planteado diferentes investigaciones centradas en la



creación de instrumentos de medición, uno de ellos es el caso del proyecto titulado “Cómo Medir la Autonomía de Estudiantes en la Educación Superior” Realizado por Martínez-Torres y Ojeda-Gutiérrez, (2016) en el cual se realiza la validación de un instrumento para medir la autonomía en estudiantes universitarios. En primer lugar, se realiza una prueba piloto para validar los aspectos de confiabilidad y objetividad, después de este proceso, se determinó que el instrumento objeto de estudio se puede considerar como una fuente confiable para determinar el nivel de autonomía que manejan estudiantes de educación superior. Ya que, esta muestra información sobre las competencias relacionadas con la autonomía y cuáles de estas después de un análisis pueda determinarse que se debe de fortalecer.

En este orden de ideas, continuamos con la investigación de Banisaeid y Huang (2015) titulada “*The Role of Motivation in Self-regulated Learning and Language Learning Strategy: In the Case of Chinese EFL Learners*” la cual fue realizada en China, donde se centraron en la motivación desde la teoría de la autodeterminación, para la cual 49 estudiantes de alrededor de 19 años fueron participantes. Los cuales respondieron un cuestionario con preguntas de información personal, seguido de otros cuestionarios tipo Likert, en los cuales se recolectó información personal y relacionada con sus procesos de regulación académica, orden, planeación, pensamiento crítico, motivación, entre otros, esto con el objetivo de determinar que actividades realizan los estudiantes y si hay una relación entre motivación y estrategias de aprendizaje. De lo que se concluyó que la relación entre estos tres elementos es muy cercana y fuerte, además, los estudiantes chinos utilizan la memorización y cuentan con una motivación principalmente extrínseca.

Continuando con la autorregulación, encontramos un estudio del en Indonesia de carácter cuantitativo realizado en 2021 por Maksun, Widiana y Marini, en el cual se planteó como

objetivo investigar el efecto de la autorregulación, habilidades sociales, pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas, usando encuestas. Los resultados a los que se llegaron muestran que, en el camino al desarrollo del aprendizaje de estudios sociales, que están relacionados con valores ciudadanos, se debe de comenzar por desarrollar habilidades de autorregulación, práctica de habilidades sociales, pensamiento crítico y resolución de problemas. En el caso de la autorregulación, este se determinó como importante, ya que permite a los estudiantes crear un comportamiento óptimo para mantener y adquirir habilidades positivas a la hora de generar conocimiento social.

A un nivel más cercano a nuestro contexto colombiano, encontramos un estudio americano, realizado en Estados Unidos, por Cooper, Horn y Strahan, el cual se titula “*Si solo hicieran su tarea*” (2005). En este estudio de caso, siete profesores de inglés y 42 de sus estudiantes de secundaria fueron regularmente entrevistados y observados al mismo tiempo que los entrevistadores revisaron los registros tanto de notas como de trabajos realizados por el estudiante y la información relacionada con instrucciones de los docentes. Todo esto con el objetivo de determinar la eficiencia de un programa implementado para mejorar las tareas y la motivación de los estudiantes. Los investigadores concluyeron que los alumnos necesitan la guía del maestro, al mismo tiempo que estos expresaron la utilidad de registrar el trabajo por parte de los estudiantes para aumentar la realización de trabajo independiente, lo cual, también aclara, mostró que los alumnos cuentan con una motivación enfocada en las calificaciones.

También encontramos gran número de proyectos en Cuba, uno de los cuales es titulado “*Fundamentos epistémicos del trabajo independiente en las ciencias naturales*” (Rangel, 2015). Donde el autor nos presenta un artículo resultado de un proyecto relacionado, teniendo por objetivo precisar los elementos epistémicos que relacionan el trabajo independiente con las

ciencias naturales. También hace una reflexión de la importancia del trabajo independiente, al decir que los docentes y la escuela no deben de formar meramente en conocimientos teóricos sino, ciudadanos para la vida, con capacidades de independencia cognitiva. En este artículo se contó con un método empírico, inductivo, deductivo y teórico, con enfoque de análisis documental, haciendo uso de experiencia empírica, bibliografía y opiniones recolectadas en actividades curriculares del grupo de docentes de ciencias naturales. Medios por los cuales se llegó a las siguientes conclusiones; los materiales utilizados en el trabajo independiente se enfocan principalmente en contenidos y no en habilidades contextualizadas con las situaciones reales de la vida, El trabajo independiente genera independencia cognitiva y apoya el desarrollo de la personalidad, tiene distintas etapas en el proceso enseñanza-aprendizaje, el trabajo independiente que ayuda al desarrollo de autonomía del alumno es el que le exija planeación.

También, Soca, realiza el artículo, “*El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje,*”, en el año 2015, donde expone diferentes autores y planteamientos del trabajo independiente, su estrecha relación tanto con estudiantes como con maestros y la importancia que esta tiene para con el desarrollo de independencia de los alumnos. Encontramos más claros y directos los objetivos del trabajo independiente, los cuales son la asimilación, desarrollo, consolidación y perfección de los conocimientos o material impartidos por el docente, además de la formación de habilidades prácticas y búsqueda independiente de nuevos conceptos. Un aspecto diferenciador del presente artículo es la relación que hace entre el trabajo independiente y el uso de las TIC, las cuales aclara, son herramientas digitales que proporcionan libertad al estudiante para realizar procesos de práctica independiente, con lo cual cónyuge que, dichos recursos educativos pueden elevar la práctica del trabajo independiente, siempre y cuando el docente haga la debida planeación indirecta de este.

Otro artículo cubano sobre el trabajo independiente, pero esta vez, en la enseñanza del inglés y didáctica por encuentros, es el realizado por Góngora-Perdomo, y Valdés-Marín, (2013) donde se expone nuevamente la gran importancia del trabajo independiente y la necesidad de la autonomía en la personalidad del estudiante para que esta pueda ser bien realizada. Además de esto, el autor incluye la importancia del trabajo independiente entre los estudiantes, en el cual estos formen sus grupos, teniendo en cuenta los objetivos en común que se puedan tener entre los individuos; con esto, la solución de problemas, pensamiento crítico, habilidades comunicativas y el “pensamiento divergente”. Después de los análisis teóricos, se concluye que el trabajo independiente no es sinónimo de individual, y este aporta a los alumnos gran mejora en el desarrollo tanto de conocimientos como habilidades cognitivas.

Al continuar en el contexto latinoamericano, otro estudio a incluir es el realizado por Aguirre-Borja, Maridueña-Macancela y Ledesma-Acosta en Ecuador. Titulado “*Orientación del trabajo independiente y el uso de las TIC*” (2015). En donde se aplicó una encuesta a docentes y estudiantes universitarios para determinar la relación entre el uso de las TIC por parte de los docentes y cómo afectaba este al trabajo independiente realizado por los estudiantes. La información recolectada les permitió concluir que, la mayoría de los estudiantes comprenden y expresan la necesidad de usar la digitaliza como herramienta de práctica de un segundo idioma, también se determinó que la mayoría de los docentes y estudiantes no cuentan con los conocimientos necesarios del uso de las TIC para diseñar o realizar actividades de trabajo independiente, lo cual desanima a los estudiantes a ser autónomos.

Del mismo modo, en el contexto español, Armas-Alba y Alonso-Rodríguez (2021) Presentan su investigación “*Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión Sistemática*” Estudio en el que se

realizó una revisión sistemática de las investigaciones sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Después de realizar las consultas, y los análisis del material encontrado, se concluyó que las TIC son una herramienta fundamental para responder a las necesidades actuales de los aprendices. También resaltan la necesidad de formar a los docentes y estudiantes sobre su uso, para su correcta aplicación.

En México también se encuentra literatura sobre “*la Autorregulación Académica*”, libro coordinado por Hernández en el cual podemos encontrar diferentes autores por capítulo. En donde se encuentra el tercer capítulo, titulado “*La Motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios*” y escrito por Moreno, Figueroa y Arrieta (2015), el cual presenta un estudio realizado con estudiantes de negocios en la clase de inglés, que tuvo por objetivo presentar información pertinente sobre la autorregulación, al mismo tiempo que se plantean sugerencias para promover la motivación en los alumnos de clase de inglés. El instrumento de este estudio fue un cuestionario, por medio del cual se recolectó información sobre la motivación de los alumnos. Junto con los resultados y la revisión teórica, se concluyó que, para generar actividades que involucren la autorregulación de los alumnos, es necesario que se identifique en primera instancia la motivación de estos mismos, establecer metas, métodos de planificación y actividades, en la cuales los estudiantes puedan tomar decisiones, siendo así críticos y autores de su propio aprendizaje.

Agregando a lo anterior, Simonot unifica la motivación y la autorregulación en su estudio titulado “*Motivation et autorégulation dans L’apprentissage des langues étrangères : Contribution a la réflexion sur le rôle du tutorat dans un dispositif d’autoformation partielle*” en español: “*Motivación y autorregulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una contribución al debate sobre el papel de la tutoría en un sistema de autoformación parcial*”

(Simonot, 2012). El estudio fue cualitativo, realizando un análisis del discurso, y valoración de las características de la práctica docente, en relación con su efecto en la motivación y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. En las conclusiones, se determina al tutor como clave para promover la autonomía y la autorregulación de los estudiantes por medio de dinámicas o interacciones novedosas. Finalmente, el estudio resalta la importancia de la motivación en el desarrollo de la autonomía.

Sobre la motivación también se encontró un estudio que la relaciona con la metacognición, realizada por Nieto-Márquez, García-Sinausia y Pérez-Nieto (2021), titulado *“Relaciones de la Motivación con la Metacognición y el Desempeño en el Rendimiento Cognitivo en Estudiantes de Educación Primaria”*. El objetivo general de esta investigación es determinar las variables motivacionales y su efecto en procesos cognitivos y metacognitivos. Los instrumentos utilizados fueron; el cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje (MAPE-I), el Junior Meta-cognitive Awareness Inventory (Jr. MAI), y la batería de pruebas de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN). Se concluyó una estrecha relación entre la motivación y el rendimiento cognitivo, al igual que entre la disposición y el conocimiento; pero se advierte de un posible sesgo dada la edad de los participantes.

Finalmente, se destaca una investigación, que analiza investigaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje, titulada *"Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México"*, realizada por Ramírez-Romero en 2009. En este estudio, se recopilaron y analizaron investigaciones de 21 instituciones de educación superior en México, utilizando 548 proyectos para la investigación, con el objetivo de crear una documentación y análisis de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México entre 2000 y 2007. Los resultados concluyentes,

tras el análisis de las investigaciones seleccionadas para este trabajo, indicaron que la mayoría de las investigaciones son tesis, principalmente de licenciaturas. El inglés es el idioma más investigado, seguido por el francés. Los temas que resaltan incluyen la formación docente, metodología, escritura, aprendizaje y evaluación. Además, se observó que solo el 3% de las investigaciones abordan la autonomía y el autoaprendizaje. En cuanto a los objetivos, la mayoría de las investigaciones son de corte descriptivo, utilizando metodologías cualitativas. También se resalta que la mayoría de estas investigaciones son realizadas por personas sin experiencia previa y tienen un efecto post-investigativo, principalmente de reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### *2.1.2 Antecedentes nacionales*

En cuanto al contexto nacional, en Colombia se encuentran algunos estudios relacionados con el presente estudio, como lo es el realizado en Medellín por Cabrales, Cáceres y Marrugo. Este estudio descriptivo se titula “*La Autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos asignados a los estudiantes*” (2010). Su objetivo es analizar la repercusión de la práctica y los trabajos independientes en el desarrollo de la autonomía. Los instrumentos utilizados por los investigadores fueron, una encuesta para identificar sus hábitos del aprendizaje, una guía para las observaciones de clase, Entrevistas con los docentes, Reflexión escrita de los estudiantes y guía de análisis. Después del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recolectados, se concluyó que, aunque los estudiantes cuentan con una baja autonomía y los ejercicios en clase no son generadores de esta, sí cuentan con interés de ser más activos, realizar preguntas y hacer uso de las TIC, lo cual es una oportunidad que los docentes pueden aprovechar para desarrollar la autonomía en los alumnos.

En segundo lugar, tenemos un artículo también colombiano, titulado “*Aprendizaje centrado en el trabajo independiente Educación y Educadores*” (2010) en el cual, Román-Cao y Herrera-Rodríguez presentan al trabajo independiente como propuesta novedosa en el proceso formativo que es la educación. En este se desarrollaron talleres y laboratorios vivenciales, observaciones y encuestas para la recolección de información. Lo cual permitió confirmar que el trabajo independiente es una alternativa pertinente para generar un desarrollo del aprendizaje en los estudiantes universitarios. En este artículo también se encuentra al trabajo como método para lograr un desarrollo, adquisición y producción de conocimientos, este cuenta con un proceso que pasa por: la fijación de metas y propósitos, la planificación y control del aprendizaje, la evaluación y retroalimentación. Independientemente de si el trabajo es de clasificación individual, grupal o informático.

Continuando con el tema de la autonomía en estudios colombianos, nos encontramos con la investigación de estudio de caso llevada a cabo por Díaz, (2014) quien desde la Universidad de Cundinamarca presenta este estudio con el objetivo de determinar el rol de los proyectos de trabajo en el desarrollo de la autonomía en las clases de inglés, y donde participaron estudiantes de una universidad pública. Para cubrir con la investigación descriptiva y cualitativa se utilizaron diarios de estudio de los estudiantes, entrevistas, cuestionarios y notas de observación de clase. Como conclusión se encontró que los estudiantes necesitan en primer lugar el deseo o voluntad de querer tener el control de su desarrollo académico, es positivo contar con un grupo se estudió con los mismos objetivos, este aprendizaje cooperativo también demandó y demostró las capacidades de gestionar su propio aprendizaje en los estudiantes, finalmente se concluye haciendo una invitación a la implementación de una metodología ligada a los proyectos de trabajo, para ir más allá de las clases centradas en la interacción entre docente y alumno.



Otros estudios de caso han relacionado la autonomía con el uso de las TIC para el trabajo independiente. El artículo realizado por Jaramillo y Ruiz describe este vínculo, con el objetivo de dar evidencia sobre lo ocurrido al incluir las TIC en el proceso educativo de 17 ambientes educativos de dos universidades privadas. (2010) Por medio de entrevistas y observaciones se concluye que adoptar las TIC en clase como herramienta para guiar el trabajo independiente de los alumnos enriquece y facilita el desarrollo de la autonomía en estos, mientras las actividades allí están diseñadas de una manera guiada por el maestro, pero que a su vez les permita investigar, elegir y autoevaluarse, las que son algunas de las características del trabajo independiente pertinente para el desarrollo de la autonomía, descrito por autores referentes en el área. Además, se agrega que al incluir en la educación moderna un nuevo objetivo como el desarrollo de la autonomía, el docente también debe modificarse, siendo este más un actor interactivo que guía mientras aprende, permitiendo al alumno ser activo en su proceso educativo.

La autonomía también se relaciona estrechamente con la motivación. Gil, presenta la investigación titulada, “Estrategias educativas motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de sexto grado en un colegio del sector público” (2021) El objetivo principal de este proyecto, cuantitativo de tipo descriptivo transversal, fue diseñar estrategias educativas para motivar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para esto se analizaran los factores que desencadenan la desmotivación y apatía respecto al estudio. Se concluyó que las principales causas de la desmotivación son emocionales, ya que a los alumnos les da vergüenza, miedo o nervios, hacer uso de la lengua y equivocarse, por lo cual se debe pensar primero en crear un ambiente en el que los alumnos se sientan cómodos y seguros.

Así mismo, López y Hederich realizan el trabajo titulado "Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia" (2010) En el cual se diseñó un

software especial para examinar la relación entre "el andamiaje y el aprendizaje en parejas" en relación con la autorregulación. Los participantes del estudio fueron 128 alumnos de noveno grado. En este estudio de diseño factorial 2x2, se aplicó el cuestionario MSLQ como pre y post-test, para medir el desarrollo de la autorregulación. También, se asignaron al azar para cada uno de los cuatro grupos, cuatro condiciones de trabajo. Finalmente, se concluyó que el aprendizaje en parejas y el uso de un andamiaje autorregulador está notablemente relacionado con el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje.

Conectado a la hipermedia están las TIC, Becerra (2022) Realiza la tesis de maestría titulada, "Las TIC en el aula: Recursos educativos digitales como apoyo didáctico para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera" en Medellín. Esto con el objetivo de "Analizar la incidencia de los recursos educativos digitales como apoyo didáctico para el aprendizaje del idioma inglés" en secundaria. Del mismo modo que determina recursos educativos pertinentes, planea e implementar su uso, para finalmente evaluar sus efectos. La autora de esta investigación cualitativo-interpretativo, presenta como conclusiones que los recursos digitales deben de ser cuidadosamente seleccionados, ya que no todos estos promueven el aprendizaje de una segunda lengua, después de que un filtro haya sido aplicado, las TIC son muy beneficiosos para el aula de clase y el proceso de aprendizaje, puesto que son inclusivas y pertinentes para la realidad de la población joven actual, al mismo tiempo que presenta una amplia gama de actividades para el docente.

De la misma manera, Ahumada (2021) También investiga sobre las TIC en segunda lengua, en su artículo titulado "*El uso TIC'S en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera en la universidad del Norte de Barranquilla, Colombia*". En donde se planteó como objetivo principal describir cómo se usan las TIC al enseñar alemán como lengua

extranjera en la educación de nivel superior. Durante esta investigación cualitativa se realizó una revisión documental donde se resalta el amplio énfasis en el uso de las TIC para fortalecer la comunicación verbal de los estudiantes. Los resultados presentados en esta investigación muestran que las TIC son una puerta de acceso a diverso material educativo, con variaciones de nivel y tipo de actividad, lo cual brinda un fortalecimiento al proceso de aprendizaje y enseñanza, dado esto, el autor invita a realizar más investigaciones en esta temática.

Por otro lado, una de las categorías importantes para el presente proyecto es el aprendizaje de una segunda lengua, por ende, el bilingüismo es de nuestro interés. Razón por lo que incluimos el trabajo de Araujo (2013) titulado bilingüismo, herramienta clave en el contexto universitario. La metodología implementada es la cualitativa, de investigación social, plantea una reflexión crítica con un enfoque sociocultural que plantea la urgencia de reflexionar sobre el bilingüismo desde la educación superior. Como objetivo se busca comprender la educación actual como una práctica plurilingüe para la sociedad del conocimiento. La autora concluye que el conocimiento está entrelazado y tiene múltiples conexiones que trascienden países y continentes, esta interacción entre lenguaje y culturas hace que el plurilingüismo sea fundamental para la concepción de universidad del siglo XXI. También resalta la necesidad de tener prácticas multilingües o plurilingües para evitar continuar utilizando el inglés como único puente entre la comunicación multicultural, esto con el objetivo de reconocer la diversidad lingüística global en el intercambio de conocimiento.

En el mismo ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Gil y Hernández (2023) realizan la investigación “La Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Forma Remota Durante la Pandemia del Covid-19 entre Complejidades y Oportunidades” de tipo cuantitativo descriptivo. En el cual plantearon como objetivo describir los elementos que afectaron el desarrollo de las

clases de la segunda lengua, todo esto en el contexto de pos-pandemia. Los resultados preliminares demostraron que una de las afectaciones negativas fue la falta de acceso a recursos tecnológicos, tanto por parte del docente como de los estudiantes, al mismo tiempo que el lento proceso de adaptación comportamental durante videoconferencias, u otro tipo de actividades asincrónicas. Sin embargo, también se agregan que, a pesar de las dificultades, los docentes pudieron llevar a cabo sus planeaciones académicas al hacer ajustes como la flexibilidad horaria y promover la autonomía de sus estudiantes.

Del mismo modo, uno de los aspectos importantes para el desarrollo del bilingüismo en la educación es la formación docente. Temática de la que hablan Cárdenas, González y Álvarez en su Artículo titulado “*El Desarrollo Profesional de los Docentes de Inglés en Ejercicio: Algunas Consideraciones Conceptuales para Colombia*” (2010) en el cual se presentó un análisis de los modelos utilizados para la formación continuada en el desarrollo profesional de los docentes, proponiendo el mismo tiempo un marco conceptual contextualizado en Colombia. Se remarcó como conclusión la importancia de incluir una estrategia del desarrollo de una segunda lengua, más no la del entrenamiento, aplicando un aprendizaje de práctica significativa de una segunda lengua entre los docentes. Reflexionan, además, sobre el gran reto que los programas y las políticas de bilingüismo del país presentan para las instituciones universitarias.

### *2.1.3 Antecedentes locales/Regionales*

En nuestro contexto regional, desde la Universidad de Manizales, encontramos el artículo titulado “*El desarrollo de la autonomía a través de expresiones artísticas en la escuela*” (Fernández, Escobar, Ortega y Gómez, 2020) el cual nace de un macroproyecto cualitativo, en este se realizó un análisis documental de 50 trabajos de grado, con el fin de enlazar la relación

entre la expresión artística en la escuela, la creatividad, la comunicación, la ética y el desarrollo cognitivo y social. En este se plantea que el niño debe de ser participante activo de su propia educación, que hay una relación entre la autonomía y el pensamiento crítico e interacción social de los educandos. Como conclusión se presenta el papel como formador de ciudadanos que tienen los docentes, fortaleciendo las capacidades cognitivas directamente relacionadas con los conceptos en los currículos académicos, como el pensamiento crítico y comprensión lectora, si no también demás habilidades sociales y vitales que deben de desarrollar los estudiantes como la responsabilidad, el respeto, la autoconciencia y autonomía.

También en la universidad de Manizales, se encuentra un artículo enfocado en identificar los aspectos en investigaciones que relacionan estrategias didácticas con el fomento de la autonomía en los estudiantes adolescentes. (Camayo et al., 2021) Para esta investigación se reunieron 50 artículos nacionales e internacionales, que relacionan la autonomía y las didácticas, estos realizados después del 2015, también aclaran los autores que después de esta fecha se encuentra la mayor parte de literatura, aunque se plantea desde el 2002 y hacen claridad del material rudimentario que se encuentra antes del 2014. Después de su clasificación se encontró que, el desarrollo de la autonomía es una gran apuesta para la formación de ciudadanos íntegros en el país, también se exponen las categorías que se desprenden de la temática, como, identidad, autorregulación, motivación, pensamiento crítico, recursos tecnológicos. Las conclusiones fueron positivas, evidenciando una ruptura de la escuela tradicional, que ahora busca crear alumnos íntegros, críticos e independientes; con esto recomiendan, implementar tecnologías, desarrollo de lectura crítica, lúdica, aprendizaje basado en problemas y la escritura creativa.

Al indagar a nivel local sobre las categorías expuestas en el anterior artículo presentado, que están relacionadas con la autonomía, encontramos una investigación de la Universidad

Católica de Manizales, la cual une la tecnología y la motivación. Giraldo, (2020) planteo como objetivo evaluar el efecto de las TIC en la motivación de los estudiantes de lengua extranjera en la virtualidad. Por medio del análisis de los resultados otorgados por el cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (CMEA) (en inglés, Motivated Strategies Learning Questionnaire [MSLQ]) aplicado a un grupo con educación sincrónica y otro asincrónico. El estudio plantea que en la educación asincrónica, los estudiantes presentan una motivación principalmente extrínseca, siendo estos estudiantes más dados a tener por objetivo la validación de su proceso al alcanzar una calificación en lugar de la adquisición de una habilidad.

Otro estudio en el campo de la motivación y del aprendizaje autorregulado en la región cafetera, es el realizado en Manizales por los investigadores Granados y Gallego (2015) dicha investigación tiene por título "Motivación, Aprendizaje Autorregulado y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Tres Universidades de Caldas y Risaralda" Esta investigación cuantitativa planteó como objetivo establecer la relación entre el aprendizaje regulado, las estrategias del aprendizaje y la motivación a través de la administración del cuestionario Motivated Strategies for Learning (MSLQ) (versión traducida y adaptada al español mexicano). Los resultados muestran que, para las escalas de motivación, estrategias cognitivas y autorregulación metacognitiva se presenta una fuerte relación entre las estrategias de aprendizaje cognitivo y autorregulación. Del mismo modo, el texto destaca la relación entre la implementación de estrategias cognitivas junto con la consolidación de pensamientos y comportamientos para la gestión de información. Además, señala que la prevalencia de la estrategia de elaboración y pensamiento crítico, muestran un procesamiento profundo de los materiales de estudio y un esfuerzo por estructurar un pensamiento sobre la autonomía en el aprendizaje.

En el departamento del Quindío se encontró la investigación-acción "la metacognición como herramienta para mejorar la escritura en un segundo idioma", realizada por García-Botero, Rico-Buitrago y Botero-Restrepo (2021). La cual tuvo por objetivo calificar la producción escrita de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Quindío, por medio de estrategias metacognitivas, para así, mediante esta estrategia de intervención, incrementar el rendimiento individual de los estudiantes participantes. Para la intervención, se midió en primer lugar el nivel de producción escrita a los estudiantes, esto para recolectar una base de datos de los errores más repetitivos. Con lo cual se creó posteriormente una guía, en formato de aplicación. La cual es accesible tanto para los profesores, quienes iban a corregir futuras producciones escritas, Como para los estudiantes, para poder tener información sobre los errores cometidos y así hacer un proceso efectivo y autónomo. Se concluyó que promover la conciencia y la reflexión de los errores que los estudiantes cometían, a nivel metacognitivo, ayudaba a que estos evitarán errores repetitivos.

Otra investigación encontrada en el departamento del Quindío se titula "creencias de los estudiantes sobre su clase de inglés: Explorando nuevas voces en una discusión nacional" (Villarreal, J., Muñoz, J., y Perdomo, J., 2016) la cual contó con el objetivo de identificar las creencias de los estudiantes de secundaria sobre su clase de inglés en una institución pública de Armenia, razón por la que la metodología es de tipo cualitativo. Respecto al procedimiento, se recolectaron dibujos y entrevistas de un grupo focal de 30 estudiantes para establecer sus creencias sobre la clase de inglés. Con base en este proceso, se encontró que las creencias de los estudiantes están estrictamente conectadas con sus creencias, en donde la monotonía que se encuentra en las aulas de clase de segunda lengua, más la falta de material llamativo, son dos de los aspectos más relevantes en el momento de analizar las creencias de los estudiantes.

Finalmente, los investigadores comentan la importancia de generar más conocimiento con el objetivo de tener en cuenta la voz de los estudiantes.

## 2.2 Principales hallazgos

Con base en los antecedentes presentados, a nivel internacional, nacional y regional, se determina que las investigaciones sobre autonomía y trabajo independiente son altamente variadas, presentando metodologías mixtas, cualitativas y cuantitativas. Gran parte de las cuales, se realizaron mediante la aplicación de cuestionarios o encuestas, para la recolección de información sobre el estado o el nivel de la autonomía, autorregulación, motivación, entre otros.

Así mismo, también se encontraron varios estudios que hicieron uso de manuales o guías de estudio, para incentivar el trabajo autónomo en los estudiantes. Estos instrumentos y herramientas recolectaron la experiencia de los alumnos, junto con sus hábitos e ideas, para determinar la relación entre ciertas prácticas metodológicas, junto con la motivación, autonomía y regulación presente en los mismos estudiantes.

Las categorías más relacionadas entre todos los estudios y libros consultados son la motivación y la autonomía, junto con el pensamiento crítico, la autorregulación, las habilidades sociales, la metacognición, metacognición, las estrategias de aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas como las TIC. En un segundo plano, también fueron resaltadas, la responsabilidad, la autoestima, la resolución de problemas y la investigación.

Otro aspecto para resaltar es la constante mención de la labor docente en múltiples trabajos. Donde se plantea la necesidad de una evolución en la práctica de los educadores, cambiando de ser los actores más activos en el aula, a tomar un rol más enfocado en guiar al estudiante en su desarrollo personal y autónomo para la vida. Buscando, por medio de nuevas



metodologías, brindarle la oportunidad de ser un actor independiente, reflexivo y apropiado de su proceso educativo.

Finalmente, es pertinente añadir, que aunque a nivel internacional e incluso nacional, se encontró una amplia gama de estudios relacionados con autonomía o con sus categorías principales, en el contexto del departamento del Quindío, donde se desarrolla el presente proyecto, los estudios que se pudieron encontrar relevantes para esta investigación, fueron muy pocos. Además, el material encontrado solo tiene relación con una o dos subcategorías, mostrando así una falta de estudio sobre el desarrollo de la autonomía en la región.

Gracias a estos datos, las investigaciones previas sobre la autonomía y sus allegados, nos permite evidenciar la importancia de la investigación en torno a temáticas educativas que propongan el desarrollo de las sociedades y sus ciudadanos en torno a la independencia cognitiva. La cual plantea múltiples beneficios para el desarrollo íntegro de las habilidades cognitivas de los educandos, y la generación de conocimiento complementario al ya presentado.

## 2.2 Marco Teórico-Conceptual

### 2.2.1 *Cognición y Metacognición*

Todos los seres humanos somos diferentes, en múltiples aspectos; aunque nuestras condiciones físicas, sociales y culturales nos diferencian, bajo la condición humana tenemos características que nos unen. Cada persona es auténtica, aunque caiga en algún modelo social, independientemente de esto, biológicamente tenemos las mismas bases, siendo una de estas nuestro cerebro, el cual está dividido en dos hemisferios y diferentes zonas, que nos permite procesar información. Aunque cada uno de nosotros tenga estilos diferentes para procesar y

adquirir información; todos compartimos procesos cognitivos, que, aunque pueden procesar información de manera diferente, el principio es el mismo en todos nosotros. (Salas, 2008)

La cognición es el nombre dado al proceso de adquirir conocimiento y entendimiento de nuestro mundo. En este objeto de estudio, resalta el trabajo del psicólogo Jerome Bruner, quien planteo la teoría del aprendizaje enfocado en el “constructivismo social”. Donde sobresale que el aprendizaje no es una transmisión directa de “Maestro” a “Alumno”, sino un resultado en constante avance, como consecuencia del proceso de desarrollo mental a través de la interacción social y la construcción de significado (Guilar, 2009).

Del mismo modo, trabajo la idea de la “estructura cognitiva”, este concepto se refiere a como organizamos y procesamos la información en nuestras mentes, para lo cual Bruner (Bruner, 1995) planteo, que todos los seres humanos usamos formas de “representación mental” diferentes, las cuales pueden ser imágenes, símbolos y narraciones, así es como construimos y finalmente formamos significados y conceptos. Las cuales son tomadas de la realidad que nos rodea y procesadas en la mente con ayuda de los procesos mentales ya construidos. Es por esto, que el ser humano, necesita de la sociedad para recibir la información que luego debe de procesar para construir. Razón por la que en este enfoque también prima la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, ya que el objetivo es que, partiendo de la interacción social, el individuo genere constantemente nuevos conocimientos y habilidades.

Del mismo modo, Vygotski (1970, 1978, como se citó en Greeno et al, 1996) como Bruner, plantea que la cognición es un proceso de construcción de conocimientos individual de cada persona, nadie puede desarrollar habilidades cognitivas en otra persona, solamente por memorización de datos. Dado que la cognición es la capacidad que tenemos todos los seres humanos para conocer el mundo que nos rodea, haciendo uso de los sentidos y nuestro cerebro.

Esta información percibida por nuestros sentidos es procesada, pasando por filtros y procesos mentales de razonamiento que concluyen en conocimiento y datos tanto subjetivos como objetivos de nuestra realidad. La cognición, abarca nuestra capacidad de pensar y razonar, habilidad que nos diferencia de los animales. Sin embargo, Vygotsky agrega el concepto de la "zona de desarrollo próximo", la cual es la brecha entre lo que el estudiante o niño sabe hacer solo, y una habilidad próxima, pero más avanzada, que puede ejercer con ayuda. Es aquí donde se vuelve a resaltar la importancia de la sociedad que rodea al individuo para el desarrollo cognitivo de este.

Otro gran exponente de la teoría cognitiva es Piaget, quien también concuerda con que el desarrollo cognitivo es un proceso por el cual los seres humanos desarrollan conocimiento. No obstante, Piaget profundiza en el desarrollo infantil, y propone una teoría del desarrollo en etapas, (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.) planteando que los niños desarrollan su conocimiento, por medio de la asimilación de nuevas experiencias y la acomodación de estas en su concepción mental de realidad. (Greeno et al, 1996) Es por esto por lo que la teoría de Piaget se caracteriza por estar centrada principalmente en la construcción activa del conocimiento por parte del individuo.

También se encuentra en la teoría del desarrollo cognitivo, algunos procesos mentales dominantes que se relacionan principalmente con el proceso y aprendizaje de nueva información. los cuales son: La percepción, atención, memoria, aprendizaje, lenguaje, razonamiento, resolución de problemas, interacción social y metacognición. Todas estas son habilidades de la cognición que nos permiten recibir información de nuestro entorno y procesarla para adquirir nuevos datos que nos permitan comenzar nuevamente, la recolección de más información, su procesamiento y la construcción de más datos nuevos sobre el mundo. (Matlin, 2009)

A partir la amplia teoría relacionada con el desarrollo cognitivo, surgen otros conceptos como el planteamiento de la metacognición, habilidad que permite a los estudiantes administrar sus capacidades, para adquirir conocimiento. La metacognición es la capacidad humana de reflexionar sobre nuestros patrones de pensamiento y nuestro aprendizaje. Es una herramienta necesaria para potencial nuestro desarrollo intelectual y aprendizaje, puesto que es la capacidad de autorregular nuestras habilidades cognitivas y conocimientos. Es el dominio de la metacognición, lo que nos permite, como personas, apropiarnos de nuestra mente y sus posibilidades. Aumentando así, la posibilidad de desarrollar nuestro pensamiento crítico, el cual es una parte fundamental de la resolución de problemas, lo que a su vez nos ayuda en todos los campos de nuestras vidas. (Maksum et al, 2021) Nuestros cerebros están conectados de múltiples formas, sus habilidades lo están por igual, el desarrollo de una habilidad mental repercute en diversidad capacidades mentales.

(Osses y Jaramillo, 2008)

Tanto la cognición como la metacognición cuentan con cuenta con diferentes estrategias mentales. La primera se asocia principalmente a las actividades específicas como la repetición, la memoria, la contextualización, la traducción, la toma de notas, deducción, imaginación, representación, transferencia, agrupación y traducción. Por otro lado, las estrategias metacognitivas, son principalmente aquellas que permiten la regulación de nuestras habilidades cognitivas, como la planificación, control, planteamiento de objetivos, auto programación, establecimiento de prioridades, autocontrol, atención directa y selectiva, verificación de los resultados y autoevaluación. (Ramón, 2010) Estas estrategias no solo nos permiten actuar y practicar una capacidad que queramos desarrollar, sino que también nos demanda reflexión sobre

diferentes aspectos asociados con el proceso autónomo de aprendizaje, lo cual nos permite estructurar nuestro desarrollo de una forma particular y personal. (López y Hederich, 2010)

Uno de los principales teóricos de la metacognición es Donald Schön, quien se enfocó en la enseñanza y la educación, se centró en la reflexión que los alumnos hacen sobre su pensamiento y actuar complejo. Su trabajo, resultó en el planteamiento de dos conceptos, el primero titulado "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción" para clasificar los todas las habilidades y procesos requeridos por los educandos para su desarrollo académico. La reflexión en la acción, como su nombre lo indica, es el proceso de análisis y reflexión llevado a cabo durante la realización de alguna actividad, o la resolución de una problemática. El segundo punto, La reflexión sobre la acción, es la autoevaluación que se realiza después de ver el resultado final de la actividad realizada o la solución propuesta. Las dos permiten, no solo llevar a cabo una actividad, sino también retroalimentarse sobre el desarrollo de esta, para aprender que es útil y que no lo es. (Schön, 1983)

### *2.2.2 Autonomía*

Para el desarrollo de la presente investigación, otro concepto fundamental ha de ser contextualizados y definidos. Es el caso de la autonomía, el cual es un término ampliamente estudiado y definido por diferentes teóricos, especialmente desde los años 80, donde se dispara considerablemente la discusión de la independencia del alumno, como una emancipación de la autoridad totalitaria del maestro. El interés del sector de la educación y psicología por investigar la autonomía en los estudiantes nació principalmente en Europa, donde Henri Holec lo mencionó en un documento oficial en el año 1979 (Ramón, 2010). Donde se han celebrado desde entonces, múltiples conferencias enfocadas en compartir estudios sobre autonomía en la educación; desde allí, el interés por esta temática se ha expandido a los demás continentes (Benson, 2002).

Durante las 4 décadas que han transcurrido, múltiples teorías y definiciones se han expuesto sobre la autonomía en el campo de la educación, generando múltiples sinónimos y contradicciones a la hora de tratar de hacer un consenso sobre que es la autonomía. Aun así, se puede consolidar con base en las diferentes definiciones que esta se encuentra familiarizada con la auto enseñanza, la independencia, la autodirección y la autorregulación, esta última siendo la más cercana al concepto adoptado en el presente proyecto (Ramón, 2010).

También, teóricos como Benson (2002) han presentado definiciones más concretas para no confundir algunos términos. Según el cual, por ejemplo, la autonomía es una cualidad del aprendiz y el aprendizaje autónomo es una forma de aprendizaje. La autonomía y autorregulación hacen referencia a la capacidad cognitiva que tiene un individuo para gobernar y controlar su propio proceso de aprendizaje (Banisaeid y Huang, 2015; Holec, 1982), especialmente por la psicología al hablar de lengua extranjera. Lo cual, junto con la toma de decisiones y actúares que también se ven en otros aspectos de la vida y la urbanidad (Ramón, 2010) además de las definiciones presentadas por Riley, Little y Dickson, (como se citó en Ramon, 2010) nos permite determinar que, en la educación, la autonomía es la habilidad de un individuo para decidir, iniciar, regular, determinar objetivos, elegir herramientas y auto examinar su proceso individual de aprendizaje. Siendo durante este proceso responsable y consciente de la relación entre sus esfuerzos personales y los logros o consecuencias en el transcurso del aprendizaje.

Además de la conciencia que conlleva, para Holec (1982) la autonomía es estar a cargo de su propio aprendizaje, teniendo la responsabilidad de tomar las decisiones necesarias para realizar actividades coherentes y en pro del desarrollo, como lo son la determinación de objetivos, la definición de temáticas y metodologías, control de las herramientas y la evaluación

del proceso. Holec, también aclara, al definir la autonomía, que, aunque el aprendizaje autodirigido acarrea autonomía, no sucede necesariamente de la forma contraria. Dado que, la autonomía puede tener o no la mediación de un instructor Holec, 1982).

Aun así, en diversas investigaciones se habla individualmente de la autorregulación, las cuales la conciben como una perspectiva del aprendizaje, la cual está relacionada con el aprendizaje activo, ya que se plantea que los estudiantes son quienes crean su propio proceso educativo partiendo de la información que reciben de su entorno o contexto, al crear su propio significado, objetivos y estrategias. Es decir, que la regulación conecta la realidad personal del sujeto con la realidad externa, poniendo al alcance la realización de sus objetivos.

Esta administración también conlleva, el control de la cognición, motivación, comportamiento, hábitos y actitud; lo cual, similarmente a la autonomía, concibe la necesidad de tener un guía en este proceso, al mismo tiempo que tener control de su educación, no implica tener control total de este mismo, ya que puede ser parcial o variar entre situaciones y momentos (Holec, 1982). Consecuentemente, Zimmerman (como se citó en Ramon, 2010) presenta cuatro fases del proceso de autorregulación, en primer lugar, está la determinación de los objetivos, en el segundo y tercer lugar está el proceso de monitorear y controlar la realización de tareas, y finalmente, en el cuarto, está el proceso de reflexión a realizar tareas sobre las llevadas a cabo.

La autonomía es una habilidad del ser humano, que puede ser trabajada y desarrollada en todos ellos, aunque no es necesariamente resultado de una instrucción formal. Es decir, en la historia siempre ha habido estudiantes y personas de diferentes contextos laborales y sociales que se han resaltado, ya que la autonomía en sus procesos de desarrollo de competencias les ha dado o una superioridad sobre los demás actores sociales, incluso cuando se vieron expuestos a una

educación y sistemas tradicionalmente apaciguadores, puesto que su autonomía nace de una convicción personal (Banisaeid y Huang, 2015).

Otro claro ejemplo, que los investigadores relacionan estrechamente, es la adquisición de la primera lengua, el cual es un proceso netamente autónomo, pero a su vez social (Ramón, 2010). Los seres humanos somos entes sociales, nos desarrollamos tomando información de los entornos en los que nos desenvolvemos, mientras los internalizamos con nuestras propias capacidades mentales, con el objetivo de obtener una nueva habilidad que nos permite interactuar y devolver información a la sociedad. Es por eso por lo que la autonomía es una habilidad humana, que abarca capacidades cognitivas, emocionales y sociales, que afecta cada contexto de nuestras vidas. Finalmente, cabe aclarar que la autonomía está en constante aumento o disminución en un mismo individuo, también este puede ser autónomo para unas actividades y en unos contextos, pero en otros no. Es por esto por lo que la autonomía para Benson (2002) es compleja de delimitar, su espectro depende de muchas variables y perspectivas individuales de cada ser humano.

Independientemente de la dificultad, Holec (Holec, 1982) presenta niveles de la autonomía, uno de estos como la semiautónoma, la cual describe al estudiante que necesita ser guiado en su proceso académico, pero se hace totalmente responsable de ciertas actividades. Es decir, entre menos ayuda necesiten, más autónomos son, o viceversa. Benson (2002) también optó por presentar otros niveles; el nivel de la administración del aprendizaje, el nivel de la administración cognitiva, y la administración del contenido.

Continuando por la misma línea, para que un estudiante fuese entonces calificado como autónomo, este debería de tener claros los conceptos y temáticas junto con los objetivos del proceso, a su vez, plantearse nuevos objetivos personales que sean coherentes con el plan



académico, finalmente, reflexiona constantemente al usar las herramientas didácticas que tenga en su entorno y seleccionar las más útiles, desechando las que no le son beneficiosas. Así mismo, se expresa también la importancia de hacerse cargo de su aprendizaje y tener una estructura, pero, agrega a esta, la necesidad de querer ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje. (Ramón, 2010)

Los teóricos no solo presentan definiciones, sino que también, hacen una amplia descripción de los diversos beneficios de la autonomía. Como lo es la habilidad del pensamiento crítico, el diálogo, el empoderamiento y participación activa, la conciencia social y la responsabilidad. Con los cuales el individuo puede estudiar analizando y reflexionando múltiples situaciones. También tiene la habilidad de dialogar y participar activamente al tener la capacidad de ser consciente del poder que tiene en relación con su conocimiento. Finalmente, con estas bases resultantes de la autonomía, el estudiante puede desarrollar una conciencia personal y social, en la cual es consciente de las falencias y hortalizas de su interior y su alrededor, por consiguiente, por medio de la reflexión y conciencia, haciendo uso de su autonomía, se hace responsable de sus actuares y toma de decisiones. (Freire, 2001, 2009)

### **2.2.2.1 Motivación.**

En relación con la autonomía, se encuentra la motivación, la cual se define como el impulso interno que lleva a tener ciertos comportamientos y a tener una orientación hacia una dirección determinada. También se relaciona con el esfuerzo, el deseo y el afecto de un individuo hacia una cosa u actividad, se plantea que esta puede evolucionar o involucionar según los intereses, experiencias y prioridades de las personas (Ryan y Deci, 2000). En la educación, se ve como el ímpetu de un individuo por alcanzar un objetivo académico, u desarrollar una habilidad deseada. (Gil, 2021) La motivación se presenta de dos tipos, intrínseca y extrínseca, la primera se

comprende por múltiples autores como la realización de actividades por estas mismas, ya sea por el disfrute mismo de la actividad llevada a cabo, o por la plena conciencia del desarrollo que esta aporta para un fin. También se menciona que las emociones asociadas a la motivación intrínseca pueden ser positivas o negativas, ya que esta puede generar ansiedad y estrés por alguna experiencia no placentera, como una extra-dificultad en el desarrollo de un taller (Ryan y Deci, 2000). Por otro lado, la motivación extrínseca comprende la realización de actividades como un medio para un fin o meta, siendo normalmente recompensas sociales y buenas calificaciones, es decir, que el individuo está motivado por lo que va a recibir del exterior de sí mismo. (Gil, 2021)

Las diferencias de estas 2, no son solamente en su práctica, sino también en el resultado que generan en el estudiante, puesto que un aprendiz con motivación intrínseca normalmente se involucra mentalmente más en el desarrollo de la actividad. Este compromiso “extra” lleva a un mejor rendimiento. Como se planteó en los años 60 por Rotter, al crear el concepto de “Lotus de Control”, el cual en resumidas cuentas es la conciencia de donde el alumno cree que la responsabilidad del su proceso de aprendizaje está, es decir, si reconoce que él es el responsable, o si cree que otros en su contexto social lo son, el primero siendo nombrado LC interno y el segundo LC externo (como se citó en Lamas, 2008).

En contraste con el rendimiento superior generado por la motivación intrínseca, un estudiante con motivación extrínseca puede llegar a buscar formas de realizar tareas de una manera más fácil, para así poder obtener su recompensa (Ryan y Deci, 2000). Esto no se debe entender como una realidad absoluta sobre una persona, ya que la motivación de las personas cambia dependiendo del contexto, estados personales y también las tareas a las que se enfrentan. Según Pintrich et al, (1991) la motivación está estrechamente relacionada con el valor dado a las actividades, si esta es positiva la motivación del alumno puede aumentar y ser intrínseca.

La motivación ha sido objeto de diferentes investigaciones y perspectivas donde resaltan los enfoques del Aprendizaje de los Estudiantes y el Tratamiento de la Información, conocidas en inglés por sus siglas SAL (Students Approches to Learning) y IP (Information Processing). La primera muy utilizada en investigaciones cualitativas, sin ser ajena al método cuantitativo, ya que se presenta en investigaciones que utilizan encuestas y cuestionarios para evaluar la motivación de los estudiantes (Pintrich, 2004). Por otro lado, la IP se deriva principalmente de constructos y teorías de la psicología educativa. De esta surge una perspectiva ya mencionada en el presente trabajo y fundamental para esta investigación, qué es la SRL (Self Regulated Learning) o en español Aprendizaje Autorregulado, esta perspectiva combina las teorías cognitivas de la psicología con factores motivacionales, sociales y afectivos por muchas más bases empíricas que los enfoques mencionados previamente (Biggs, 2001; Vermunt, 1996).

A las teorías psicológicas, se suman las experiencias documentadas en investigaciones, donde se ha descubierto que muchos estudiantes tienen sentimientos adversos frente al aprendizaje de una segunda lengua, se sienten bloqueados y avergonzados al momento de practicar las habilidades que deben desarrollar. Sentimiento que muchas veces se recrudece al avanzar en sus vidas, (Gil, 2021) generando estudiantes universitarios con baja motivación, o una motivación meramente extrínseca, ya que en muchos colegios e instituciones académicas la asignatura de inglés es obligatoria, lo que genera en los estudiantes un deseo de cumplir con su deber académico, sin arriesgarse a desarrollar las competencias por miedo al error. Por otro lado, los alumnos con una motivación intrínseca muestran alto uso de sus habilidades metacognitivas, al igual que una actitud positiva frente a las clases y sus maestros. Estos estudiantes, normalmente no se enfocan solo en el gran objetivo que sería la aprobación de una asignatura o

un mejor trabajo, sino que se plantean objetivos básicos y realizables a medida que van avanzando, lo cual les permite ser consciente de sus habilidades (Ryan y Deci, 2000).

Es por esto por lo que el planteamiento más importante al relacionar la motivación con la educación es determinar que esta es la base fundamental para el aprendizaje. No solamente era una segunda lengua, si no en cualquier asignatura o estudio informal, el alumno debe querer en primer lugar desarrollar la capacidad que se esté instruyendo, para que este pueda aprovechar todas las oportunidades, actividades, herramientas y conceptos que el docente o la sociedad le estén brindando (Ryan y Deci, 2000). Razón por la que se habla de la importancia de que los docentes no solamente se enfoquen en la formación teórica y práctica de su área específicamente, sino también en la formación integral de sus estudiantes, como lo es el buen manejo de las emociones. Ya que es mediante el correcto procesamiento, del fracaso y la frustración que los estudiantes pueden evitar crear barreras que les impidan desarrollar sus habilidades comunicativas en una segunda lengua, mientras generan y mantienen una motivación intrínseca.

### 2.2.3 Lengua extranjera y Segunda Lengua

Una de las diferencias más notables entre las sociedades humanas radica en los diversos idiomas que se hablan en el mundo, y como estos interactúan a causa de la evolución social. A pesar de la gran diversidad lingüística, a lo largo de los siglos hemos hallado formas de interactuar entre comunidades que hablan diferentes lenguas, dando lugar así a contextos y personas bilingües o multilingües. Muchos de estos idiomas se han expandido y son hablados en extensas regiones debido a diversos fenómenos vinculados a movimientos socio geográficos de numerosas culturas, siendo uno de ellos la colonización. De igual manera, en la actualidad seguimos contando con intercambios sociales, causados por novedosos cambios, siendo la tecnología, la responsable de esto en las últimas décadas, la tecnología. El rápido avance y

creación de nuevas tecnologías, como la internet y redes sociales, han permitido la mensajería instantánea y las bases de datos al alcance de cualquiera en el mundo. (Gil, 2021)

El internet ha tenido una repercusión incalculable al cambiar las interacciones sociales, el comercio, la educación, y las necesidades humanas. La conexión tecnológica permitió que todas las personas con acceso a internet pudieran comunicarse con cualquier otra persona en cualquier otro lugar del planeta que también cuente con internet, (Vivas, 2017). Estas transformaciones crearon nuevos comportamientos sociales y nuevos mercados, siendo estos últimos dominados principalmente por el idioma inglés, puesto que se habla en la mayor cantidad de países y también se catalogó como el idioma de los negocios y el comercio en la actualidad. (Gil, 2021) Siguiendo al inglés, el mandarín, árabe, francés y el español, también son idiomas muy fuertes, dado que tienen la mayor cantidad de hablantes en el mundo, y la mayoría de estos también son los más estudiados como segunda lengua y lengua extranjera.

Cuando hablamos de segunda lengua y/o lengua extranjera, en algunos casos se puede asimilar como lo mismo, pero en otros estas difieren. La segunda lengua, por un lado, es un idioma o dialecto utilizado en un contexto o por una persona que tiene más de un lenguaje. A nivel demográfico, se habla de segunda lengua cuando una región tiene población que habla más de un idioma constantemente en el intercambio social diario de dicho lugar. En cuanto al aspecto social, se determina segunda lengua al idioma que un ser humano adquiere después de ya tener un idioma aprendido, también llamado lengua materna. (Manga, 2008) La segunda lengua puede ser adquirido en cualquier momento de la vida y de diferentes maneras, dichas variaciones no cambian el hecho de que sea una segunda lengua.

Autores como Muñoz (2002) aseguran que la segunda lengua es el idioma usado por una comunidad en su día a día, en la cual ya hay otra lengua utilizada, las cuales tienen un uso en la

realidad del hablante para lograr comunicarse en su contexto con el objetivo de cumplir con tareas necesarias que acarrearán con la necesidad de interactuar con más personas. Santos Gargallo (1999) explica la segunda lengua, como aquella que tiene uso social e institucional en una sociedad formada estructuralmente, en un contexto en el que ya hay otra lengua con las mismas funciones.

Del otro lado se encuentra la lengua extranjera, la cual se define como un idioma o dialecto que no es propio de un determinado lugar o sociedad. Aunque el bilingüismo y el multilingüismo estén creciendo en la actualidad, aún hay una mayoría de contextos que hablan un solo idioma, desde donde se determina que todos los demás idiomas existentes son extranjeros, dado que no son utilizados en su territorio. (Manga, 2008) Este es el caso de Colombia, en el cual, aunque tenemos ciertos dialectos propios de pequeñas comunidades indígenas y afrodescendientes, y el inglés y francés son enseñados en los colegios, solo hay un lenguaje oficial que es el español. Como consecuencia, todos los idiomas como el inglés, el francés o el chino son determinados como lenguas extranjeras.

La lengua extranjera es una lengua ajena al hablante y su contexto social directo y diario. Los teóricos definen la lengua extranjera, de forma muy concisa y directa, como la lengua que no está presente en la comunidad de un individuo. (Manga, 2008) También se menciona como una lengua que no tiene función social en una comunidad. (Santos Gargallo, 1999) Se hace la aclaración de que la determinación de lengua extranjera varía según el contexto en el que se encuentre un individuo. En el contexto latinoamericano, por ejemplo, para los chilenos el portugués es una lengua extranjera, dado que su idioma oficial es el español; pero para los brasileños, el español es lengua extranjera, porque la oficial es el portugués.

En el marco de este proyecto, se emplearán los términos "segunda lengua" y "lengua

extranjera" como sinónimos. Esto se debe a que la investigación se lleva a cabo en un entorno urbano colombiano donde los participantes, además de solo conocer el español, son estudiantes de inglés o francés como segunda lengua. En el contexto colombiano, estos dos idiomas se consideran lenguas extranjeras, ya que el español es la única lengua oficial en el país. Considerando esta realidad, para los propósitos de la presente investigación, se considerarán ambos términos como equivalentes, dado que para este contexto se está educando a los participantes en su segunda lengua, que es también una lengua extranjera.

### **2.2.3.1 Enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera lengua.**

La Enseñanza-Aprendizaje de una segunda lengua (EAL) es el proceso de instrucción y adquisición de competencias comunicativas en un idioma diferente a su lengua materna. En Colombia, se centra en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente el inglés y en algunos casos el francés. Esto con el objetivo de formar ciudadanos competentes con la competencia y evolución global que en la actualidad demanda sociedades bilingües. El aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua, se centra, pero no se limita, al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, la comprensión y producción oral, junto con la comprensión y la producción escrita. A su vez, normalmente los estudiantes adultos tienen formación en gramática, ya sea implícita o explícita. Esta segunda lengua puede ser además una lengua extranjera, lo cual es un idioma ajeno a la región o el país en el cual se imparte la enseñanza.

La razón por la que se habla de enseñanza y aprendizaje es porque se busca hacer explícita la relación entre cómo se enseña y como se aprende, dado que esta interacción entre los dos es la que nos lleva a una serie de resultados deseados o indeseados. Por ende, también se habla del papel del educador y del alumno. Estos dos son actores estudiados en el proceso

educativo, de los cuales se han realizado estudios y planteamientos teóricos, que buscan plantear reflexiones sobre esta interacción entre enseñanza y aprendizaje, para delimitar como obtener ciertos resultados y como debe de ser el actuar de los actores envueltos en esta relación educativa.

Una de las grandes teorías de la educación es el constructivismo, el cual plantea que los estudiantes son los principales desarrolladores de su conocimiento, ya que este no puede ser transmitido exclusivamente de tutor a alumno. Dado que, son los educandos quienes, por medio de la interacción y relación de experiencias previas con nuevas actividades, pueden construir una nueva habilidad o conocimiento, por medio de procesos cognitivos, como la reflexión, el diálogo y la resolución de problemas. Esta teoría nace de la idea principal de que todos tenemos conocimiento previo, como planteo Piaget (1985) al estudiar las características del pensamiento del niño y sus transformaciones. Las cuales inician en las necesidades básicas y egocéntricas, que se van tornando más sociales con el paso del tiempo, a medida que se adquieren habilidades como la permanencia de objeto, el lenguaje y la imaginación. Siendo este último, una habilidad infantil de la que luego evoluciona la resolución de problemas. Es así, como las habilidades humanas, por básicas que sean, termina por ser la base para construir una nueva habilidad más compleja.

Otra teoría, que también está por la línea del constructivismo, es la del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), donde se plantea que el estudiante debe entretrejer conocimientos para aprender realmente para la vida. Según Ausubel, un aprendizaje nuevo y verdaderamente internalizado es aquel que se puede relacionar y conectar con un concepto ya formado en un individuo, constituyendo así, una conexión que los une y modifica, creando una relación duradera y única. Dado que esta construcción por interconexión de conceptos se da



mediante la cognición de cada persona, los conocimientos formados por cada ser son nuevos y únicos. A su vez, estas relaciones pueden darse de distinto tipo, en el aprendizaje de una segunda lengua, el aprendiz, realiza una representación de relación entre conceptos equivalentes, haciendo una conexión que parte de la lengua madre y se une con la lengua objetivo. Ausubel plantea que el lenguaje es un facilitador del aprendizaje significativo, ya que es una representación de la función integral y operativa de la mente. Por lo que, en la educación de una segunda lengua, es de vital importancia tener conocimiento sobre la lengua madre, puesto que de esta se construirán la conexión mental con la lengua objetivo.

Del mismo modo, para que los alumnos puedan conectar nuevos conceptos con otros ya interiorizados, formando relaciones no arbitrarias, las cuales son más duraderas, se necesitan contar con ciertas condiciones. En primer lugar, el aprendiz debe de tener una actitud dispuesta a formar dichas relaciones, si este se enfoca solo en memorizar, el aprendizaje no podrá ser significativo. Fenómeno muy común dado a la práctica docente, que en el momento de educar promueve la respuesta literal y exacta, castigando los aportes novedosos, que muchas veces se ven como sinónimos de incorrecto o parcialmente correcto (Ausubel, 1983) este actuar rebaja al alumno y lo frustra, llevándolo a valorar más la memorización. Es por esto por lo que, desde el aprendizaje significativo, los docentes debemos de formar y promover las múltiples relaciones únicas que cada alumno puede crear partiendo de sus experiencias personales y buscando construir un puente de comprensión con la nueva lengua.

Una segunda condición para el aprendizaje significativo es que el material de estudio debe de ser significativo y relevante para el alumno. Es decir, que el contenido que se imparte en clase y las herramientas usadas para lo mismo, deben de tener una relación real con la estructura cognoscitiva del alumno, lo cual comprende, su edad, su nivel de desarrollo interpersonal, su

cultura y origen, al igual que su formación académica y su ocupación. (Ausubel, 1983) Para enseñar, debemos de partir de lo que el alumno ya es, así, este sujeto podrá conectar las temáticas a aprender, junto con los conocimientos que ya tiene, formando nuevos y más duraderos saberes.

Continuando con esta línea, nos encontramos la teoría del “Input” de Bill VanPatten, (Ignatieva, 2005) la cual podemos relacionar estrechamente con el constructivismo y el aprendizaje significativo, ya que se basa en la necesidad de presentar un “input” (“Contenido inicial” en español) comprensivo, significativo y relevante para el estudiante. Es importante que el material inicial que se le muestre al alumno sea superior a su nivel actual para que le presente un reto, pero a su vez sea alcanzable o comprensible hasta cierto nivel. Esto se determina dado que el objetivo es que avance en lugar de estancarse, sin que se frustre o se confunda. (Ignatieva, 2005).

La enseñanza-aprendizaje es un amplio campo de teoría en educación, donde se pueden encontrar distintas teorías aplicables para todo tipo de saberes, pero que para el presente proyecto se encuentran fuertemente asociadas a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Todas las teorías aportan conocimiento, en este caso siendo el constructivismo y el aprendizaje significativo, importantes bases para tener en cuenta para el desarrollo investigativo.

### **2.2.3.2 Estrategias de Aprendizaje.**

Para Diaz y Martins (1997) el aprendizaje es un proceso cualitativo que transforma el pensamiento de un individuo, pasando por una integración de variables y fases, preparándolo para nuevos aprendizajes. Debe de comprenderse como una construcción de comprensión de la realidad, en lugar de un crecimiento cuantitativo de acumulación de datos o conocimiento. Por otro lado, Valle Arias et al (1999) agregan que las estrategias de aprendizaje también están conformadas por una serie de actividades y planes, dirigidos a obtener un objetivo pactado.

Estás, a su vez, requieren de disposición del estudiante a hacer una serie de toma de decisiones y acciones que no solo seleccionen y apliquen la estrategia, sino que también la analice. Los autores, además, presentan las características principales de las estrategias de aprendizaje, las cuales son, contar con una planificación para la aplicación de la estrategia, realizar una selección de recursos disponibles, y estar conformada por técnicas y habilidades. Estas características resultan de la necesidad que el estudiante tiene de realizar una reflexión sobre sus necesidades, objetivos, recursos, ambientes y capacidades, para poder realizar una adecuada aplicación y selección de la estrategia correcta, para, al final, tener un resultado positivo. (Valle Arias et al., 1999)

Este proceso de desarrollo mental tiene diferentes tipos, según plantea Gagné (1971), como lo es el aprendizaje de signos y señales, en donde una señal natural o artificial puede verse asociada por la experiencia con algún suceso. De igual forma está el aprendizaje de respuestas operantes, en donde un individuo aprende mecánicamente a responder de cierta forma a algún estímulo. De modo similar, el aprendizaje en cadena es la habilidad de seguir una secuencia de acciones para lograr un objetivo, como, por ejemplo, manejar un automóvil. En cuarto lugar, se encuentra el aprendizaje de asociaciones verbales, asocia símbolos con objetos reales para realizar una actividad, como por ejemplo comunicarse verbalmente por medio de un idioma.

Otros tipos de aprendizaje presentados por Gagné (1971) son; el aprendizaje de discriminaciones múltiples, de conceptos, de principios, y de resolución de problemas. En los cuales el individuo, en el primer caso, tiene la habilidad de asociar y discriminar varios elementos en diferentes o una misma categoría. Por otro lado, el aprendizaje de conceptos demanda una inteligencia abstracta, en la que se pueda responder a estímulos simbólicos como los números. En cambio, con el aprendizaje de principios, se describe como es necesario asimilar

bases de algún conocimiento o realidad. Finalmente, el aprendizaje de resolución de problemas es la combinación de los principios ya aprendidos, para crear nuevos conocimientos. (Ramírez, 2015)

El aprendizaje no solo tiene tipos, sino también estrategias. Las estrategias de aprendizaje son los procesos planificados que se utilizan para mejorar y facilitar el aprendizaje, se pueden adaptar y mezclar, teniendo en cuenta cuál es el objetivo educativo. Gracias a su efectividad en el desarrollo de aprendizaje, cuando son bien aplicadas, son fundamentales durante la planeación académica y estructuración educativa, como en el diseño de planeaciones, currículos, didácticas, actividades, entre otras. (Gil, 2021) Estas estrategias pueden dividirse o clasificarse de diferentes formas, para Weinstein y Mayer (1986), existen 8 categorías de estrategias de aprendizaje, las primeras tres siendo las estrategias básicas de ensayo, elaboración y organización; seguidas por las estrategias complejas de ensayo, elaboración y organización, y las últimas dos siendo las estrategias de supervisión de la comprensión y las estrategias afectivas y motivacionales. Todas estas categorías se pueden clasificar de 4 maneras, en estrategias cognitivas, metacognitivas, de administración de recursos y motivacionales. (Ramírez, 2015)

El primer tipo general de estrategias de aprendizaje, es el cognitivo, el cual encierra los procedimientos involucrados en el procesamiento de la información que un individuo realiza. Para Weinstein y Mayer (1986) es importante hacer hincapié en la importancia de educar a los estudiantes en la práctica de procesos de elaboración, organización y repetición, para facilitar el procesamiento de la información y favorecer su retención en la memoria. La segunda categoría es la de estrategias metacognitivas, que comprende las tácticas de control, supervisión y regulación de sus procesos mentales. Ejemplos de esta estrategia de aprendizaje es la planeación de objetivos y la monitorización del aprendizaje para modificar las técnicas utilizadas al

momento de estudiar, con el objetivo de ser consciente de las necesidades de mejora al momento de aprender, y actuar consecuentemente.

La tercera categoría aborda la gestión de recursos, evaluando estrategias para regular el uso eficaz de recursos como el tiempo, el entorno de estudio y el esfuerzo durante el aprendizaje. Es de alta pertinencia que los estudiantes posean conocimientos específicos, y conocimientos sobre el manejo de las herramientas a su alcance, así como, a considerar los costos temporales de las estrategias de aprendizaje en relación con sus beneficios, para un desarrollo eficiente de su potencial cognoscitivo. Finalmente, las estrategias de motivación son las cuales se enfocan en que el estudiante pueda regular su ansiedad y estrés, para evitar bloqueos emocionales por juicios de valor negativos. Esto para lograr cumplir con un estado anímico que le permita hacer uso de sus capacidades mentales, y lo impulse a querer potencializarlas (Ramírez, 2015; Weinstein y Mayer, 1986).

En resumen, las estrategias de aprendizaje son planes que incorporan técnicas y habilidades dirigidas al desarrollo de un conocimiento específico o una destreza. Estas estrategias requieren ciertas características tanto en su estructura como en la disposición del individuo que las implementa para potenciar su inteligencia. Dado su carácter flexible, las estrategias de aprendizaje cuentan con múltiples definiciones por parte de diversos teóricos, permitiendo adaptaciones según el sujeto para mantener su pertinencia y contextualización de acuerdo con las necesidades del entorno. Estas estrategias son herramientas fundamentales en la educación para el desarrollo integral de los educandos.

### **2.2.3.3 Trabajo Independiente**

El trabajo independiente es definido como una actividad complementaria al proceso formativo en clases, también como un método que se basa en la habilidad innata que el ser

humano tiene para adquirir conocimiento por su mismo (Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010), como por ejemplo lo hacemos con nuestra primera lengua y cultura. Una de las diversas definiciones encontradas plantea que el trabajo independiente es la manera de incluir al alumno para que esté desarrolle la capacidad de una organización lógica al analizar, deducir, sintetizar, comparar y abstraer, desarrollando la habilidad de realizar tareas que generen aprendizaje significativo por medio de un abordaje constructivista, con el objetivo de alcanzar habilidades cognoscitivas independientes (Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010).

El trabajo independiente, aunque debe de estar en todas las etapas del desarrollo humano, no siempre se presenta en el mismo grado, Román-caoy Herrera-Rodríguez (2010) nos expresan en su proyecto que el trabajo independiente es una herramienta característica del proceso docente-educación, actor que presenta y guía a los estudiantes para que estos realicen trabajo independiente y a medida que van desarrollando habilidades autónomas y solucionen problemas, necesiten menos del docente y se vayan responsabilizando más de su propio proceso educativo necesitan menos del docente, como objetivos no solo del trabajo independiente sino también de la educación en general (UNESCO, 2019).

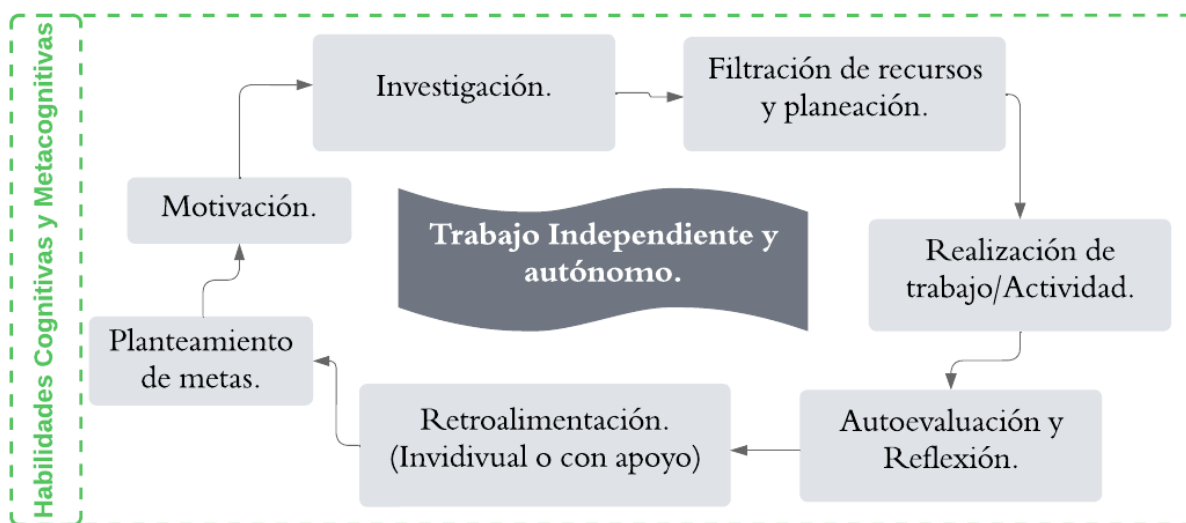
Román-caoy Herrera Rodríguez (2010) También agregan que hay críticos que señalan como el trabajo independiente en la actualidad se ha convertido en la simple realización de tareas y trabajos extra-clase, que al final pueden frustrar y sobrecargar tanto al estudiante como al docente, es por esto por lo que nos presentan en su proyecto, como debe de ser la guía del trabajo independiente que sí tiene por objetivo desarrollar la independencia cognoscitiva.

En primer lugar, se debe realizar una evaluación del nivel y las necesidades del alumno y que esté sea consciente de sus metas y debilidades, esto con el objetivo de continuar con el segundo paso en dónde se fijan las finalidades y propósitos para formular estrategias adecuadas,

cómo qué tipo de recursos buscar. En tercer lugar, se debe planificar el aprendizaje, no solamente en términos de tiempo, sino también de los recursos que se van a utilizar, en cuarto lugar, es importante controlar y evaluar constantemente que hemos hecho, en que hemos fallado y que debemos reforzar, lo cual va estrechamente de la mano con el paso número cinco, en el cual se hace una retroalimentación del trabajo realizado. (Jaramillo y Ruiz, 2010) Proceso que se puede observar en la figura 1.

**Figura 3.**

*Trabajo Independiente y Autónomo.*



Nota: Basada en Holec, (1982); Román-Cao y Herrera-Rodríguez (2010); Jaramillo y Ruiz, (2010); Moreno et al. (2015) y Rangel (2015). Fuente: Elaboración propia.

El trabajo independiente debe de ser una serie de actividades que demanden del estudiante la necesidad de analizar, sintetizar, inducir y deducir para que esté sienta un reto cognitivo que le permita construir conocimiento a partir del análisis realizado, las cuales son habilidades fundamentales para la vida adulta y académica (Rangel, 2015). También es necesario

realizar un histórico del trabajo independiente y del grado de ayuda que necesita el alumno por parte del docente, la cual debe de ir reduciendo conforme pasa el tiempo.

Para eso, también se deben de conocer los distintos tipos de trabajo independiente, el cual puede ser individual, grupal, informático y otros. Esto es importante de aclarar, ya que debemos tener en cuenta que el trabajo independiente es el que realizan los estudiantes sin la dirección total del docente, ya sea cada uno individualmente, (Rangel, 2015) en grupos o en colaboración con sus pares. Aquí también planteamos nuevamente que la labor del docente es orientar e instruir a los estudiantes en cómo y qué trabajo independiente pueden realizar (Aguirre-Borja et al., 2015), al mismo tiempo que realizar diagnósticos y seguimientos del proceso de cada uno de estos, sin interrumpir constantemente el proceso cognitivo de cada uno, es decir, reflexionar cuándo es debido guiar al estudiante y cuando se le debe dejar cometer errores para que aprenda de estos mismos y desarrolle su autonomía.

El papel de esta actividad complementaria, se ha fortalecido dada la globalización de la última década, brindando grandes oportunidades como una comunicación más veloz, y un amplio acceso a la información, esta última beneficiando los procesos investigativos. Estas ventajas benefician a la educación, al presentar para los educadores y los educandos muchas más herramientas que les permitan practicar sus conocimientos a desarrollar. Al mismo tiempo que les presento varios retos, como la internalización de la cultura, la dominación de las potencias tecnológicas y la necesidad de ser capaz de autorregularse (Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010). El sistema educativo debe estar en constante evolución como lo está la sociedad, ya que una educación pertinente y de calidad tiene que estar contextualizada con la población (Moreno et al., 2015; Blancas, 2018). Es por esto por lo que el mundo demanda ahora de los seres humanos y ciudadanos desarrollemos habilidades de Independencia cognoscitiva y estemos en



constante actualización de nuestros conocimientos, cooperando con los demás actores de nuestras sociedades por medio de una comunicación asertiva y en búsqueda de una formación general. (Jaramillo y Ruiz, 2010) Todo esto con el objetivo de hacer un buen uso de las herramientas a nuestra disposición.

#### **2.2.3.4 TIC.**

Una de las herramientas más usadas para administrar el trabajo independiente y acompañar el sistema educativo, generando desarrollo del pensamiento crítico, analítico y sistemático, son las herramientas TIC. Las cuales son “las tecnologías de la información y las comunicaciones”, que comprenden los recursos tecnológicos; como equipos, programas informáticos, redes sociales, aplicaciones, páginas web, entre otros, que permiten la distribución de datos en formatos de imagen, voz, texto y video (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, sf). Estas herramientas tecnológicas brindan Innovación a la educación, la cual tanto pide la sociedad (Aguirre-Borja et al., 2015). Es por esto por lo que se ha venido haciendo uso de las TIC para hacer una adaptación de los sistemas educativos clásicos a las nuevas realidades comunicativas que viven los estudiantes (Armas y Alonso, 2021). Ya que es, una de las herramientas más usadas para administrar el trabajo independiente y acompañar el sistema educativo, generando desarrollo del pensamiento crítico, analítico y sistemático.

El uso de la tecnología en Colombia para el desarrollo de la educación comenzó principalmente con el comienzo de la televisión pública en 1962, lo que permitió implementar clases de distintas áreas de conocimiento y cerrar un poco la brecha entre las regiones de difícil acceso; como las rurales y zonas urbanas pobres, que en los 60 aún estaban muy lejos de poder conocer que era un computador. De la misma forma, no solo se usaba la televisión, sino que

también era una realidad hacer el bachillerato por radio en Colombia, desde los años 60 hasta comienzo de los 2000 (Semana, 2017).

Mientras gran parte de la población de primaria y secundaria del país pasaba por esa realidad, empresas privadas del país permitieron la llegada de los primeros computadores al país a finales de los años 50, siendo Bavaria la pionera. Consecutivamente, en la época de los 60 la Universidad Nacional y de los Andes incursionaron como las primeras universidades colombianas con computadores en sus instalaciones. Luego, en los años 90, el acceso a la computación se vino ampliando, permitiendo que iniciara el primer programa educación virtual y a distancia, en un convenio con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (Mesa, 2012)

En la misma década, también fue instaurada la educación en tecnología informática en el nivel de la educación básica. Aunque, no fue sino hasta 2008 en el que se publicaron los lineamientos para la formulación de planes estratégicos de incorporación de las TIC en instituciones de educación superior, dado que se comenzó a ver que los computadores eran un común denominador en las universidades más importantes (Mesa, 2012).

En la actualidad, gracias a la llegada de los celulares inteligentes y el fácil acceso a las conexiones de internet, la tecnología se ha apropiado de casi todas las actividades humanas. En la educación, la afectación de las TIC, en el proceso de aprendizaje, es una temática de moda en la investigación. Buscadores como Google, plataformas como YouTube, aplicativos diseñados para la educación como Classroom y Moodle; e incluso las redes sociales, presentan para el proceso educativo un sin fin de oportunidades. Esta hiper conexión tiene también desventajas, como el desinterés a memorizar datos o adquirir habilidades, el desarrollo interpersonal y el desarrollo social, ya que se tiene al alcance de la mano toda la información, personas y

herramientas. Otra problemática es que dada la sobre estimulación tecnológica, se ha presentado que un gran número de estudiantes que desconocen cómo realizar trabajo independiente, asertivo, por lo cual requieren de una guía (Aguirre-Borja et al., 2015).

Otra afectada de la implementación de las TIC es la práctica docente, presentando nuevas necesidades en la formación profesional; abriendo una gran lista de oportunidades para los docentes en su quehacer educativo, al mismo tiempo que genera nuevos retos (Armas y Alonso, 2021). En el aula de lengua extranjera, las TIC presentan la oportunidad de tener ejemplos de la vida diaria en el idioma objetivo, también permite tener información actual y exacta del uso del idioma objetivo, al igual que la posibilidad de buscar rápidamente palabras o expresiones y escuchar su pronunciación. Es decir, actualmente los aprendices de una lengua extranjera, como el inglés o el francés, pueden estar virtualmente viviendo en un contexto norteamericano o francófono, mientras están en su país de origen (Becerra, 2022).

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque y Diseño Metodológico

El enfoque metodológico seleccionado en la investigación es el cuantitativo. En donde el conjunto de proceso que definen la investigación, son secuenciales de carácter jerárquico y probatorio. Se caracteriza por tener un problema delimitado y determinar una serie de variables en el contexto donde se encuentra dicho problema seleccionado, esto con el objetivo de medir y establecer los efectos, cambios, relaciones u otros, que puede haber entre las variables a estudiar (Hernández Sampieri et al., 2014). Siendo la heteronomía de los estudiantes el problema, mientras que las variables a estudiar son la promoción del trabajo independiente, la autonomía y la motivación en los estudiantes de la clase de lengua extranjera.

Consiguientemente, el diseño metodológico seleccionado es del tipo Cuasiexperimental, sin grupo de control, en el que se llevó a cabo la implementación de la técnica test-pos-test. Según Hernández Sampieri et al. (2014) el experimento es el hecho de realizar una acción en un contexto determinado para observar, medir y analizar el efecto de este. Por ende, se requiere intervenir en el contexto, medir las variables dependientes e independientes, y tener control de conocimiento sobre estas. Permitiendo, medir el estado de motivación y de autorregulación en los alumnos de segunda lengua, antes y después de realizar una intervención pedagógica que busca promover el trabajo independiente con miras de promover su autonomía. Este solo se aplicará en un grupo de individuos, ya que para esta investigación no se contará con grupo de control.

### *3.1.1 Población y Muestra*

El grupo poblacional del cual se tomó la muestra lo conformaron 63 estudiantes entre segundo y séptimo semestre de diferentes carreras de la Universidad del Quindío; siendo estas; La Licenciatura en Educación infantil, Licenciatura en Educación Física y Recreación, Gerontología, Administración de Negocios, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Enfermería, Ingeniería de Alimentos, Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Contaduría Pública, Ingeniería de Sistemas y Gerontología. Quienes están matriculados en los cursos de Segunda lengua 1, Segunda lengua 1 francés, inglés 3 Diurno y Nocturno. El rango de edad observado fue de 18 a los 50 años, principalmente Mujeres (73,02%), con una minoría masculina (26.98%).

### *3.1.2 Técnica*

La técnica implementada para este proyecto de investigación es una técnica de cuestionario con recaudo de datos a través de escala de autor reporte de cinco puntos tipo likert. La estrategia de aplicación se hará a través de la técnica test-pos-test.

### *3.1.3 Instrumentos*

#### **3.1.3.1 CMEA**

Se hizo uso del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al, 1991) o en español, el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, Bueno & Ortega, 2010). Siendo validado y traducido mediante su aplicación a una población de estudiantes mexicanos, mientras se tenía en cuenta las pautas de la comisión internacional de test, y posteriormente revisado y adaptado al contexto colombiano por Granados

et al., (2016). Este cuestionario cuenta con una dimensión motivacional y estrategias del aprendizaje, las cuales reúnen 81 ítems, enfocadas en medir las metas, las creencias de valor y habilidad, la ansiedad, las estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto (Ramírez, 2015). El recaudo de los datos es a través de una escala likert, de uno a siete, donde uno es “Nada Cierto” y siete es “Totalmente Cierto”. Además, dado que el contexto de la presente investigación es en Colombia, Quindío. Se utilizó una versión de la prueba, testeada por Granados y Gallego en Colombia, en el año 2016, utilizando muestras poblacionales de diferentes regiones del país, estudiantes universitarios de tres universidades de Caldas y Risaralda, con un total de 593 participantes.

### **3.1.3.2 Cuestionario de Trabajo Independiente.**

El segundo instrumento utilizado para la investigación será un cuestionario tipo escala likert, que se enfoca en el trabajo independiente. Este fue creado en el marco del presente estudio. Cuenta de 12 preguntas, divididas en 2 dimensiones, la primera sobre la actividad complementaria, que aborda las tareas realizadas por el estudiante de forma independiente, y la segunda sobre método de adquisición, en otras palabras, los métodos de aprendizaje que los estudiantes han encontrado más útiles para ellos. La información de este instrumento recauda información por medio de una escala Likert de uno a cinco puntos, en donde uno es “Nada cierto en mí” y cinco es “Totalmente cierto en mí”. Se selecciono la escala Likert para diseñar este instrumento dada su capacidad para medir actitudes y percepciones con consistencia y facilidad de análisis estadístico.

Para la comprobación de veracidad del presente cuestionario, este fue verificado al realizar una prueba piloto a 22 estudiantes de educación superior. En segundo lugar, el

instrumento fue analizado y evaluado por docentes expertos. Finalmente, las preguntas fueron sometidas a una prueba de consistencia interna, por medio del software SPSS, arrojando un Es importante indicar la razón para la escogencia de la escala de Likert resultado Alfa Cronbach de 0,94. Con estos procesos, se fue modificando el instrumento, hasta constituir un documento con una estructura de calidad para la investigación.

### **3.1.3.3 Procedimiento de Intervención**

Para la intervención pedagógica, se implementará un conjunto de talleres, los cuales son parte de un andamiaje construido con base en las condiciones que deben relacionar a la autonomía y el trabajo independiente, para que este último sea resultado del primero. Siendo el andamiaje, tomado como una la serie de "andamios" o herramientas dados al alumno basados en el estudio del desarrollo y aprendizaje de los seres humanos, planteado por Bruner y Vygotsky (en López y Hederich, 2010; Bruner, 1995) De la misma manera, dado que según diversos autores como Román-Cao y Herrera (2010); Jaramillo y Ruiz (2010); Moreno et al. (2015) y Rangel (2015), el trabajo independiente debe de contar con el planteamiento de metas y propósitos, la investigación independiente, la planificación y control del aprendizaje, la elección de métodos y actividades, la evaluación y retroalimentación; para ser un proceso autónomo, autorregulado y promotor del desarrollo cognitivo, y partiendo de la teoría analizada, se plantean las siguientes siete intervenciones, con la cuales se educara al estudiante sobre procesos necesarios en el desarrollo de trabajo independiente. Se propone esta intervención enfocada en la autonomía y trabajo independiente, para ser concebida y/o aplicada de forma transversal e interdisciplinar en las diferentes áreas académicas.

Esto con el objetivo de proporcionar apoyo al estudiante por parte del docente, el cual puede ser mediado por la tecnología, para brindar guía metacognitiva, enseñándoles a planificar, controlar y evaluar su aprendizaje. Puesto que es fundamental que los alumnos se apropien de su aprendizaje y puedan identificarse como actores activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. (Ramón, 2010) Para lo cual, el presente proyecto, plantea los siguientes talleres, basado en los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios en la autonomía.

#### Taller 1. *Planteamiento de Metas y Objetivos.*

A los estudiantes se les entregará un triángulo dividido en 4 niveles. La base del triángulo tendrá cuatro columnas, el segundo nivel tendrá tres columnas, el penúltimo tendrá dos columnas y, finalmente, en la punta habrá un solo espacio. (Ver Anexos)

El docente les dará instrucciones sobre cómo completar el triángulo. En la punta, escribirán cuál es su objetivo principal, mientras que en el nivel inmediatamente inferior escribirán objetivos secundarios que los puedan llevar hacia su objetivo principal. Luego, seguirán secuencialmente llenando los demás niveles del triángulo con sus objetivos.

Finalmente, el docente explicará la importancia de comprender que cada clase tiene un objetivo específico. Cumplir con la comprensión o la práctica de habilidades aparentemente básicas es esencial, ya que son fundamentales para construir una base sólida en la pirámide de conocimiento que los llevará a alcanzar su objetivo máximo. Todo este proceso tiene como objetivo comprender no solo la importancia de plantear metas, sino también cómo hacerlo de una manera acertada.

#### Taller 2. *Reflexión y Motivación.*

En esta actividad, se propone que todos los estudiantes registren en un lado del tablero las actividades que llevaron a cabo durante la semana para aprender o practicar su idioma objetivo,



junto con el tiempo dedicado a cada una de ellas. En el otro lado del tablero, se les solicitará que reflexionen y anoten las razones que justifican por qué no practican durante más tiempo.

Posteriormente, se llevará a cabo un análisis grupal de estas razones con el fin de evaluar su validez y confiabilidad. Un enfoque tecnológico podría ser utilizar datos recopilados en redes sociales u otras plataformas digitales para verificar la consistencia entre el tiempo que alegan no tener disponible y el tiempo real que invierten en actividades en línea.

Por ejemplo, si un estudiante afirma no tener tiempo para practicar, se le podría solicitar revisar sus registros de uso de redes sociales para identificar el tiempo usado diariamente en estas. De esta manera, se buscaría utilizar el registro digital de Instagram, Facebook y TikTok (Principalmente) para reflexionar sobre el manejo de tiempo y la dedicación al aprendizaje del segundo idioma. El objetivo de este taller es llevar a los estudiantes a un punto de reflexión de qué tanto se esfuerzan en realidad para cumplir sus objetivos, el cual es uno de los procesos metacognitivos de gran importancia para el desarrollo de la autonomía.

### Taller 3. *Planificación del tiempo.*

En esta actividad, todos los estudiantes elaborarán una lista de sus actividades semanales, detallando día por día. Luego, en un formato de agenda, registran las actividades correspondientes a cada día y hora específica. Posteriormente, se les solicitará asignar al menos 3 horas semanales para practicar inglés de forma autónoma. El propósito principal es que los estudiantes adquieran habilidades en la administración y planificación de su tiempo, visualizando el horario dedicado a la práctica del inglés como una responsabilidad más que deben cumplir. Al llevar a cabo esta actividad, se busca promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes hacia su aprendizaje, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre cómo emplear su tiempo de manera efectiva para alcanzar sus objetivos de práctica en inglés.

#### Taller 4. *Investigación.*

En esta actividad, todos los estudiantes se encargarán de investigar y seleccionar aplicaciones, páginas web, libros o juegos que les permitan practicar y reforzar el tema abordado en clase. Además, tendrán la opción de elegir talleres, videos u otros ejercicios, tanto digitales como físicos, que les permitan aplicar y poner en práctica las habilidades que deseen desarrollar. Cada estudiante dispondrá de una semana para buscar y evaluar el material que consideren más adecuado y relevante para sus necesidades de aprendizaje. Posteriormente, deberán presentar en clase las actividades que hayan realizado utilizando los recursos seleccionados.

El enfoque de esta actividad radica en la búsqueda y selección de materiales digitales que optimicen el aprendizaje y permitan un enfoque más personalizado según las preferencias de cada estudiante. Asimismo, se alienta a utilizar herramientas tecnológicas para acceder a una amplia variedad de contenidos educativos y realizar un análisis crítico de su utilidad y pertinencia.

#### Taller 5. *Filtración de Recursos*

En este taller, cada estudiante presentará y explicará los recursos que encontró en el taller 4 a sus compañeros. Después de que todos hayan compartido sus actividades, los estudiantes elegirán una actividad de otro compañero para realizarla. Una vez que hayan completado la actividad, se formarán grupos de 5 estudiantes, y cada uno explicará por qué eligió esa actividad, cuál otra actividad considera que sería beneficiosa para ellos y sus razones para seleccionarla.

El objetivo principal es que los estudiantes tengan una visión completa de todas las opciones disponibles y reflexionen sobre cuál es la más adecuada para ellos, considerando sus experiencias, intereses y desarrollo

### *Taller 6. Autoevaluación*

Los estudiantes se evaluarán su propio desempeño, identificando y seleccionando las respuestas incorrectas y correctas. Posteriormente, todos los estudiantes participarán en un foro virtual donde redactarán una reflexión acerca de sus emociones y percepciones durante el examen. Deberán analizar los errores identificados, los desafíos encontrados y las áreas en las que se sintieron más cómodos durante el proceso.

El propósito de esta actividad es fomentar la autoconciencia de las debilidades y fortalezas lingüísticas de los estudiantes. Al reconocer sus áreas de mejora, podrán establecer metas futuras que les permitan abordar de manera más efectiva las temáticas que representan un mayor reto para ellos.

### *Taller 7. Retroalimentación.*

En el contexto del taller previo sobre autoevaluación, el docente realizará un análisis para identificar los temas y preguntas más problemáticas para el grupo de estudiantes. Posteriormente, se organizarán grupos de máximo cinco estudiantes, y a cada grupo se le asignará una de las áreas problemáticas detectadas durante el taller. El objetivo es que investiguen en sus notas, discutan entre sí y busquen en fuentes en línea las explicaciones necesarias para abordar las preguntas problemáticas.

Una vez que los grupos hayan preparado sus explicaciones, cada uno de ellos expondrá ante sus compañeros la forma en que debieron resolver las preguntas más problemáticas del taller. Estas presentaciones contarán con el apoyo de las explicaciones proporcionadas por el docente, así como de sus recomendaciones. Además, se permitirá a los demás estudiantes agregar comentarios, ampliar explicaciones personales o realizar preguntas que aún tengan.

Es importante destacar que el trabajo autónomo no necesariamente implica aislamiento, ya que la retroalimentación es un aspecto fundamental en el proceso de autonomía. Por esta razón, el objetivo de este taller es que los estudiantes comprendan el valor de buscar y solicitar retroalimentación, reconociendo que el aprendizaje requiere de la interacción con la sociedad. Los seres humanos no pueden aprenderlo todo por sí mismos; es mediante esta interacción que los estudiantes encontrarán nuevas respuestas para sus preguntas y completarán su proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

#### **3.1.4 Aspectos éticos**

En la investigación se incluyeron ciertas actividades para salvaguardar la ética en el proyecto. En primer lugar, se utilizaron diversas fuentes, buscadas en bases de datos oficiales, las cuales fueron pertinentemente citadas al final de este trabajo, cumpliendo con los criterios de derechos de autor impartidos por la ley, siguiendo los lineamientos de las APA 7 (American Psychological Association). En segundo lugar, los instrumentos fueron previamente testeados para corroborar su funcionalidad, al igual que el diseño de la intervención se basó un análisis posterior a la recolección de teoría relacionada con la temática y problemática de la investigación. Finalmente, se socializa con los participantes algunos aspectos del estudio antes de realizarse el proceso, la información fue limitada para que no interviniera con el resultado. Se les informó sobre su derecho al anonimato, la no interferencia de las actividades del estudio con sus calificaciones académicas, la libre decisión de no participar o retirarse en cualquier momento. Lo cual fue estipulado en un consentimiento informado, previamente diligenciado y firmado por cada participante.

Además, se garantizó el cumplimiento de la Ley de Habeas Data para la protección de datos personales. Los datos recolectados fueron manejados con estricta confidencialidad y únicamente

utilizados para los fines específicos de esta investigación. Se establecieron medidas de seguridad para proteger la información personal de los participantes, asegurando que no se compartiera con terceros sin su consentimiento expreso. Todos los procedimientos realizados respetaron los derechos de los participantes a la privacidad y al control sobre sus datos personales, cumpliendo así con las normativas vigentes en materia de protección de datos.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado se realizará la presentación y análisis de datos, junto con su discusión. En primer lugar, se presentan los datos socio demográficos, seguidos de los resultados asociados al primer objetivo que se basó en identificar estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente en estudiantes universitarios de segunda lengua. Consecutivamente, se realizó la presentación de los resultados derivados del segundo objetivo, el cual se centra en describir las características del trabajo independiente en los estudiantes universitarios. Así mismo, se presentan los resultados respectivos al tercer objetivo de diseñar un andamiaje como apoyo al trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía. Igualmente, también se exponen los datos y resultados analizados para dar respuesta al cuarto y último objetivo, en el cual se busca evaluar los efectos del andamiaje en el trabajo independiente y la autonomía de los estudiantes universitarios de segunda lengua.

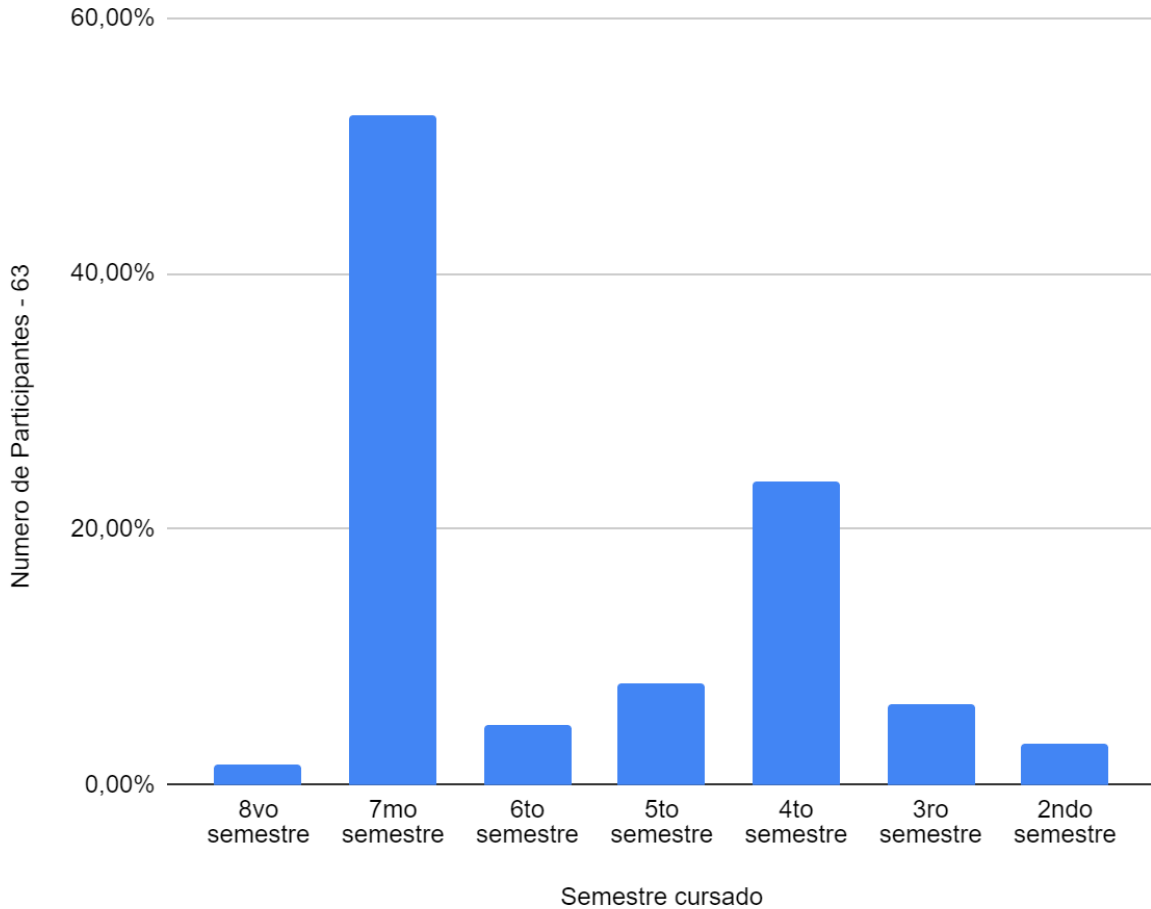
### 4.1 Análisis y Discusión de Resultados

#### 4.1.1 Análisis de datos socio demográficos

El estudio tuvo como participantes (N=63) estudiantes de pregrado pertenecientes a diferentes carreras de la Universidad del Quindío. El rango de edad que se observó en los participantes fue entre los 18 a los 52 años (M= 23.73, SD= 0.99). Además, se determinó que la mayoría de los alumnos son mujeres (73,02%), a comparación de los hombres (26.98%). Los cuales son principalmente estudiantes de séptimo (52,38%) y cuarto semestre (23,81%), en relación con los estudiantes de segundo (3,17%), tercero (6,35%), quinto (7,94%), sexto (4,76) y octavo (1,59%) semestre que también fueron participantes.

**Figura 4.**

Semestre cursado por los participantes



Nota: en la figura se muestra los semestres cursados por los participantes. De elaboración propia.

En cuanto a las carreras cursadas por los participantes, la carrera de licenciatura en Educación Infantil (52,38%) es la más estudiada, seguida por Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (15,87%) y Administración de Negocios (7,94%). Las demás carreras cursadas por los participantes como minoría son: Ingeniería de Sistemas (6,35%), Licenciatura en Educación Física y Recreación (6,35%), Licenciatura en Ciencias Naturales (3,17%) y Educación Ambiental (3,17%), Gerontología (3,17%), Enfermería (1,59%), Ingeniería de Alimentos (1,59%), y Contaduría Pública (1,59%).

Con respecto al origen de los estudiantes, la mayoría son oriundos del departamento del Quindío (87,30%) (Armenia con 60,32%, Calarcá con 19,05%, Circasia con 3,17% y La Tebaida con 4,76), comparado con el Valle del Cauca (3,17%, distribuidos entre Cali (1,59%) y Cartago (1,59%)) y Nariño (solo por Tumaco 1,59%), al igual que Cundinamarca (solo por Bogotá 1,59%), Mocoa (solo por Putumayo 1,59%) y Tolima (solo por Cajamarca 1,59%).

Agregando a lo anterior, se evidenció que el 71,43% de los participantes son de estrato uno y dos, mientras que el 25,40% son estrato tres y cuatro, con una marcada diferencia respecto al 3,17% que dijeron ser estrato cinco. Así mismo, se observó que, aunque la mayor parte de los participantes no están empleados, representando el 58,73%, la diferencia con aquellos que tienen empleo y estudian, que constituyen el 41,27%, es relativamente estrecha.

Como actividades de tiempo libre, se avistó una misma cantidad de participantes que realizan dos actividades de tiempo libre y los que realizan tres actividades (38,10% para cada uno) mientras que una menor cantidad realizan cuatro actividades diferentes (22,22%) y solo uno realiza seis (1,59%). Las actividades realizadas son una gama de diferentes variaciones y combinaciones entre, actividad física, actividades de arte o cultura, pasear y socializa, descansar, jugar, videojuegos y estudiar.

Finalmente, se aclara que los 63 estudiantes, estaban matriculados al momento del estudio en 4 grupos diferentes de clase, siendo estos “Segunda Lengua 1 - Francés” (36,51% de los participantes), en el cual había estudiantes de las diferentes carreras mencionadas, “Segunda Lengua 1 - Inglés” (17,46% de los participantes) que también contaba con estudiantes varios y finalmente los grupos de Inglés 3 diurno y nocturno (46,03% de los participantes), los cuales solo tenían estudiantes de Licenciatura en Educación infantil.



#### 4.1.2 Análisis y discusión de resultados.

##### *Análisis de la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación, en segundo lugar*

Para cumplir con el objetivo general de analizar la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua, se analizaron los datos recogidos según los objetivos específicos. En primer lugar, se identificaron las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas durante el desarrollo del trabajo independiente en estudiantes universitarios de segunda lengua. A continuación, se describieron las características del trabajo independiente en estos estudiantes. Posteriormente, se expuso el diseño del andamiaje como apoyo al trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios de segunda lengua. Finalmente, se evaluaron los efectos del andamiaje en el trabajo independiente y en la autonomía de los estudiantes.

##### *Identificación de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente en estudiantes universitarios de segunda lengua.*

Los resultados que se presentan posteriormente dan respuesta al primer objetivo específico, el cual es identificar estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente en estudiantes de segunda lengua, para exponer la correlación entre diferentes habilidades y su relación con el trabajo independiente. Para responder este objetivo, se partió desde el análisis de trece categorías encontradas, en el instrumento aplicado, CMEA.

Las categorías analizadas para este objetivo son: Orientación de Metas Intrínseca (OMI), Orientación de Metas Extrínsecas (OME), Administración del Tiempo y del Ambiente (ATA), Repetición (RE), Organización (ORG), Elaboración (ELA), Pensamiento Crítico (PC),

Autorregulación Metacognitiva (ARM), Regulación del Esfuerzo (REG), Aprendizaje con Compañeros (AC) y Búsqueda de Ayuda (BA).

### Figura 5

*Estrategias cognitivas y metacognitivas durante el desarrollo de trabajo independiente.*



Nota: Basada en los datos recolectados al aplicar el Pre-Test, cuestionario CMEA, para el presente proyecto investigativo. Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la Orientación de Metas es principalmente Intrínseca a la Extrínseca, además las estrategias más utilizadas por los estudiantes antes de la intervención académica son la Búsqueda de Ayuda, el Pensamiento Crítico y el Aprendizaje con Compañeros. Seguidos por la Autorregulación metacognitiva, La Administración del Tiempo y del Ambiente, la Organización y la elaboración. Dejando como estrategias menos usadas, la Regulación del esfuerzo y el aprendizaje con compañeros. Aun así, dado que el rango de respuesta es de 1 a 7, los puntajes de estas últimas estrategias, las cuales están por encima de 4,3, demuestran que los estudiantes sí hacen un uso frecuente de estas tácticas, aunque sea menor que los demás.

Con lo que se determina que, la elaboración organizada de trabajo que conlleve pensamiento crítico se relaciona con la autorregulación metacognitiva y no está alienada de la búsqueda de ayuda. Lo cual se refleja en los resultados de Irgatoğlu et al, quien asegura, comparando sus hallazgos con los de Dislen, que los estudiantes pueden ser autónomos, pero aun así buscar la ayuda de un docente cuando están muy habituados a un método tradicional de enseñanza (Cabrales, et al. 2010, p. 135; Irgatoğlu et al., 2020, p. 10). De igual forma, lo expresa Maksun (2021, p.620) quien afirma que el pensamiento crítico es en parte la capacidad de evaluar los argumentos presentados, tomar decisiones e investigar, para lo cual no es necesario descartar la ayuda de terceros, por el contrario, puede mejorar la comunicación y la regulación de emociones al momento de interactuar (p. 622) (Pozo, 2018; Huallpa, 2018; Pintado, 2017).

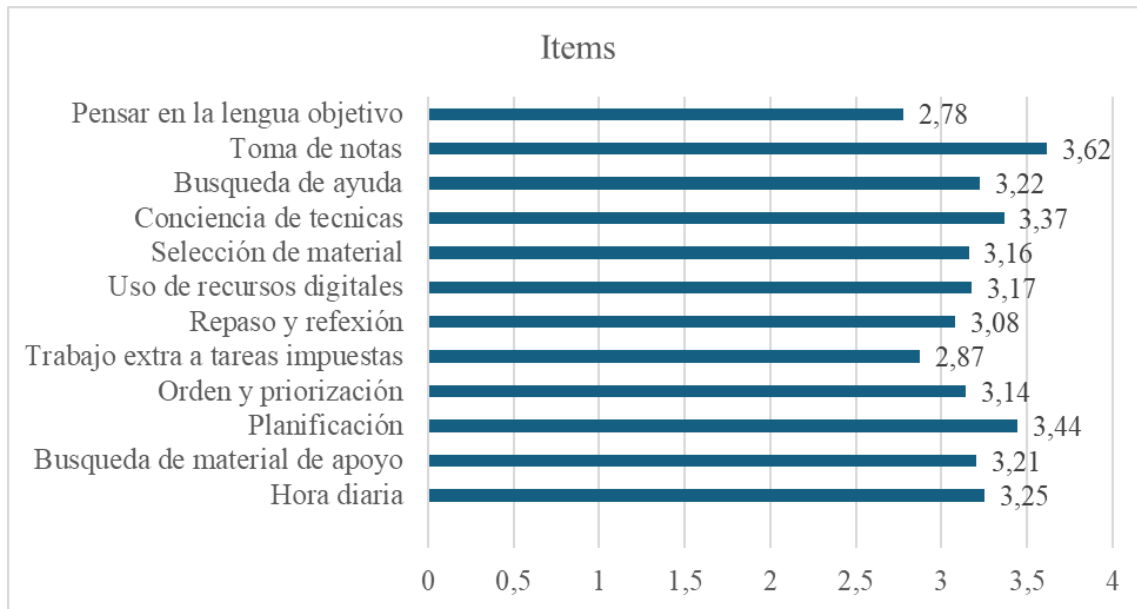
De igual manera, se muestra aquí que, aunque sea en diferentes medidas y niveles, los alumnos tienen metas planteadas para el alcance de sus objetivos, también se plantean estrategias con las cuales se busca lograr esos objetivos, mientras se planifica y regula la elaboración de actividades sin dirección del docente. Todo esto mientras se hace uso de la reflexión y el pensamiento crítico, sin descartar al final, la posible necesidad de comparar resultados o buscar ayuda, ya sea en compañeros o el docente, con el objetivo de superar las dificultades encontradas. (Holec, 1982; Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010; Jaramillo y Ruiz, 2010; Moreno et al. 2015 y Rangel, 2015). Proceso para el cual, utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, al igual que su motivación, para realizar trabajo independiente significativo.

*Descripción de las características del trabajo independiente en estudiantes universitarios de segunda lengua.*

Los resultados que se exponen a continuación abordan el segundo objetivo específico, el cual consiste en describir las características del trabajo independiente en los estudiantes de segunda lengua. Para abordar este objetivo, se llevó a cabo el análisis de los 12 ítems que conformaron el cuestionario de trabajo independiente, utilizado como instrumento. Las categorías examinadas para este propósito son: Horario diario, Búsqueda de recursos de apoyo, Planificación, Organización y priorización, Actividades extra a las tareas asignadas, Repaso y reflexión, Utilización de recursos digitales, Selección de material, Conciencia de técnicas, Búsqueda de asistencia, Toma de apuntes y Reflexión sobre el idioma objetivo. Como se puede evidenciar en la siguiente figura.

**Figura 6**

*Características del trabajo independiente.*



Nota: Basada en los datos recolectados al aplicar el Pre-Test, cuestionario de trabajo independiente, para el presente proyecto investigativo. Fuente: Elaboración propia.

Se puede evidenciar en la figura 3 que las estrategias más utilizadas por los estudiantes al momento de realizar trabajo independiente, las cuales están por encima de 3.4, son la toma de notas y la planificación. En un segundo plano, entre el 3.2 y el 3.4, se encuentran la conciencia de técnicas utilizadas, dedicar una hora diaria de estudio, búsqueda de ayuda y búsqueda de material de apoyo. Seguidas en un tercer nivel de la Selección del material, el uso de recursos digitales, el repaso y la reflexión, el orden y priorización, que se encuentran por debajo del 3,2. Consecuencialmente, por debajo del 2,9 están las acciones de pensar en la lengua objetivo y realizar trabajo extra a tareas impuestas, resultado considerablemente bajo.

Esto muestra que los estudiantes toman nota constantemente, planifican sus actividades, son conscientes de sus técnicas de estudio preferidas, dedican tiempo extra clase a buscar material o ayuda, aunque no se enfocan en la reflexión ni selección del material a disposición, al igual que tienen bajo uso de recurso digitales para el repaso. Consiguientemente, realizan pocas actividades de libre selección, y poco piensan en inglés o francés. Es decir, que como plantean Román-Cao y Herrera Rodríguez (2010), en la actualidad, el trabajo independiente que se evidencia en los alumnos es principalmente la realización de tareas impuestas (2010).

Con respecto al bajo resultado de las categorías de Horas Diarias de Estudio, Pensar en el Idioma Objetivo y Realizar Trabajo Extra a las Tareas Impuestas, se determina que, a pesar de la fuerza de ciertas habilidades y costumbres, se presenta un limitante temporal y de prácticas. Lo cual se ve relacionado con la alta inclinación a la motivación extrínseca que demuestran los alumnos en la figura 2, en la cual la Orientación de Metas Extrínsecas está en un nivel elevado de 4,6. Dado que, al realizar actividades extras a sus tareas, durante el tiempo fuera de clase, y pensar en el idioma objetivo, no tendrán una premiación externa, estas actividades mostraron una marcada debilidad frente a las demás (Ryan y Deci, 2000). Al mismo tiempo, estos resultados

son contrarios a los planteados por Cabrales et al, cuyos participantes expresaron tener un amplio interés en el uso extractase de idioma objetivo (2010, p. 135).

*Diseño del andamiaje como apoyo al trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios de segunda lengua.*

Los siguientes resultados que se exponen a continuación abordan el tercer objetivo específico, el cual consiste en diseñar un andamiaje como apoyo al trabajo independiente para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes universitarios de segunda lengua. El conjunto de talleres, diseñado como intervención pedagógica, está fundamentada en la relación entre autonomía y trabajo independiente. Dicho andamiaje es resultado de un análisis en dos fases.

En primer lugar, se tomó la noción de andamiaje de Bruner y Vygotsky (López y Hederich, 2010; Bruner, 1995) y la identifico, a partir de la literatura de Román-Cao y Herrera (2010); Jaramillo y Ruiz (2010); Moreno et al. (2015) y Rangel (2015), los componentes esenciales del trabajo independiente autónomo, siendo estos; el planteamiento de metas y propósitos, la investigación, la planificación y control del aprendizaje, la elección de métodos y actividades, la evaluación y retroalimentación. En segundo lugar, estos componentes, se relacionan y comprenden las estrategias resultantes del análisis realizado para responder al objetivo número uno de la presente investigación, las cuales son: la orientación de metas, administración del tiempo y ambiente, repetición, organización, elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, regulación del esfuerzo, aprendizaje en compañeros y búsqueda de ayuda. Como resultado de este doble análisis, se plantea una intervención de siete talleres con el fin de educar a los estudiantes en estos componentes y estrategias necesarias en el desarrollo de trabajo independiente significativo.

El andamiaje pedagógico, propuesto en este estudio, fue aplicado durante la clase de segunda lengua, inglés y francés, en los cuatro grupos participantes de la investigación. Además de los talleres, también se hizo de forma implícita la implementación de ciertas recomendaciones pedagógicas descubiertas durante la revisión de antecedentes, las cuales son la importancia de tener en cuenta tanto el contexto como los conocimientos previos y los intereses personales de los estudiantes, así como tener en cuenta su voz. Estas recomendaciones fueron aplicadas durante todas las clases del semestre durante la aplicación de la investigación en paralelo a los siete talleres diseñados especialmente como intervención académica.

Antes de los talleres se evidenciaba, por medio de los comentarios de los alumnos, que estos desconocen cómo poder practicar por cuenta propia, de manera efectiva, los saberes explicados y practicados en clases. También hacían alusión a ser conscientes de su falta de compromiso a la hora de planificar y determinar un tiempo de ejercitación diaria para su lengua objetivo. Aun así, la mayoría de ellos expresaban verbalmente, durante las clases, con comentarios espontáneos, que sí tenían interés en desarrollar su idioma, ya que comprendían la utilidad de este.

Durante el primer taller, centrado en el establecimiento de metas y objetivos, los estudiantes demostraron un claro interés ante el cambio de dinámica que les permitía tomar el control de sus propios objetivos. Esta participación activa se reflejó tanto en sus acciones como en los comentarios expresados durante la actividad, destacando la dificultad que experimentaron al reflexionar sobre sus metas personales, al tratar de desligarse de imposiciones académicas. Al mismo tiempo, buscaban identificar metas menores que debían alcanzar para llegar al objetivo principal.

En el segundo taller, enfocado en la reflexión y motivación, los estudiantes exhibieron timidez e incluso algunos manifestaron sentirse cohibidos al admitir que no habían participado en actividades extracurriculares o habían dedicado poco tiempo al trabajo independiente durante la semana anterior para practicar las temáticas del área. Las razones mencionadas para esta falta de participación fueron, principalmente, la carga académica de otras asignaturas, estrés por múltiples responsabilidades, y problemas personales, entre otros. La falta de tiempo fue una razón recurrente, y algunos estudiantes reconocieron su falta de responsabilidad en su proceso académico al no buscar espacios de estudio.

Después de la reflexión, y de realizar una revisión del tiempo invertido en redes sociales, se evidenció un impacto emocional significativo, ya que muchos descubrieron que dedicaban más tiempo del esperado a las redes sociales. Posteriormente, al explorar posibles aplicaciones para estudiar inglés o francés, los estudiantes expresaron comentarios positivos sobre las atractivas interfaces, las diversas opciones disponibles y la capacidad de realizar diferentes actividades dentro de algunas aplicaciones.

En el tercer taller, dedicado a la planificación del tiempo, la mayoría de los estudiantes reconocieron no recordar sus actividades de la semana anterior. Como resultado, muchos completaron sus calendarios, incluyendo únicamente las clases programadas según el horario académico, lo que reveló que disponían de amplios márgenes de tiempo que podrían haber destinado al estudio del inglés. Después, pudieron seleccionar espacios en los que proyectaban realizar alguna actividad en su lengua objetivo durante la siguiente semana.

En los talleres cuarto y quinto, centrados en la investigación y filtración de recursos, los estudiantes se mostraron sorprendidos al descubrir una amplia gama de materiales relacionados con los temas de estudio durante su investigación. Además, algunos expresaron inquietudes



sobre haber encontrado contenidos con temáticas que aún no se habían abordado en clase. Durante la etapa de filtración de recursos, ejecutaron las actividades seleccionadas, tanto las propias como las de sus compañeros, sin mostrar cambios significativos en su comportamiento. Sin embargo, un momento clave del quinto taller fue cuando los estudiantes se organizaron en grupos para seleccionar los materiales a utilizar. Hubo una comunicación activa dentro de los grupos, donde se debatieron y criticaron los materiales, destacando su utilidad y relevancia. Algunos grupos encontraron difícil tener que escoger un único recurso, dado que encontraban dos o tres útiles o de su agrado. También mencionaron haber descartado ciertos talleres por considerarlos repetitivos, poco atractivos, demasiado complejos, excesivamente simples, o porque abordaban temas desconocidos para ellos.

En los talleres seis y siete, enfocados en la autoevaluación y retroalimentación, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar y compartir con sus compañeros las lecciones aprendidas sobre sí mismos tras analizar su desempeño con el material seleccionado. Muchos descubrieron que las dificultades enfrentadas eran comunes entre sus pares, dado que concordaban con las reflexiones de otros. A partir de estas dificultades comunes, para el taller 7, se formaron grupos de estudio que les permitieron idear estrategias conjuntas para superar sus obstáculos. Los estudiantes valoraron positivamente el poder dialogar con sus compañeros, aprovechando el uso de un lenguaje común y referencias generacionales; así como la cercanía de su amistad, lo que facilitó la comprensión a través de chistes y anécdotas compartidas, mejorando el recuerdo de las explicaciones y las estrategias para evitar errores. Pero durante las exposiciones de estas explicaciones, se percibió cierta incomodidad, duda e inseguridad entre los expositores, quienes frecuentemente buscaban la aprobación del docente con miradas inquisitivas

o preguntas directas como "profe, ¿esto está correcto?", o "¿nos estamos equivocando?", mostrándose ansiosos por asegurarse de que su comprensión y aprendizaje fueran acertados.

Se muestra en su mayoría una actitud positiva por parte de los estudiantes, frente a los diversos talleres presentados, realizados como parte del andamiaje creado. Esta actitud de los alumnos frente a distintas de las actividades presentadas, se encuentra también reportado por Ramón, cuyos participantes de la aplicación de un manual de autoestudio, expresaron un incremento en su valoración positiva de diferentes actividades, así como también la del manual aplicado en general (2021, p. 353). Del mismo modo, los resultados de Góngora et al, (2013, p. 77), concuerdan con los del presente proyecto, al demostrar que los estudiantes aprecian las actividades de investigación y discusión grupal, ya que sienten mayor comprensión y disfrutan del compañerismo. Por otro lado, estos resultados se alejan de los encontrados por Cabrales, et al, quien estipulo que los alumnos de inglés no suelen utilizar la regulación del tiempo ni la capacidad de autoevaluación con una frecuencia positiva (2010, p. 134).

Otro resultado similar fue reportado por López y Hederich, en un estudio en el cual se dieron a conocer aspectos de la autonomía al permitir a los estudiantes evaluar sus conocimientos previos y establecer metas, lo que mejora su motivación y eficacia en el manejo de las dificultades. Además, la autoevaluación y los juicios del aprendizaje facilitaron el monitoreo y control del proceso de aprendizaje (2010, p. 32).

*Evaluación los efectos del andamiaje en el trabajo independiente y la autonomía de los estudiantes.*

Los hallazgos aquí presentados abordan el cuarto objetivo específico, que consiste en valorar los efectos del andamiaje en el trabajo autónomo y la autonomía de los estudiantes, con

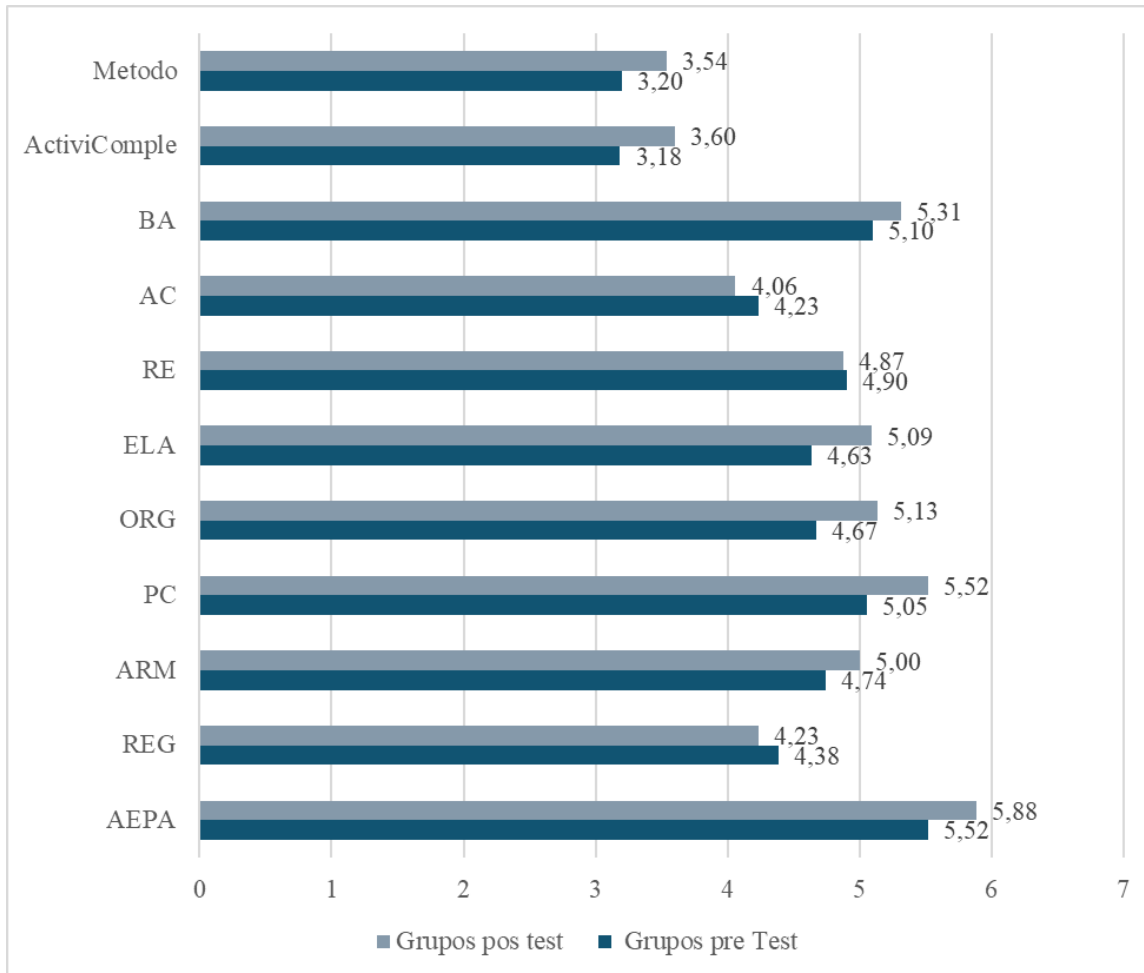
el fin de examinar los impactos del andamiaje aplicado como intervención académica destinada a fomentar el trabajo independiente y el desarrollo de la autonomía. Para alcanzar este objetivo, se analizaron 9 categorías evaluadas mediante el instrumento CMEA, además de 2 categorías generales del instrumento de trabajo independiente.

Las categorías examinadas del instrumento CMEA para este fin incluyen: repetición, organización, elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, regulación del esfuerzo, aprendizaje colaborativo y solicitud de asistencia. Por otro lado, las 2 categorías generales del instrumento de trabajo independiente son: Método y Actividades Complementarias.

A partir de los descubrimientos obtenidos de los datos recopilados y la relación entre las variables mencionadas, se observó que la mayoría de las categorías analizadas mostraron cambios significativos entre el Pre-Test, realizado antes de la intervención académica, y el post-test, llevado a cabo después de dicha intervención.

**Figura 7**

*Efectos del andamiaje*



Nota: Basada en los datos recolectados al aplicar el Pre-Test y Post-Test, cuestionario de trabajo independiente y CMEA, para el presente proyecto investigativo. Fuente: Elaboración propia.

Las habilidades de autonomía más fuertes demostradas por los alumnos tanto durante el Pre-Test como el Pos-Test han sido la Autoeficacia, Pensamiento Crítico, la Autorregulación Metacognitiva, la Búsqueda de Ayuda, Repetición, Organización y Elaboración. Similarmente, las variables con mayor incremento fueron el Pensamiento Crítico, La Organización, la

Elaboración, La actividad Complementaria y el Método. Con lo cual se evidencia que el trabajo independiente relaciona elementos metódicos, cognitivos y prácticos, e independientemente de su estado pueden ser modificados. Resultados ya expuestos por Rangel (2015), al mencionar que se ha planteado el trabajo independiente como medio de organización, que garantiza el desarrollo cognoscitivo del estudiante, sea de producción o de reproducción.

Contrariamente, las dos categorías que muestran una reducción son La Regulación del Esfuerzo y El Aprendizaje con Compañeros, con lo que podemos asegurar que el aumento de las habilidades cognitivas y metacognitivas no están necesariamente obligadas a verse relacionadas con el aprendizaje con compañeros, aunque si puede tener un efecto positivo en su desarrollo como determino Maksum (2021, p. 619).

Por otro lado, cabe resaltar que durante el Pre-Test la estrategia de Elaboración se encontraba en a un nivel medio, al ser comparada con las demás variables, pero posterior a la intervención, aumenta bastante su fuerza, siendo ahora una de las variables con mayor nivel. Este cambio radical se asocia principalmente a la promoción del trabajo independiente, el cual es principalmente practicar más de forma autónoma. En el cual, a su vez, podemos observar un alza del 0.42 y 0.34 en sus dos categorías plasmadas en la Figura 4, Actividad Complementaria y Método. La relación causal entre el incremento de la Elaboración y las variables de Trabajo independiente, son claras y han sido mencionadas también por Rangel (2015, p. 74) puesto que el trabajo independiente es de dos tipos, reproductivo o productivo, siendo este segundo el que comprende las actividades de creación y creatividad.

Estos resultados van alineados a los encontrados por Irgatoğlu et al. (2020, p. 11), al determinar que, si partimos de un currículum basado en guiar a los alumnos en lugar de

restringirlos, esto los llevará a tener conciencia de su proceso académico, parte fundamental de la autonomía. De igual forma, se demuestra que el aumento de trabajo independiente tiene un efecto en el desarrollo, habilidades de autocontrol y desarrollo de hábitos de estudio, como lo muestra la figura 4, en similitud a los hallazgos de Góngora et al, (2013, p. 76)

En adición, para responder al cuarto objetivo, también se realizan otras 2 pruebas, con la proyección de corroborar los datos antes analizados. La primera prueba de verificación fue la Correlación de Pearson, para la cual se analizaron las variables de; Actividad Complementaria, y Método, estas por el lado del trabajo independiente. En cuanto a las variables de la autonomía, se cruzaron las variables de la Autoeficacia, Valoración de la Tarea, Elaboración, Organización, Pensamiento Crítico, Autorregulación Metacognitiva.

**Tabla 1***Correlación de Pearson*

		Correlaciones							
		ActiviComple	Metodo	AEPA	VT	ELA	ORG	PC	ARM
ActiviComple	Correlación de Pearson	1	,740**	,202*	0,101	0,050	-0,102	0,161	-0,037
	Sig. (bilateral)		0,000	0,023	0,261	0,580	0,256	0,072	0,683
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
Metodo	Correlación de Pearson	,740**	1	0,118	0,107	0,034	-0,078	0,122	-0,039
	Sig. (bilateral)	0,000		0,190	0,234	0,708	0,388	0,173	0,663
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
AEPA	Correlación de Pearson	,202*	0,118	1	,524**	,260**	0,133	,339**	,243**
	Sig. (bilateral)	0,023	0,190		0,000	0,003	0,137	0,000	0,006
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
VT	Correlación de Pearson	0,101	0,107	,524**	1	,380**	,308**	,338**	,377**
	Sig. (bilateral)	0,261	0,234	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
ELA	Correlación de Pearson	0,050	0,034	,260**	,380**	1	,617**	,740**	,665**
	Sig. (bilateral)	0,580	0,708	0,003	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
ORG	Correlación de Pearson	-0,102	-0,078	0,133	,308**	,617**	1	,418**	,516**
	Sig. (bilateral)	0,256	0,388	0,137	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
PC	Correlación de Pearson	0,161	0,122	,339**	,338**	,740**	,418**	1	,627**
	Sig. (bilateral)	0,072	0,173	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	126	126	126	126	126	126	126	126
ARM	Correlación de Pearson	-0,037	-0,039	,243**	,377**	,665**	,516**	,627**	1
	Sig. (bilateral)	0,683	0,663	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	126	126	126	126	126	126	126	126

Nota: \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla se puede observar que algunas variables se relacionan entre sí, lo que demuestra que tiene un efecto correlacionado entre estas. En primer lugar, se correlaciona la Actividad Complementaria con Método y Autoeficacia. A su vez, la Autoeficacia, se muestra relacionada también con la Valoración de la Tarea, la Elaboración, Pensamiento crítico y Autorregulación Metacognitiva. Asimismo, se observa que la Valoración de la Tarea

adicionalmente se relaciona con organización, Pensamiento Crítico y Autorregulación Metacognitiva.

Esto demuestra que la Actividad Complementaria es dependiente del Método, si hay un buen Método, se verá como una buena Actividad Complementaria y esta, a su vez, se reflejará en una Autoeficacia positiva. Desencadenando este efecto, en una satisfactoria Valoración de la Tarea, Organización, Pensamiento Crítico y Autorregulación Metacognitiva. En concordancia con estos hallazgos, Soca determino que ciertos recursos metodológicos como los tecnológicos pueden aumentar el trabajo independiente en los alumnos (2015, p. 130). De igual forma está lo planteado por Asprilla (2017) quien determina que se deben plantear estrategias pedagógicas que desarrollen el empoderamiento del alumno, al fortalecer el aprendizaje autónomo. Similarmente, Delacruz, (2013) establece que un alumno capaz de tomar sus propias decisiones y analizar, desarrollan su autoestima, responsabilidad y respeto por sí mismos, lo que es una valoración positiva de la autoeficacia.

Finalmente, la última prueba realizada, para responder al cuarto objetivo de estudio y dar respuesta a la hipótesis planteada con la cual se quiso indagar por el efecto o no efecto de los andamiajes de aprendizajes en la promoción de trabajo independiente.

Para tal fin, se procedió a realizar la prueba para muestras independientes no paramétrica U de Mann-Whitney. Con esta prueba se buscó analizar si existían o no existían diferencias en las variables analizadas tras la implementación del andamiaje de aprendizaje.

La aplicación de la prueba mostró diferencias significativas en las variables de Actividad Complementaria, Método, pensamiento Crítico, Autorregulación, Autoeficacia, y Valoración de la Tarea. Este resultado permite afirmar la hipótesis afirmativamente y aceptar, que el andamiaje



sí influyó en la mejora de las variables asociadas con la autonomía como lo son, las creencias de autoeficacia, el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva.

Los resultados se muestran en la tabla 2 a continuación.

**Tabla 2**

*Prueba Mann-Whitney*

	<b>Estadísticos de prueba<sup>a</sup></b>					
	ActiviComple	Metodo	PC	ARM	AEPA	VT
U de Mann-	1325,000	1339,000	1405,000	1515,500	1586,500	1624,000
W de	3341,000	3355,000	3421,000	3531,500	3602,500	3640,000
Z	-3,235	-3,159	-2,835	-2,291	-1,945	-1,774
Sig.	0,001	0,002	0,005	0,022	0,052	0,076

Nota: a. Variable de agrupación: Tratamiento

En la Tabla 2, al analizar los resultados de la prueba Mann-Whitney, se observa que la Actividad Complementaria presenta diferencias estadísticamente significativas. En este caso, la puntuación en el Post-Test es notablemente mayor que en el Pre-Test, con valores de U-W=1325,000 y Sig=0,001 respectivamente. De manera similar, se encuentran diferencias significativas en el Método, donde la puntuación Post-Test es considerablemente superior a la del Pre-Test, con valores de U-W=1339,000 y Sig=0,002. Asimismo, se evidencian diferencias significativas en el Pensamiento Crítico, mostrando una puntuación Pos-Test dominante en comparación con la del Pre-Test, con valores de U-W=1405,500 y Sig=0,005. Por último, la Autorregulación Metacognitiva también presenta una diferencia marcada, alcanzando una puntuación superior en el Post-Test en relación con el Pre-Test, con valores de U-W=1515,500 y Sig=0,022.

Partiendo de los resultados estadísticos que se observan en la tabla de la prueba Mann-Witney, se puede afirmar que efectivamente hay una diferencia significativa entre en antes y después de la intervención, en las variables de Actividad Complementaria, Método, Pensamiento Crítico y Autorregulación Metacognitiva. Mientras que, por el otro lado, la comparación entre el estado post y pre-intervención, no fueron suficientemente marcados en la Autoeficacia para el Aprendizaje, al mostrar una diferencia insuficiente para ser relevante,  $U-W=1586,5000$  y  $Sig=0,052$ . Del mismo modo, aún menos cambio, demostró el Valor de la Tarea, con un resultado aún menos notable que tampoco permite demuestra mayor importancia entre los valores de Pre-Test y Post-Test,  $U-W=1624,000$  y  $Sig=0.076$ .

Estos resultados sugieren que la secuencia de actividades propuestas para el andamiaje generó un aumento de la actividad complementaria y uso de esta como método, al promover en los estudiantes actividades base relacionadas con la autonomía, como la reflexión, el planteamiento de metas, la investigación y realización de actividad completaría. Lo que, a su vez, también aumento los procesos de Pensamiento Crítico y Autorregulación Metacognitiva, en comparación a su estado inicial. Como consecuencia, al ser estas actividades base de la autonomía, podemos determinar que según el análisis de datos estadísticos de las respuestas obtenidas durante las pruebas pre y post, el andamiaje desarrollado, parece haber desarrollado autonomía en los individuos, por medio del trabajo independiente. Resultados similares a los obtenidos por López y Hederich, determinaron que se puede mejorar competencias relacionadas con la autonomía, al aplicar estructuras académicas con andamiajes autorreguladores (2010, p. 30). Al igual que los de Ramón (2010, p. 350) quien afirma que posteriormente a la aplicación de un manual de autoestudio, los estudiantes mejoraron diferentes habilidades.

## 4.2 Alcances y limitaciones

En un primer lugar se encontró que hay distintas estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con el trabajo independiente autónomo, las cuales se pudieron evidenciar tanto la revisión teórica como la aplicación de los instrumentos seleccionados para esta investigación, en las cuales se destaca el pensamiento crítico la autorregulación y la administración del tiempo y ambiente. En un segundo lugar, se determinó que el trabajo independiente realizado por estudiantes universitarios se caracteriza por hacer uso de distintas actividades como la toma de notas y planificación, pero está centrado principalmente en la realización de tareas impuestas. Más adelante se creó un andamiaje como intervención académica que promovió el trabajo independiente autónomo, al desarrollar por medio de talleres las habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para llevar a cabo esta práctica. En último lugar, se determinó que la intervención académica sí tuvo un efecto positivo en los estudiantes al aumentar en ellos habilidades relacionadas con la autonomía, principalmente el pensamiento crítico y la autorregulación metacognitiva

En primer lugar, se identificó una restricción de tiempo significativa que influyó en el alcance de la investigación. El andamiaje diseñado para este estudio comprendió un conjunto integral de habilidades vinculadas al trabajo autónomo y la independencia de los estudiantes, distribuidas a lo largo de siete talleres específicos. Cada uno de estos talleres se dedicó a profundizar en una habilidad distinta, a lo largo de un marco temporal de tres meses. Este intervalo resultó insuficiente para lograr una observación de transformaciones profundas y notables en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otra limitante fue la discordancia entre los contenidos de los materiales didácticos utilizados y los intereses personales de ciertos grupos de estudiantes. A pesar de los esfuerzos por adaptar la temática de los materiales según los intereses de todos los estudiantes, la diversidad de carreras y trasfondos académicos entre el alumnado impidió la selección de contenidos que resultaran relevantes para todos, en todas las clases. Esto sugiere que la heterogeneidad en las disciplinas académicas de los estudiantes limita la capacidad de emplear un conjunto uniforme de materiales didácticos que sean percibidos como pertinentes y estimulantes por todo el grupo.

Finalmente, un considerable porcentaje de la población estudiantil (41,27%) se encuentra inmerso en la doble tarea de trabajar y estudiar, lo que conlleva jornadas que pueden extenderse hasta aproximadamente 12 horas diarias dedicadas a ambas actividades. Esta situación evidencia una disponibilidad de tiempo muy limitada, lo que dificulta aún más la posibilidad de dedicar horas adicionales al estudio. Así, desde el principio, se vislumbra una limitante significativa para la realización de trabajo independiente en su tiempo libre.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

### 5.1 Conclusiones

El objetivo principal de la presente investigación fue analizar la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en segunda lengua. Los resultados obtenidos demostraron un aumento en las variables de actividad complementaria, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva.

Consecuentemente, se concluye que:

Primero, la realización del trabajo independiente como actividad complementaria y método está estrechamente relacionada con estrategias cognitivas y metacognitivas como el pensamiento crítico y la autorregulación. Conjeturas coherentes con lo planteado por Román-Cao y Herrera (2010); Jaramillo y Ruiz (2010); Moreno et al. (2015) y Rangel (2015).

Segundo, el trabajo independiente de los estudiantes universitarios se destaca por su enfoque en el orden, la priorización de tareas y el uso de técnicas de planificación y toma de notas durante las clases. Aunque demuestran constante diligencia al tomar apuntes y planificar actividades, suelen descuidar la reflexión y selección de material disponible, además de tener un uso limitado de recursos digitales para el repaso, como plantean Román-Cao y Herrera Rodríguez (2010).

En tercer lugar, se diseñó un andamiaje basado en la revisión teórica y asociación entre el trabajo independiente y las características que este debe tener para estar asociado a la autonomía de un individuo. Estas características incluyen el establecimiento de metas, la motivación, la investigación, la selección de recursos y la planificación, la ejecución del trabajo, la autoevaluación o reflexión, y la retroalimentación. Lo que concuerda con resultados de Góngora et al, (2013, p. 77) ya que los estudiantes aprecian las actividades de investigación y discusión grupal.

En cuarto lugar, dados los resultados de las pruebas estadísticas llevadas a cabo, Correlación de Pearson y Mann-Whitney, en donde se demostró que existe una disparidad notable entre el estado inicial y posterior a la intervención en las variables de Actividad Complementaria, Método, Pensamiento Crítico y Autorregulación Metacognitiva, se concluye que el andamiaje propuesto como intervención académica, sí ejerció un impacto en el fomento de las habilidades de autorregulación. Al demostrar un incremento en habilidades relacionadas con la autonomía, dado al evidente incremento de habilidades cognitivas y metacognitivas posterior a la intervención académica. Conclusiones similares a las presentadas por Soca (2015, p. 130), Asprilla (2017) y Delacruz, (2013).

### **Impacto de la Investigación**

La presente investigación busca analizar la promoción del trabajo independiente para desarrollar la autonomía en estudiantes universitarios durante la formación en una segunda lengua, cuya relevancia radica en la importancia actual del desarrollo de la autonomía en los

ciudadanos para su formación integral. Los resultados obtenidos contribuirán al campo de la educación y la pedagogía al plantear una nueva perspectiva y metodología sobre el desarrollo de la autonomía mediante el trabajo independiente.

Se espera que estos hallazgos influyan en la práctica pedagógica de los docentes de distintas asignaturas, permitiendo mejoras en la educación y una optimización en el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, se espera que esta investigación abra nuevas líneas de estudio que profundicen y estructuren mejor el andamiaje pedagógico diseñado, con el fin de potencializar los resultados positivos, brindando así una guía más completa a los docentes.

### **Recomendaciones**

Dadas las limitaciones evidenciadas durante el proceso investigativo, se plantea como recomendación, aplicar el andamiaje durante un período más prolongado, ya que, existe la posibilidad de obtener mejores resultados, ya que el tiempo de esta investigación fue limitado por contingencias del contexto. La efectividad de la propuesta puede aumentar si, además, los estudiantes se familiarizan más con los conceptos impartidos durante más tiempo y múltiples talleres. Otra recomendación es poder utilizar material contextualizado en todas las clases, esto dado que podrían obtenerse resultados aún mejores si se cuenta con una población que disponga de un tiempo libre más amplio y que además pertenezca a una carrera o facultad similar.

## 5.2 Referencias

- Ausubel, D. (1983) *Psicología Educativa, punto de vista cognoscitivo*. (2da ed.) Trillas.
- Alcaldía de Armenia. (2023) Armenia se fortalece como territorio plurilingüe: maestros y estudiantes serán capacitados en inglés y francés. <https://www.armenia.gov.co/atencion-al-ciudadano/noticias/armenia-se-fortalece-como-territorio-plurilinguee-maestros-y-estudiantes-seran-capacitados-en-ingles-y-frances>
- Aguirre-Borja, P., Maridueña-Macancela, J., y Ledesma-Acosta, B. (2015). Orientación del trabajo independiente y el uso de las TIC. *Revista Ciencia Unemi*, 8(14), 83-91.  
DOI:10.29076/issn.2528-7737vol8iss14.2015pp83-91p
- Ahumada, D. (2021) El uso TIC'S en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera en la universidad. *Boletín Redipe*, 10(5).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116443>
- Armas-Alba, L., y Alonso-Rodríguez, I. (2021). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(1), 11–48.  
<https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Banisaeid & Huang (2015). The Role of Motivation in Self-regulated Learning and Language Learning Strategy: In the Case of Chinese EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 4(5), 36-43  
DOI:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.5p.36
- Benson, P. (2002). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman.



- Becerra Gómez, L. Y. (2022) Las tic en el aula: Recursos educativos digitales como apoyo didáctico para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. [Tesis de maestría, universidad de Medellín]. Repositorio institucional universidad de Medellín.  
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/7689>
- Boom, A. (2021) Del Capital Humano Al Educapital [Propuesta Seminario Doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.  
[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/seminarios/syllabus/2021\\_3/del\\_capital\\_humano\\_al\\_educapital.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/seminarios/syllabus/2021_3/del_capital_humano_al_educapital.pdf)
- Bruner, J. (1995) Desarrollo cognitivo y educación. Morata.
- Boud, D. (1995) Enhancing Learning Through Self-Assessment. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.  
[https://www.researchgate.net/publication/239969990\\_Enhancing\\_Learning\\_Through\\_Self-Assessment](https://www.researchgate.net/publication/239969990_Enhancing_Learning_Through_Self-Assessment)
- Blancas Torres, E. (2018) Educación y desarrollo social. Universidad Nacional del Centro del Perú Horizonte de la Ciencia. 8(14). pp. 113-121  
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- British Council México. (2020) ¿Cuánto tiempo me tomará dominar el inglés? Aprendiendo desde cero hasta nivel nativo. British Council México. <https://www.britishcouncil.org.mx/blog/en-cuanto-tiempo-puedo-aprender-ingles>
- Cámara de Comercio. (2019) Quindío bilingüe. <https://camaraarmenia.org.co/noticias-empresarial/quindio-bilingue/>

Cooper, J. E., Horn, S. E., & Strahan, D. B. (2005). "If they would only do their homework": Promoting self-regulation in high school English classrooms. *The High School Journal*, 88(3), 10-25. DOI: 10.1353/hsj.2005.0001

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 69. 7 de julio de 1991 (Colombia)

Simonot, C. (2012) Motivation et autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères : contribution à la réflexion sur le rôle du tutorat dans un dispositif d'autoformation partielle. Education. Université de Lorraine. Français. [http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC\\_T\\_2012\\_0072\\_SIMONOT.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0072_SIMONOT.pdf)

Araujo, C. (2013). BILINGÜISMO: HERRAMIENTA CLAVE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 189-204. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382013000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382013000100010&lng=en&tlng=es).

Camayo Maca, J. Gutiérrez Mazabuel, R. y Pérez Añasco, A. (2021) Estrategias didácticas que fomentan la autonomía en los estudiantes adolescentes. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5587>

Cabrales Vargas, M., Cáceres Cabrales, J. A., & Feria Marrugo, I. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (26),119-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019849005>

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. Decreto 1075 de 2015 Sector Educación. 26 de mayo de 2015. (Colombia).

- Díaz Ramírez, M. I., (2014). Developing Learner Autonomy Through Project Work in an ESP Class. *HOW*, 21(2), 54-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450632004>
- Diaz, J. y Martins, A. (1997) Estrategias de enseñanza - Aprendizaje. Instituto Iberoamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic books.
- Education First [EF]. (2022) EF English Proficiency Index, Colombia. <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- Freire, P (2009) *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. (7ª ed.) Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2001) *La educación como práctica de la libertad*. (49a ed.) Siglo XXI 2001.
- Fernández, L., Escobar, J., Ortega, L. & Gómez, E. (2020). El desarrollo de la autonomía a través de expresiones artísticas en la escuela. Universidad de Manizales <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5583>
- Gagne, R. (1917). *Cómo se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ao libro Técnico.
- García-Botero, J., Rico-Buitrago, L. T., & Botero- Restrepo, M. A. (2021). La metacognición como herramienta para mejorar la escritura en un segundo idioma. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 33(2), 236–247. <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol33n2.468>
- Gonzales A., Luy, C., Visurraga, J., Venegas, J. & Alex, L. (2021). Program for improving autonomy and scientific research in remote education. *Revista on line de política e gestão educacional*, 25(3),1580-1588. <https://www.redalyc.org/journal/6377/637769829003/html/>

- Góngora-Perdomo, A. y Valdés-Marín, R. (2013). El trabajo independiente en la enseñanza del Inglés y la Didáctica en el curso por encuentros. *VARONA*, (56),74-77.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633908013>
- Giraldo Jaramillo, K. (2020) Influencia de las TIC en la orientación motivacional del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos modalidades de mediación virtual. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3199>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Gil, E. (2021). Estrategias educativas motivacionales que influyen en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de sexto grado en un colegio del sector público. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga] Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga.  
[https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/14075/2021\\_Tesis\\_Edgar\\_Fabian\\_Gil\\_Amado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/14075/2021_Tesis_Edgar_Fabian_Gil_Amado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gil, N., Hernández, E. (2024) La enseñanza de lenguas extranjeras de forma remota durante la pandemia del covid-19: Entre complejidades y oportunidades. *Redipe*, 12(3), 134-40.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1948>
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996) 'Cognition and learning', in Berliner, D. & Calfee, R. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan 15-46.  
[https://www.researchgate.net/publication/233896256\\_Cognition\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/233896256_Cognition_and_learning)
- Granados, H., y Gallego, F. A. (2016). Motivación, Aprendizaje Autorregulado y Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de Tres Universidades de Caldas y Risaralda. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 12(1), 71-90.

<https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742005/>

Moreno, M., Figueroa, E., y Arrieta, D. (2015) La Motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios. En L. F. Hernández. (Coord.), *Autorregulación académica: Proceso desde la asociación de los estudiantes coordinador.* (pp. 52-76) Instituto Universitario Anglo Español. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/autorregulacion.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.) McGRAW-HILL. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Centre de Recherches et d'Applications pédagogique en langues. *Bibliothèque Numérique Gallica*. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34877182w>

Huallpa, E. (2018). *Autonomía personal y pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga.* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Perú. [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/33954/huallpa\\_me.pdf?sequence=1&isAll](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/33954/huallpa_me.pdf?sequence=1&isAll)

Ignatieva, N. (2005) resena de ‘‘From Input to output: a teacher’s guide to second language acquisition’’. *Estudios de Linguística Aplicada*, 23(041). Universidad Nacional de México.

Irgatoğlu, A., Sariçoban, A., Özcan, M., & Dağbaşı, G. (2022). *Learner Autonomy and Learning Strategy Use before and during the COVID-19 Pandemic.* *Sustainability*, 14(10), 6118. <http://dx.doi.org/10.3390/su14106118>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2022) Boletín Saber 11°.

[https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Boleti%CC%81n\\_digital\\_Saber11\\_2021\\_2\\_06\\_2022.pdf/0943bd1d-da72-fc81-4ec7-1a2408744f79?t=1674838057669](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Boleti%CC%81n_digital_Saber11_2021_2_06_2022.pdf/0943bd1d-da72-fc81-4ec7-1a2408744f79?t=1674838057669)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2020) Informe nacional de resultados Saber 11° 2020 volumen I.

[https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe+Saber+11+-+Vol+I+-+31\\_01\\_22.pdf/e2ed149d-eec2-57ca-7c93-fc64867ab413?t=1647454975256](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe+Saber+11+-+Vol+I+-+31_01_22.pdf/e2ed149d-eec2-57ca-7c93-fc64867ab413?t=1647454975256)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2021) Informe nacional de resultados Saber 11° 2021.

[https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe\\_nacional\\_de\\_resultados+Saber11\\_2022.pdf/e9e9a44d-764c-a928-3f8f-ed3e016fc3b6?t=1675269735465](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe_nacional_de_resultados+Saber11_2022.pdf/e9e9a44d-764c-a928-3f8f-ed3e016fc3b6?t=1675269735465)

Jaramillo Marín, P. E., & Ruíz Quiróga, M. (2010). El desarrollo de la autonomía: más allá del uso de las TIC para el trabajo independiente. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 78-95.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664004>

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es&tlng=es).

López Vargas, O., & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39.

[www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664002)



- Manga, A. (2008) Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje. Tonos Digital, 16.  
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Maksum, A., Widian, I . & Marini, A. (2021). Path Analysis of Self-Regulation, Social Skills, Critical Thinking and Problem-Solving Ability on Social Studies Learning Outcomes. International Journal of Instruction 14(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304557>
- Matlin, M. (2009). Cognitive Psychology. (7th. ed.) John Wiley & Sons.  
<https://openlibrary.org/books/OL25047550M/Cognition>
- Mesa Jiménez, F. (2012). Las tecnologías de la información y la comunicación en la universidad colombiana: evolución y prospectiva. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 14(19), 71-90. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382012000200004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000200004&lng=en&tlng=es).
- Ministerio de Educacion. (2001) Sistema de Créditos Académicos. Al Tablero (10).  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html#:~:text=Un%20Cr%C3%A9dito%20Acad%C3%A9mico%20es%20la,espera%20que%20el%20programa%20desarrolle>.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2016) Plan Nacional Decenal de Educación.  
<https://plataformas.ucm.edu.co/campusvirtual/mod/resource/view.php?id=461938>
- Ministerio de Educacion [MEN] (2017) RESOLUCIÓN No 1 8583.  
[https://usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)
- Muñoz, C. (2002) Aprender idiomas. Paidós.

- Nieto-Márquez, N., García-Sinausía, S., & Pérez Nieto, M. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Annales de Psicología*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Sánchez, O. (2018) Más de 100 años resistiendo la escuela tradicional. *El Tiempo*.  
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-sanchez/mas-de-100-anos-resistiendo-la-escuela-tradicional-209788>
- SANTOS GARGALLO, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Platsidou y Kantaridou. (2014) The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *J. Lang. Lit.* (5) 253–260.  
10.7813/jll.2014/5-3/43
- Pozo, C. (2018). *La identidad y autonomía en la convivencia intercultural de los niños y niñas*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador  
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28080>
- The Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2018) *Programme for International Students Assessment results from PISA 2018, Colombia*.  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Piaget, J. (1985) *La construcción de lo real en el niño*. Editorial Crítica.



- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* 16(4): 385-407.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintado, N. (2017). Autonomía y su relación con el nivel de socialización en niños de 5 años de IEI N° 156 del Centro Poblado Moyan, Inkahuasi, Ferreñafe-2016. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Chiclayo –Perú. [https://docplayer.es/125528342- Universidad-cesar-vallejo.html](https://docplayer.es/125528342-Universidad-cesar-vallejo.html).
- Ramón, E. (2010). La autonomía del alumno universitario de la especialidad de Maestro en Inglés: aplicación de un manual de autoestudio. [Tesis de doctorado, Universidad de las Palmas]. AccedaCRIS. <http://hdl.handle.net/10553/5276>
- Ramírez, M. (2015). Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Dirección general de desarrollo académico. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rangel, D. R. M. (2015). Fundamentos epistémicos del trabajo independiente en las ciencias naturales. *Transformación*, 11(3), 70-81 [https://core.ac.uk/display/268093309?utm\\_source=pdf](https://core.ac.uk/display/268093309?utm_source=pdf)
- Reina, M. (2020). Los cuatro pilares de la educación. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 7(13), 11-15.  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5172>
- Román-Cao, E. & Herrera-Rodríguez, J. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 13(1),91-106 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264007>
- Ramírez-Romero, J. L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5111928>

- Ryan, M & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association* 55(1), 68-78 DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Soca, E. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 7(2), 122-131.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18592015000200002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592015000200002&lng=es&tlng=es)
- Sobe, N. (2021) Reelaborar los cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>.
- Semana. (2017). En los años sesenta la televisión en Colombia educaba, ¿qué pasó? *Revista Semana*.  
<https://www.semana.com/cultura/articulo/television-y-radio-publicas-educacion-en-colombia-en-los-anos-sesenta/533042/>
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Universidad del Quindío. (2023) Semillas Cuyabras | Promover el aprendizaje del Francés en niños de Armenia. <https://www.uniquindio.edu.co/noticias/publicaciones/2318/semillas-cuyabras-promover-el-aprendizaje-del-frances-en-ninos-de-armenia/>
- Universidad del Quindío. (2023) Francés como Espacio Académico de Formación en Segunda Lengua I. <https://www.uniquindio.edu.co/noticias/publicaciones/2414/frances-como-espacio-academico-de-formacion-en-segunda-lengua-i/>

- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Vivas, D. M. S. (2017). ¿Para qué el bilingüismo en Colombia? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(9), 7–24.  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4305>
- Villarreal, J., Muñoz, J. V., & Perdomo, J. M. (2016). Students' Beliefs About Their English Class: Exploring New Voices in a National Discussion. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 139-150. <https://www.redalyc.org/journal/1692/169246288010/>
- Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, New York: McMillan. (pp. 315-325)

## ANEXOS

### Anexo 1. Asentimiento de Investigación

Armenia, 30 de agosto del 2023

Universidad del Quindío

Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés.

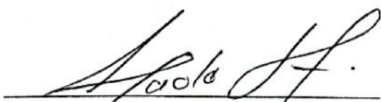
Director, Jairo Andrés Sarmiento.

Por medio de la presente carta se solicita la autorización para realizar la aplicación de instrumentos de recolección de datos para el proyecto de investigación llevado a cabo por la docente investigadora Anyi Paola Restrepo Franco, el cual tiene por título **PROMOCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA, EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**, como parte y requisito para optar al título de Magíster en Educación, en la Universidad Católica de Manizales.

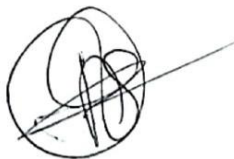
El objetivo general del presente estudio es: **Promover el trabajo independiente para desarrollar la autonomía en la formación de segunda lengua en estudiantes de educación formal**. Para llevar a cabo dicho objetivo se llevarán a cabo los siguientes instrumentos: *Cuestionario para estudiantes y talleres de clase*.

En atención a los aspectos bioéticos, la participación de los estudiantes será voluntaria y los datos recolectados serán anónimos y tratados únicamente por la investigadora con fines académico-científicos. Los participantes serán que estén matriculados en los grupos de Segunda Lengua 1 e Inglés 3.

Se agradece de antemano la disposición prestada para el desarrollo de este estudio investigativo que busca potenciar la autonomía y el desarrollo íntegro de los estudiantes de esta institución.



Firma del investigador



Firma del director del programa

UCM

## Anexo 2. Cuestionario de Trabajo Independiente

### CUESTIONARIO DE TRABAJO INDEPENDIENTE

El objetivo de este cuestionario es determinar las características principales del trabajo independiente de los estudiantes, como frecuencia, tipo de actividad, herramientas empleadas, estrategia de planificación y toma de decisiones. **Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, el objetivo es conocer su realidad, por favor sea tan honesto y preciso como pueda, no será calificado por esta actividad.**

A continuación, lea cada una de las afirmaciones e indique con una X que tan cierto es cada una en su vida diaria, donde 1 es “Nada cierto en mí”, y 5 “Totalmente cierto en mí”:

AFIRMACIÓN	Nada cierto en mí	Poco cierto en mí	Algo cierto en mí	Muy cierto en mí	Totalmente cierto en mí
Usualmente, dedico más de una hora diaria a revisar y hacer las tareas pendientes derivadas de los ejercicios de clase.	1	2	3	4	5
Normalmente, busco material que me sirva de apoyo a las temáticas vistas en clase.	1	2	3	4	5
Suelo planificar mis responsabilidades durante el día para priorizar las actividades pendientes o tareas asignadas.	1	2	3	4	5
Cuando estudio en los horarios fuera de clase, suelo organizar y priorizar las temáticas vistas o que me hayan causado mayor dificultad.	1	2	3	4	5
En su mayoría, solo realizo trabajo por fuera de clase, cuando son tareas impuestas por el/la docente.	1	2	3	4	5
Suelo repasar las temáticas vistas en clase con la intención de reflexionar sobre aquellos aspectos que no entendí o me causan dificultad.	1	2	3	4	5
Uso con frecuencia recursos digitales o aplicaciones para ayudar afianzar lo visto en clase o mejorar la comprensión de temáticas.	1	2	3	4	5
Selecciono material que me resulta útil para ampliar y/o mejorar la comprensión de los contenidos vistos en clase.	1	2	3	4	5
Soy consciente de qué mecanismos me facilitan o permiten comprender de manera más eficaz una determinada temática.	1	2	3	4	5
Suelo buscar ayuda en compañeros o personas que tengan mejor dominio de las temáticas para aclarar dudas o garantizar mayor efectividad en la realización de mis tareas.	1	2	3	4	5
Durante la clase, siempre tomo apuntes.	1	2	3	4	5
Durante mi día a día, fuera de clase, me encuentro constantemente pensando en inglés, ya sea en elementos aprendidos en clase, o una pregunta que me surgió de forma espontánea.	1	2	3	4	5



### Anexo 3. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)

Programa: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Ocupación (si tiene otra además de estudiante): \_\_\_\_\_

Estrato: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M \_\_\_ F\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

¿A qué dedica su tiempo libre? (Marque todas las que considere)

- Practicar un deporte
- Hacer Ejercicio
- Pasar tiempo con familia/amigos
- Descansar
- Practicar algún instrumento
- Leer
- Realizar caminatas
- Estudiar independientemente
- Visitar restaurantes, centros comerciales u otros
- Realizar manualidades o actividades artísticas
- Escribir
- Jugar videojuegos

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas, de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad. Lee cada una de las afirmaciones y califícala de 1 a 7, donde 1 indica “Nada cierto en mí”, hasta 7 que indica “Totalmente cierto en mí”

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.							
2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso.							
3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.							
4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas.							
5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase.							
6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso.							
7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento.							
8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.							
9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase.							
11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio.							
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase.							
13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros.							
14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar.							
15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso.							
16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.							
17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso.							
18. Sí lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso.							



Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.							
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso.							
21. Espero hacerlo bien en esta clase.							
22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible.							
23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase.							
24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas, aunque no me garanticen buenas calificaciones.							
25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente.							
26. Me gusta el tema de este curso.							
27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen.							
29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase.							
30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores.							
31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase.							
32. Cuando estudio para esta clase, subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos.							
33. Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.							
34. Cuando estudio para este curso, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.							
35. Por lo general estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
36. Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.							
37. Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para esta clase que lo dejo antes de terminar lo que planeé hacer.							
38. Con frecuencia me encuentro a mí mismo cuestionándome acerca de cosas que oigo o leo, para decidir si son convincentes.							
39. Cuando estudio para esta clase, me repito el contenido a mí mismo una y otra vez.							
40. Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de esta clase, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.							
41. Cuando estoy haciendo una lectura, y me “pierdo” al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.							
42. Cuando estudio para este curso, reviso las lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.							
43. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
44. Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.							
45. Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.							
46. Al estudiar para este curso, leo mis notas de clase y los textos una y otra vez.							
47. Cuando se expone en clase o en una lectura, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.							
48. Trabajo fuerte para hacerlo bien en esta clase, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento.							
49. Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar el material del curso.							
50. Al estudiar para este curso, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
51. El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre él.							
52. Me resulta difícil seguir un horario de estudio.							
53. Cuando estudio para esta clase, reúno información de diferentes fuentes, como conferencias, lecturas y discusiones.							
54. Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.							
55. Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.							
56. Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.							
57. Muchas veces me doy cuenta de que he estado leyendo para esta clase pero no sé de que fue la lectura.							
58. Pregunto al profesor para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
59. Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes de esta clase.							
60. Cuando lo que tengo que hacer para esta clase es difícil, o no lo hago o sólo estudio lo fácil.							
61. Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.							
62. Trato de relacionar las ideas de esta asignatura con las de otros cursos cuando es posible.							
63. Cuando estudio para este curso, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.							
64. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el contenido con lo que sé.							
65. Tengo un lugar específico para estudiar.							
66. Intento relacionar lo que aprendo en este curso con mis propias ideas.							

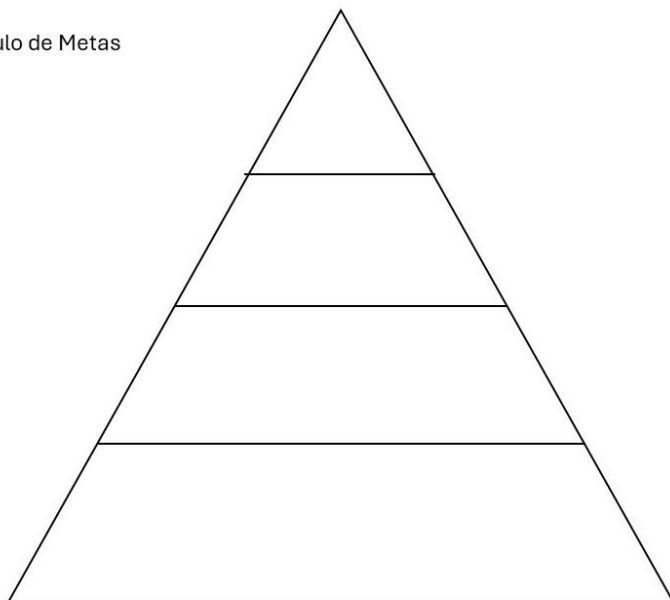
Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
67. Cuando estudio para esta clase, hago breves resúmenes de las ideas principales de las lecturas y de mis notas de clase.							
68. Cuando no puedo entender algún contenido del curso, le pido ayuda a un compañero de clase.							
69. Trato de entender el contenido de esta clase relacionando mis lecturas y los conceptos de las conferencias.							
70. Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de este curso.							
71. Cuando escucho o leo algo de esta asignatura, pienso en alternativas posibles.							
72. Elaboro listas de cosas importantes para esta asignatura y las memorizo.							
73. Asisto con regularidad a esta clase.							
74. Incluso cuando los materiales de la clase son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.							

Afirmación	Nada cierto en mí 1	2	3	4	5	6	Totalme n-te cierto en mí 7
75. Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda si mi hiciera falta.							
76. Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.							
77. A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a este curso a causa de otras actividades.							
78. Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.							
79. Si tomo notas de clase confusas, me aseguro de organizarlas más tarde.							
80. Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes de un examen.							
81. Trato de aplicar las ideas de las lecturas del curso en otras actividades como conferencias y discusiones.							



## Anexo 4. Triángulo de Metas

Triángulo de Metas





Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia  
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad  
*Dominicas de La Presentación*  
de la Santísima Virgen

*Universidad Católica de Manizales*  
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia  
PBX (6)8 93 30 50 - [www.ucm.edu.co](http://www.ucm.edu.co)