

LA DINÁMICA DEL CURRÍCULO Y LA EVOLUCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

[THE DYNAMICS OF CURRICULUM AND THE EVOLUTION OF AUTONOMY IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE]

Myriam Cabrales Vargas

holds a Master's degree in Language Sciences from University of Franche-Compté, France. She is currently the Head of the graduate program in Modern Languages at Universidad de San Buenaventura-Cartagena, Colombia. Mailing address: Calle Real de Ternera #30-966, Cartagena, Colombia.

E-mail: mcabrales@usbctg.edu.co

Jaime Andrés Cáceres Cabrales

holds a Bachelor's degree in Modern Languages with emphasis in English and French from Universidad de San Buenaventura-Cartagena, Colombia. He currently works as teacher at Universidad San Buenaventura-Cartagena, Colombia.

E-mail: jcaceres@usbctg.edu.co

RESUMEN

Esta investigación, realizada en el programa de formación de licenciados en lenguas extranjeras de la Universidad de San Buenaventura, estudia cómo evoluciona la autonomía en el aprendizaje del inglés, del nivel básico a los niveles superiores, teniendo en cuenta la gestión del aprendizaje y algunos componentes de la dinámica curricular, tales como los contenidos de las asignaturas, el trabajo en el aula y los trabajos independientes. Se trata de una investigación descriptiva-comparativa de carácter diacrónico que, mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, permitió caracterizar los elementos en estudio y compararlos entre sí. Los resultados condujeron a postular que aunque el currículo brinda, de manera implícita, muchos elementos generadores de autonomía, esta evoluciona relativamente poco de un nivel a otro. Por lo anterior, se evidenció la necesidad de implementar, de manera explícita, un plan organizado y bien fundamentado para promover la autonomía en el aprendizaje, si se quiere que los estudiantes evolucionen en este sentido.

Palabras clave : autonomía, conciencia cognitiva, metacognición, contenidos, trabajo independiente

ABSTRACT

This research, carried out at the language teaching graduate program of Universidad de San Buenaventura, studies how autonomy evolves when learning English from basic to higher levels. It considers the management of learning and some components of curricular dynamics, such as the contents of subjects, classwork and independent tasks. This is a descriptive-comparative type of research of diachronic nature which, by means of analysis of quantitative and qualitative data, allowed us to characterize and compare the elements being studied. The results led to the conclusion that although the curriculum implicitly offers many elements which foster autonomy, autonomy evolves relatively slowly from one level to the other. For this reason, an organized and well supported plan to promote learners' autonomy must be implemented explicitly if students are to evolve in this area.

Key words: autonomy, cognitive conscience, metacognition, contents, independent tasks.

Received: 2012-03-12 / Reviewed: 2012-08-28 / Accepted: 2012-10-16 / Published: 2013-01-01

Presentación de los resultados de una investigación realizada desde febrero de 2010 hasta junio de 2011 en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena, financiada por la misma universidad. Título de la investigación: Evolución de la autonomía en el aprendizaje del inglés en los ciclos intermedio y avanzado del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura-Cartagena.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera está determinado por condiciones subjetivas y objetivas. Las primeras se refieren a factores inherentes al individuo mismo, como son su motivación, sus aptitudes intelectuales y su nivel de autonomía. Las segundas corresponden a los medios que se pongan a su disposición para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Investigar sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje requiere conjugar las dos variables anteriores. Analizar el proceso de *autonomización* del estudiante y los medios empujados para ayudarlo a alcanzar esa meta ha sido el interés de las dos investigaciones a las que hace referencia este artículo. Los resultados de la primera fueron divulgados en un artículo publicado en esta misma revista (Cabrales, Cáceres, & Feria, 2010). Ese estudio permitió identificar cómo los estudiantes del ciclo básico (semestres I a IV) del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura (Cartagena) gestionan el aprendizaje del inglés, desde la perspectiva de la autonomía; además, determinar la relación entre esa gestión y las características de los trabajos independientes asignados por los docentes (Cabrales, Cáceres, & Feria, 2010).

Aunque se encontró que un 17.5 % de la muestra era muy autónomo, la gran mayoría no tenía ese perfil ya que el control ejercido sobre la gestión del aprendizaje, el proceso cognitivo y los contenidos estaba basado en acciones básicas, insuficientes para alcanzar la autonomía. En relación con los trabajos independientes, se determinó que la casi totalidad no era de carácter personalizado, no requería un proceso investigativo ni un método, tres de los criterios de mayor importancia para generar autonomía (Cabrales, Cáceres, & Feria, 2010).

Dos años después, se realizó una investigación similar en los ciclos intermedio (semestres V a VIII) y avanzado (semestres IX y X), en la que participó el 80 % de la muestra de la primera investigación.

Esta segunda investigación, cuyos resultados se presentan en este artículo, tuvo como objetivo determinar cómo evoluciona la autonomía en el aprendizaje del inglés del nivel básico a los niveles superiores, teniendo en cuenta la gestión del aprendizaje del estudiante y la dinámica curricular, incluyendo en ella los contenidos de las asignaturas, el trabajo en el aula y los trabajos independientes.

REFERENTES INVESTIGATIVOS Y TEÓRICOS

Dada la relación existente entre las dos investigaciones, los referentes investigativos y teóricos presentados en el artículo antes mencionado (Cabrales, Cáceres & Feria, 2010), se mantienen en su totalidad. En relación con los antecedentes investigativos, se referenciarán algunos del estudio anterior y se reseñarán dos nuevos proyectos cuya relación con el nuestro es relevante. En cuanto a los referentes teóricos, se retomarán muy brevemente los conceptos presentados en el artículo anterior y se tratarán otros aspectos teóricos y contextuales. Se trata de tipos de aprendizaje, conciencia y meta-cognición. Los aspectos relativos al contexto, conciernen a algunas características del currículo del área de inglés del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura (Cartagena).

Como se señaló en el artículo antecedente, en la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, el tema de la autonomía se está trabajando en diagnósticos de perfiles, evaluación de medios (proyectos, tutorías, TIC) e indagación sobre factores de corte social (Cabrales, Cáceres, & Feria, 2010, p. 124). Los estudios de perfiles determinaron que son pocos los avances en la autonomía del estudiante y que hace falta mayor participación de los docentes para alcanzar esa meta. Aquellos cuyo objetivo era aplicar estrategias y medios para incentivar la autonomía destacaron el uso de las nuevas tecnologías, el trabajo por proyecto y el modelo de tutorías entre compañeros. En términos generales, los autores coinciden

en señalar los beneficios de tales medios para el desarrollo de la autonomía; dos ejemplos son los siguientes:

- Frodden y Mesa (2004) demuestran que a través del trabajo por proyectos, los estudiantes aprenden a aprender y a aplicar el conocimiento, deciden qué aprender, fijan sus metas y planean las acciones para lograrlas; además, evalúan su proceso y los resultados de la experiencia (pp. 220-221).
- Ariza y Viáfara (2009), estudiaron las dificultades que presentan las tutorías con los docentes (logística, falta de confianza) y para superarlas proponen tutorías entre pares. Señalan que entre las condiciones que requiere el modelo tutorial entre compañeros, el estudiante tutor debe ser alguien reflexivo, dinámico, crítico, conocedor de estrategias y un apasionado por la lengua extranjera y la enseñanza. Además, para que tal modelo sea eficaz, se deben tener en cuenta las características del contexto educativo y la idiosincrasia de la comunidad donde se aplique. (pp. 201-204)

Siguiendo la línea de los estudios centrados en los medios que propician la autonomía, se reseñan a continuación los siguientes:

“Autonomía de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: la expresión escrita en la enseñanza del inglés” (Mongelos, 2000, pp. 75-78): estudio de caso sobre la evolución en el aprendizaje del inglés experimentada por tres individuos bajo el enfoque del trabajo autónomo. Los resultados indicaron que si bien en los textos escritos por los estudiantes persisten muchas fallas en la coherencia, cohesión y gramática, en sus diarios se destaca la toma de conciencia sobre la necesidad de reflexionar sobre sus propios errores. Asimismo, el estudio señala que el estudiante recupera la responsabilidad de su propio

aprendizaje y comprende que el profesor es ante todo un facilitador, con quien se puede negociar las decisiones a tomar en el proceso de aprendizaje.

“Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lenguas extranjeras” (García, 2005, pp. 109-120): estudio teórico que explora cómo el trabajo en grupo apoya el desarrollo de la autonomía. El autor analiza varias propuestas cuyos elementos comunes lo llevan a plantear que el desarrollo de la autonomía transita por varios estadios que van desde etapas controladas por el docente, hasta etapas guiadas y finalmente independientes, centradas en el alumno. Posser y Trigwell (citados en García, 2005, p. 111) señalan al trabajo en grupo como un catalizador que permite al alumno avanzar hacia las etapas superiores, en la medida en que este desarrolla la habilidad de interactuar con otras personas, combinándose así los factores cognitivos, afectivos y sociales, en el proceso de evolución de la autonomía.

Concepto de *autonomía*

Para Demazière (2005) la definición clásica de *autonomía* es la de Henri Holec¹: “capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje [...] responsabilizarse de su aprendizaje es asumir todas las decisiones concernientes al mismo, es decir, sus objetivos, contenidos, progresión, selección de métodos y técnicas, control de la adquisición y evaluación” (citado en André, 1989, p. 32; la traducción es nuestra). Demazière señala que esta postura es absoluta y desconocedora de las condiciones y limitaciones ligadas a la institución educativa. Otro factor que no contempla Holec es el uso de recursos, y como lo indica Barbot (2001), los estudiantes autónomos que aprenden con mayor eficacia utilizan al máximo todas sus potencialidades y rara vez se limitan a un solo tipo de recursos.

¹ Fundador del Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL), organismo introductor de la autonomía en Francia.

Benson (2001) define la autonomía como “la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje, porque el concepto de control parece estar más abierto a la investigación que los conceptos de *hacerse cargo* o *responsabilizarse*” (p. 47; la traducción es nuestra). El término *control* sería entonces más medible que los otros conceptos. La propuesta de Benson estipula tres niveles interdependientes: *control de la gestión del aprendizaje*, *control de los procesos cognitivos* y *control del contenido*. El primero corresponde a la conducta, el segundo a la psicología del aprendizaje, y el tercero a la selección del contenido lingüístico y los contextos para usarlo. Estos niveles constituyen, en nuestros dos estudios, las categorías de análisis de la variable autonomía.

Tipos de aprendizaje y autonomía

En cuanto al aprendizaje, se tomó como referencia el modelo de Pozo y Scheuer (citados en Martínez-Fernández, 2007, p. 85), porque incluye una categorización que facilita distinguir cuándo el sujeto ha escalado niveles superiores en su concepción del aprendizaje. El paso de una concepción a otra se interpreta como una evolución en la autonomía del aprendizaje.

El modelo comprende tres categorías: directa, interpretativa y constructiva. La primera propone que el aprendizaje se produce por exposición directa a la información y a estímulos adecuados y por tener las condiciones personales para aprender; se trata de un aprendizaje reproductivo. La teoría interpretativa plantea que la actividad del aprendiente es fundamental para apropiarse del conocimiento, ya que éste pone en acción habilidades mentales (memoria, atención, motivación) a través de la observación. En la teoría constructiva, o nivel más avanzado, “se asume que el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones; se atribuye a los procesos *mediacionales* una función necesariamente transformadora que implica una reelaboración del objeto aprendido” (Martínez-Fernández, 2007, p. 85). Es precisamente este

último tipo de aprendizaje el que puede generar autonomía, pues posibilita la reconstrucción de los conocimientos, la elaboración de otros nuevos y la propia transformación personal.

Conciencia y metacognición

La autonomía implica una relación directa con la conciencia, sería imposible ser autónomo respecto a algo de lo que no se tiene plena conciencia; los actos inconscientes están por naturaleza fuera del control de quien los ejecuta. Presentamos el concepto de conciencia, con el fin de relacionarlo seguidamente con la metacognición:

Conciencia: Piaget (citado en Organista, 2005, p. 79) denominó *inconsciente cognoscitivo* a la falta de desarrollo de la conciencia. Para él, ambos conceptos están relacionados con las propiedades estructurales del pensamiento; por tanto, la conciencia es propia de las etapas superiores del pensamiento y la inconsciencia de las etapas iniciales del mismo.

La toma de conciencia es “una reconstrucción en el plano superior o consciente de lo que ya está organizado, pero de otra manera, en el plano inferior o inconsciente” (Piaget, citado en Organista, 2005, p. 79). La conciencia implica altos niveles de control de la actividad que se realiza, para lo que se requiere la comprensión de los elementos que la componen y de la manera en que estos se relacionan con los sujetos. Solo así es posible reconocer y comprender, tanto los procesos mismos, como los resultados de las acciones realizadas. Como lo explica Organista (2005, p. 80), Piaget propone la toma de consciencia como un evento fundamental en el desarrollo del pensamiento, mediante el cual los sujetos reflexionan sobre los resultados y características de su propia actividad cognoscitiva, con el fin de poder identificar las leyes y regulaciones que la rigen.

Por otra parte, según la perspectiva socio-genética de Vygostzki (citado en Organista, 2005, p. 83), la relación del sujeto con los demás y con la cultura es

internalizada por este, lo que lo lleva a apropiarse de las normas, reglas, códigos, ideas, conceptos que rigen al grupo social donde él se desenvuelve, para así construir su mundo psicológico interno. En lo que concierne a nuestra investigación, se deduce entonces que un estudiante será más consciente de la importancia de ser autónomo y de cuán autónomo es él, tanto más sus compañeros lo sean, pero sobre todo cuanto más el docente le marque pautas para serlo.

Metacognición: El prefijo *meta* sugiere la idea de que “algunos estados y procesos cognitivos se refieran a otros estados y procesos cognitivos” (Hunt & Ellis, 2007, p. 224).

Se trata de un conocimiento declarativo, del cual somos plenamente conscientes. Un conocimiento que exige “organización y análisis de la información, así como altos niveles de flexibilidad cognoscitiva y de abstracción, lo que es propio del dominio metacognitivo” (Organista, 2005, p. 85). Es el conocimiento del conocimiento lo que hace autónomo al individuo, pues, saber cómo se conoce, sin duda facilita poder hacerlo de manera independiente.

Organista (2005) explica que la mayoría de los autores por él consultados destacan dos elementos básicos: “a) el conocimiento del propio conocimiento y del sistema cognoscitivo y b) el control y regulación de la actividad cognoscitiva” (p. 84). En relación al primero, este autor expresa que:

[...] conocer la manera en que operan los procesos cognoscitivos y el tipo de estrategias que se usan en diferentes situaciones y con diversos tipos de tareas, permite al sujeto establecer cursos de acción más apropiados y efectivos para cada situación de aprendizaje. (Organista, 2005, p. 84)

Respecto al segundo componente, Organista (2005) expresa que para controlar y regular la actividad cognoscitiva, se requiere usar estrategias que “exigen la observación del comportamiento propio, para analizar sus características, propiedades, eficiencia, validez y adecuación en función de la tarea, de las características y habilidades del sujeto, así como del contexto de la tarea” (p. 84).

Estrategias metacognitivas, sociales y afectivas

Aplicar la metacognición implica seguir unos pasos y, “[...] es el sujeto mismo quien planifica, administra y regula su propio aprendizaje” (Organista, 2005, p. 84), lo que es sinónimo de ser autónomo. Asimismo, es importante el concepto de Martínez-Fernández (2007), quien consultando diversos autores concluye que:

Los estudiantes meta-cognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Asimismo, reflexionan acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje. (p. 9).

Además de las estrategias metacognitivas, Benson (2001) propone que el estudiante también controle estrategias de tipo social y afectivo (p. 51). Las primeras son las que realiza en relación con otras personas: hacer preguntas, cooperar con otros, sentir empatía por la lengua y la cultura extranjeras. Las segundas corresponden a las actitudes y acciones que el estudiante realiza sobre sí mismo para favorecer el proceso de aprendizaje: control de las emociones para reducir la ansiedad, auto-control mental para reforzar la confianza en sí mismo y en la eficacia de la actividad de aprendizaje.²

² Para ampliar la información acerca de todas las estrategias meta-cognitivas, sociales y afectivas antes expuestas, cf. Cabrales, Cáceres y Fera (2010).

Control del contenido

“Si los aprendices controlan la gestión de su aprendizaje, pero no saben lo que desean aprender, su aprendizaje puede no ser verdaderamente original, pues no obedece a sus propias motivaciones e intereses” (Benson citado en Cabrales, Cáceres, & Fera, 2010, p. 128). En este sentido, los estudiantes están llamados a ejercer un control sobre los temas que desean conocer, las actividades que les gustaría realizar, la metodología a seguir y los medios a emplear para lograr sus metas. Tratándose de un contexto de escolarización, el estudiante no determina sus orientaciones, pero una vez que estas han sido establecidas por el docente, él organiza sus recursos autónomamente para poder alcanzar sus metas.

La autonomía sobre el contenido implica que el estudiante no se limita a lo que le propone el currículo, sino que además toma decisiones sobre los temas que le gustaría abordar y da rienda suelta a sus deseos de adquirir otros conocimientos. Facilitar este proceso implica que el profesor le brinde la oportunidad de negociar esos contenidos con él. Por ello, como lo propone Barbot (2001): “Es fundamental tratar explícitamente la noción de objetivos, con el grupo-clase, y dar a los estudiantes la posibilidad de escogerlos y debatir al respecto” (p. 53; la traducción es nuestra).

Controlar el contenido es producto de la motivación pues “parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan” (Lamas, 2008, p. 16). Además, es muy probable que “esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas” (Lamas, 2008, p. 16).

DINÁMICA CURRICULAR: NIVELES, CONTENIDOS Y TRABAJO INDEPENDIENTE

La estructura del programa de Lenguas Modernas comprende tres niveles de formación: básico de I a IV, específico de V a VIII y de proyección profesional de IX a X, para los cuales se establecen lineamientos relacionados con los niveles cognitivos. El nivel básico “es la etapa en la que se desarrollan las competencias del ser y se dan las bases para desarrollar las competencias cognitivas que promueven las capacidades de conceptualización, análisis, reflexión, síntesis y comprensión” (Universidad de San Buenaventura, 2009, p. 74). En el nivel de formación específica o intermedio:

Las asignaturas propician el alcance de mayores grados de racionalidad a través del desarrollo de las competencias cognitivas de comprensión, interpretación, criticidad, y proposición, así como las competencias socio-afectivas. Con esto se posibilita un aprendizaje significativo o adquisición de conocimientos con sentido, teniendo a la investigación como eje dinamizador de tales procesos. (Universidad de San Buenaventura, 2009, p. 75)

En cuanto al tercer nivel, el currículo propone “acciones que se orientarán a fortalecer al futuro licenciado para enfrentar su contexto laboral y visualizar sus diversos campos de acción” (Universidad de San Buenaventura, 2009, p. 75). La realización de proyectos basados en investigaciones interdisciplinarias busca que el estudiante sea creativo, innovador y autónomo.

En el área de las lenguas extranjeras, los contenidos de los niveles básicos “están destinados a la adquisición de las lenguas en sus dimensiones fonética, léxica, semántica, gramatical, etc. y al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa” (Universidad de San Buenaventura, 2009, p. 80). En los niveles intermedio y avanzado, “se profundiza en la competencia comunicativa y se trabajan las tipologías discursivas, la civilización y la literatura de los países anglófonos y francófonos y la traducción” (Universidad de San Buenaventura,

2009, p. 80). Las temáticas abordadas exigen el desarrollo de trabajos independientes en donde se espera que los estudiantes empleen las habilidades mentales superiores de interpretación, análisis, síntesis, comparación, etc. combinadas con procesos de investigación que induzcan al desarrollo de la autonomía.

Esta dinámica de evolución de la autonomía sería coherente con lo que en la primera investigación³ se trabajó como autonomización, que en palabras de André (1992) significa que: “No se es autónomo al principio, pero hay un proceso que permite sin duda llegar a serlo” (p. 67, la traducción es nuestra). Darle autonomía al estudiante implica transferirle responsabilidades y hacerlo tomar conciencia de la necesidad de asumir su propio proceso de aprendizaje. Una vía para lograrlo es asignarle trabajos que lo conduzcan al logro de su autonomía.

En relación con los trabajos independientes, tuvimos en cuenta las categorías trabajadas en nuestra primera investigación, propuestas por Esteve, Arumí y Cañada (2003) y Navarro (2008), que en términos generales plantean que las tareas independientes deben tener las siguientes características: ser de carácter sistémico, tener en cuenta las individualidades, demandar un proceso de operaciones cognitivas, estar relacionados con los intereses de los estudiantes, aplicar un método e incluir proceso investigativo⁴.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación convoca metodologías de cortes cualitativo y cuantitativo, pues consideramos, como Briones (1988), que “solo de manera dogmática un paradigma puede ligar a sus postulados epistemológicos el uso exclusivo de información de uno u otro tipo” (p. 73). Concepto que refuerzan Flórez y Tobón, basándose en Hegel,

según el cual: “el análisis de la cantidad revela que la cantidad no es externa a la naturaleza de la cosa sino que también ella es una cualidad” (Hegel, citado en Flórez & Tobón, 2001, p. 132). Por consiguiente, la cantidad no es independiente de la cualidad, sino que está integrada a esta.

Por tratarse de la segunda etapa de una investigación, realizada con el mismo grupo objeto de estudio, en un período de tiempo posterior, podría considerarse un estudio de carácter diacrónico. Además, es descriptivo-comparativo pues permitió caracterizar los elementos en estudio (los estudiantes, el currículo, los trabajos independientes) y compararlos en los niveles básico, intermedio y avanzado.

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información fueron los siguientes:

1. Encuesta estructurada con preguntas abiertas y cerradas, aplicada a los 51 estudiantes que constituyen la totalidad de la población de los niveles en estudio (30 de 5° a 8° semestre y 21 de 9° y 10°), para identificar si sus prácticas, en relación con los tipos de control establecidos por Benson (2001, pp. 51-103), habían cambiado respecto a los resultados del anterior estudio.
2. Guía de caracterización de los trabajos independientes asignados por los docentes.
3. Guía de caracterización de los contenidos de las asignaturas de los ciclos intermedio y avanzado.
4. Guía de observación para captar el comportamiento de los estudiantes en clase.
5. Texto de reflexión, realizado por una muestra focalizada (ocho estudiantes), para conocer su percepción, en relación con su nivel de autonomía.

³ Para mayor claridad sobre este concepto, cf. Cabrales, Cáceres y Feria (2010, p.129).

⁴ Para ampliar la información acerca de las características del trabajo independiente, cf. Cabrales, Cáceres y Feria (2010).

RESULTADOS

Avances en la autonomía de los estudiantes

Al comparar los datos obtenidos en la investigación anterior con los de esta última, a través de la encuesta aplicada a estudiantes se evidenciaron los siguientes resultados:

En la categoría *gestión del aprendizaje*, se presentó un leve incremento en el uso de estrategias que implican mayor autonomía (2 % en el nivel intermedio; 3 % en el avanzado). Aunque los estudiantes manifiestan tener algo más de control sobre la atención y las emociones; además, mayores facilidades para identificar sus problemas, al igual que en el nivel básico, en los niveles superiores, persiste cierta debilidad en la gestión del tiempo, la monotorización y la autoevaluación; incluso, aspectos como la cooperación con compañeros y la consulta y apoyo en otros, aunque se incrementaron levemente en el nivel intermedio, en el superior experimentaron un descenso. Las reflexiones escritas de la muestra focalizada revelaron que para los estudiantes de los últimos semestres, el hecho de trabajar como docentes les deja poco tiempo para cooperar con sus compañeros o consultar a otros, pero a la vez los hace más independientes.

Respecto a la categoría *control del proceso cognitivo*, la Tabla 1 ilustra las diferencias entre los niveles en estudio:

Se observa cierto progreso en el uso de la inducción y la deducción, que pasan de un 6 % en el nivel básico a un 11.8 % en el medio y 17.3 % en el superior. Por el contrario, la elaboración después de incrementarse un poco en el nivel intermedio (de 4 % en el nivel básico pasa a 7.8 %), baja en el avanzado (2.6 %), lo cual es ciertamente desalentador si se tiene en cuenta que se trata de una estrategia que exige mayores habilidades mentales. El agrupamiento y la inferencia, aunque se mantienen algo estables en los dos primeros niveles, en el último se incrementan un poco (2 % y 3 % respectivamente), resultado alentador, aunque se esperaría que fuese superior. Llama también la atención que a pesar de que se empleen un poco menos las estrategias tradicionales como la repetición, la toma de notas y la traducción, estas siguen siendo las de mayor uso en todos los niveles. Estas estrategias responden a una concepción conductista del aprendizaje, que el estudiante no podrá superar hasta tanto no haya avanzado en el desarrollo de su autonomía, condicionada esta a su vez al uso de estrategias metacognitivas. Lo anterior permite inferir que el avance en el desarrollo de la autonomía no siempre es directamente proporcional al avance hacia niveles académicos superiores.

Los anteriores resultados son coherentes con el tipo de aprendizaje que indicaron tener, como se evidencia en la Tabla 2:

Tabla 1: Estrategias cognitivas utilizadas para el aprendizaje

Estrategia	I - IV		V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Repetición	28	21	22	21.6	11	14.6
Agrupamiento	8	6	6	5.9	6	8
Inferencia	12	9	7	6.7	9	12
Deducción e inducción	8	6	12	11.8	13	17.3
Elaboración	5	4	8	7.8	2	2.6
Toma de notas	33	25	18	17.6	17	22.6
Investigación documental	14	10	9	8.8	6	8
Traducción	26	19	20	19.6	11	14.6
Total respuestas	134	100	102	100	75	100

Tabla 2: Tipos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%
Representación mental del significado de los términos (reproductivo)	9	30	4	19
Conocimiento de las propiedades y usos de cada término según el contexto (interpretativo)	15	50	11	52.4
Uso de los términos en diversas modalidades de discurso (constructivo)	6	20	6	28.6
Total respuestas	30	100	21	100

Como este indicador no se incluyó en la anterior investigación, solo se cuenta con datos de los niveles superiores. Al respecto, se encontró una evolución en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, representada en un descenso en el aprendizaje reproductivo (de 30 % a 19 % y un incremento en los modelos interpretativo (de 50 % a 52.45 %) y constructivo (de 20 % a 28.6 %). Con base en lo planteado por Martínez-Fernández (2007, p. 85), se infiere que los estudiantes de los semestres avanzados emplean procesos que involucran con mayor fuerza actividades mentales superiores y que implican procesos reconstructivos y de reelaboración del objeto de estudio. Sin embargo, es de anotar que la mayoría se ubica aún en el nivel interpretativo (51.2 % en promedio) y que solo un promedio de 24.3 % ha alcanzado el nivel constructivo. Este resultado es coherente con el de la Tabla 1, cuyo análisis permitió inferir que así como en los niveles básicos, en los intermedios y avanzados también persiste un mayor uso de estrategias tradicionales de aprendizaje, frente a estrategias que impliquen el uso de procesos mentales superiores como la inferencia y la elaboración.

En relación con la conciencia cognoscitiva, o identificación de los procedimientos empleados para aprender, se encontró un leve incremento entre los niveles que va de un 85.7 % en el intermedio, a un 90 % en el avanzado. Sin embargo, ese incremento no se dio de la misma manera en el uso de nuevos procedimientos. En el nivel intermedio el 43.3 % reconoce haber implementado los mismos que

usaba en nivel básico; en el avanzado, un 33.4 %. El cambio de procedimientos lo ha experimentado un 56.7 % en el nivel intermedio y un 66.6 % en el avanzado, tal como se aprecia en la siguiente tabla, lo cual es positivo, aunque contrastado con los resultados de la Tabla 1, los efectos de ese cambio aún no son significativos.

Tabla 3: Cambio en los procedimientos de aprendizaje

Ítem	V - VIII		IX - X	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	17	56.7	14	66.6
No	13	43.3	7	33.4
Total	30	100	21	100

Es de suponer que esos cambios se hacen de manera evolutiva; por tanto, los porcentajes mayores en la opción positiva sugieren un avance hacia procedimientos más pertinentes, que traen consigo una mayor autonomía cognoscitiva. De hecho, en las respuestas a una pregunta abierta sobre el tipo de cambios experimentados, los estudiantes señalaron principalmente mejores formas de realizar análisis, mayor uso de procedimientos de clasificación, deducción e interpretación.

Finalmente, en relación con la categoría *control del contenido*, la encuesta arrojó los siguientes resultados:

Los medios empleados para profundizar los conocimientos y practicar el inglés experimentaron muy pocas variaciones, como lo ilustra la Tabla 4.

Tabla 4: Formas de profundizar y practicar en inglés fuera del aula.

Ítems	I - IV		V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Consultas en biblioteca	7	6.42	11	10.28	7	9.09
Grupo de estudio	6	5.5	8	7.47	6	7.79
Grupo de investigación	2	1.83	0	0	4	5.19
Búsqueda de información en Internet	25	22.9	26	24.29	20	25.97
Tutorías con docentes	9	8.25	14	13.08	2	2.59
Escucha de materiales audiovisuales	35	32.5	27	25.23	18	23.37
Chat o correo electrónico en inglés	16	14.7	16	14.95	15	19.48
Otras	9	8.25	5	4.67	5	6.49
Total respuestas	109	100	107	100	77	100

Comparando los tres niveles, se observa cierto incremento en las consultas en bibliotecas (de 6.42 % a 10.28 % y 9.9 %), el cual es más leve aún en las categorías *grupo de estudio*, *búsqueda de información en Internet* y *uso del chat o del correo electrónico* (3 % en promedio). Estas dos últimas formas siguen siendo las más empeladas, seguramente por su atractivo y facilidad de acceso para los jóvenes. Aunque la escucha de materiales audiovisuales experimentó un descenso, sigue también siendo uno de los medios más empleados. Las tutorías con docentes, aunque se incrementaron en casi un 5 % en el nivel intermedio, tuvieron un fuerte descenso en el nivel avanzado; al contrario de los grupos de investigación, que se señalan como inexistentes en el nivel intermedio y se retoman con mayor fuerza en el avanzado. Las reflexiones escritas de la muestra focalizada revelan que la consulta en biblioteca y los grupos de investigación están altamente relacionados con el hecho de

encontrarse desarrollando el trabajo de grado, generalmente sobre temas relacionados con el inglés, lo que induce a pensar en la necesidad de factores externos que impulsen a los estudiantes a trabajar en forma más autónoma.

Independientemente de las variaciones que se presentaron, los medios más empleados por los estudiantes para trabajar los contenidos siguen siendo los que se relacionan con el uso de las tecnologías. Este resultado sugiere que la combinación de las clases presenciales con el montaje de los cursos en plataformas virtuales es una opción que hay que privilegiar, si se busca generar autonomía en los estudiantes.

Para complementar el anterior análisis, se comparó el número de opciones escogidas por los encuestados, puesto que podían marcar varias a la vez. La Tabla 5 muestra los resultados:

Tabla 5: Diversificación de actividades extra-clases.

No.	I - IV			V - VIII			IX - X		
	Frec.	%	%	Frec.	%	%	Frec.	%	%
7									
6	1	2.5	32.5	1	3.33	56.65			52.38
5	5	12.5		5	16.66		4	19.04	
4	7	17.5		11	36.66		7	33.33	
3	10	25	67.5	8	26.66	43.32	9	42.84	47.61
2	8	20		4	13.33				
1	8	20		1	3.33		1	4.76	
0	1	2.5							
Total	40	100	100	30	100	100	21	100	100

En el nivel básico, la mayoría (67.5 %) solo realiza de 0 a 3 actividades, cifra que disminuye en los niveles superiores (43.32 % y 47.61 %). Por el contrario, los porcentajes de quienes realizan entre 4 y 7 actividades diferentes aumentan de un nivel a otro (32.5 %, 56.65 % y 52.38 %) Se trata de un resultado coherente con una natural evolución de la autonomía, que induce a los estudiantes a emplear un mayor número de formas para trabajar y controlar los contenidos de su interés. Así mismo, el número de trabajos independientes y la complejidad de los mismos en los niveles superiores no son iguales a los de los niveles básicos. Esto permite inferir que los estudiantes se ven en la necesidad de incrementar el número de actividades extra-clase en esos niveles.

En cuanto al conocimiento de los programas de las asignaturas, así como al seguimiento que hacen los estudiantes al desarrollo de los mismos, las tablas 6 y 7 aportan datos reveladores.

Tabla 6: Conocimiento de los programas

Ítems	I - IV		V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	22	55	21	70	16	76.2
No	18	45	8	26.66	5	23.8
No responde			1	3.33		
Total respuestas	40	100	30	100	21	100

Es notorio el aumento en el conocimiento de los programas del nivel básico a los otros niveles (de 55 % a 70 % y 76.2 %). El interés por conocer qué se va a trabajar en los cursos, se incrementa en casi

un 20 % en promedio; igualmente, el seguimiento realizado a los mismos crece de un nivel a otro (de 45 % a 50 % y 71.4 %). Este avance de un nivel a otro es un resultado lógico, si se tiene en cuenta la natural evolución y madurez que van experimentando los estudiantes quienes, a medida que se adaptan a la vida universitaria, valoran sus posibilidades de participación en la toma de decisiones y, además, se van apropiando de los contenidos del programa.

Tabla 7 Seguimiento a los programas

Ítems	I - IV		V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sí	18	45	15	50	15	71.4
No	22	55	12	40	5	23.8
No responde			3	10	1	4.8
Total respuestas	40	100	30	100	21	100

En ambos indicadores (conocimiento y seguimiento) se manifiesta una madurez en los estudiantes quienes, de manera más consiente, han adquirido mayores elementos para evaluar las propuestas de los docentes y estar atentos a su desarrollo. A este cambio contribuye notablemente la mayor exigencia que se les hace. Mediante respuestas a una pregunta abierta, los estudiantes especificaron que en los ciclos intermedio y avanzado, esa exigencia radica principalmente en una mayor necesidad de investigación y consulta bibliográfica (43.3 %); preparación, análisis y argumentación (28 %); mayor conciencia cognitiva (14 %), creatividad (7.7 %) y trabajo por proyectos (7 %)

La pregunta general sobre el grado de autonomía que consideraban tener arrojó los resultados que se muestran en la Tabla 8:

Tabla 8: Nivel de autonomía (autoevaluación)

Ítems	I - IV		V - VIII		IX - X	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Mucho	13	32.5	22	73.33	18	85.71
Medio /más o menos	21	52.5	4	13.33	2	9.53
Poco	1	2.5	2	6.66	1	4.76
Muy poco			1	3.33		
No responde	5	12.5	1	3.33		
Total respuestas	40	100	30	100	21	100

De un 32.5 % que se consideraba muy autónomo en el nivel básico, se pasa a un 73.3 % en el nivel intermedio y a un 85.71 % en el avanzado, lo cual es un aumento significativo en la autovaloración que los estudiantes hacen de su grado de autonomía. Las respuestas abiertas sobre la justificación de esa evolución señalan que sienten más motivación

y tienen más conciencia del esfuerzo necesario para mejorar su nivel, que dependen menos del profesor, son más responsables y han desarrollado sus propios métodos de estudio; que tienen más conocimientos del idioma y que las materias de los niveles superiores les exigen más dedicación.

Análisis de la dinámica curricular: contenidos y trabajos independientes

La revisión de los contenidos de las asignaturas permitió constatar que efectivamente, por su naturaleza, demandan formas de trabajo que exigen el uso de habilidades mentales superiores de interpretación, análisis, síntesis, comparación, etc. las cuales se combinan con procesos de investigación que inducen el desarrollo de la autonomía. La siguiente tabla permite visualizar la diferencia entre los contenidos del nivel básico y los de los niveles intermedio y avanzado:

Tabla 9: Contenidos de las asignaturas

Nivel	Asignaturas	Contenidos
Básico	Inglés integral I a IV	Estudio de las formas lingüísticas básicas del inglés y de sus funciones comunicativas.
Intermedio	Gramática contrastiva	Comparación de las categorías gramaticales y sintácticas en su forma y función, del inglés y el español.
	Tipologías discursivas en inglés I y II	Conocimiento de los tipos de discurso desde la perspectiva de los géneros descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo, explicativo y expresivo.
	Civilización inglesa	Estudio del contexto geográfico, cultural y de los principales hechos de la historia de Inglaterra y EE. UU. así como la actualidad política y socio-económica de los países anglófonos.
	Conversación en inglés	Desarrollo de diversas temáticas de interés social, cultural, histórico y de actualidad relacionadas con la cultura extranjera, a través de conversatorios, debates, mesas redondas y exposiciones.
Avanzado	Literatura en lengua inglesa	Análisis crítico de las principales corrientes y obras literarias de habla inglesa, como complemento a la formación integral y humanística y al desarrollo de la competencia intercultural.
	Traducción inglesa	Estudio de los enfoques, métodos y técnicas del proceso de traducción del inglés al español y viceversa, así como de aspectos relacionados con la traducción: polisemia, falsos amigos y terminología.

Aunque en el nivel básico no están excluidos el aprendizaje de tipo propositivo ni el conocimiento declarativo, el énfasis se centra en el aprendizaje de representaciones y de conceptos, así como en las concepciones directas o de exposición a la enseñanza. Por el contrario, en los niveles intermedio y avanzado se hace relevante la necesidad de un aprendizaje de tipo interpretativo y creativo, mediante el cual el estudiante da prueba de sus capacidades de interpretar la información y apropiarse de ella para expresar proposiciones desde su propia perspectiva; reconstruir, transformar y elaborar conceptos con base en la información recibida.

Las observaciones realizadas permitieron verificar que la dinámica del aula exige mayor participación del estudiante, ya no para responder a las preguntas del docente, sino para intervenir como un sujeto activo que expone sus ideas y las argumenta en un

ambiente de discusión y consenso. Las dinámicas de socialización de tareas, investigaciones y proyectos son más variadas; las exposiciones de los estudiantes y los talleres de análisis de textos, obras, períodos históricos, movimientos literarios, etc. se hacen mediante foros, debates, círculos literarios. El docente juega entonces, con mayor intensidad, su rol de guía u orientador del proceso; el estudiante, por su parte, tiene mayores oportunidades para desarrollar su autonomía.

En el análisis realizado a los trabajos independientes, se encontró que a excepción de tres trabajos (21.42 %) de los 14 analizados, el resto (78.57 %) presenta en gran medida las características de complejidad, individualización, exigencia de procesos cognitivos superiores, requerimiento de una metodología y de un proceso investigativo para su realización. A manera de ejemplo, la siguiente tabla ilustra brevemente esa caracterización:

Tabla 10: Caracterización de los trabajos independientes

Asignaturas	Descripción
Gramática contrastiva (5 ° Sem.)	Los trabajos proponen la diferenciación de los dos códigos (español-inglés) a través de ejercicios escritos. Están centrados en la dimensión lingüística, no exigen un método ni investigación. Generan aprendizaje de tipo directo o reproductivo.
Tipologías discursivas en inglés I y II (5 °-6 ° sem.)	Los escritos solicitados integran las competencias lingüística, discursiva y sociolingüística; se hacen sobre temas de interés personal; requieren un método (portafolio), así como procesos de interpretación, argumentación, análisis e investigación. Generan aprendizaje interpretativo y creativo
Civilización inglesa (7 ° sem.)	Se trabaja por proyectos que integran las competencias lingüística y discursiva con la cultura, la historia, la actualidad socio-económica. Exigen el análisis de hechos y situaciones; permiten la interpretación personal, requieren de un método y de investigación. Generan conocimientos interpretativos y constructivos.
Conversación en inglés (8 ° sem.)	Algunos temas son sencillos y no exigen procesos investigativos, otros son más complejos y requieren cierta indagación. Algunas discusiones demandan una postura personal, otras son de carácter informativo. El 50 % genera aprendizaje directo y el resto interpretativo y creativo.
Literatura en lengua inglesa (9 ° sem.)	El análisis de las obras combina la competencia comunicativa con el acercamiento a la cultura, al arte y la historia. Se exige un sentido crítico y creativo, un método de lectura, análisis e investigación. Los trabajos generan aprendizaje de tipo creativo e interpretativo.
Traducción inglesa (10 ° sem.)	La traducción exige competencias complejas de carácter lingüístico y cultural, un método y técnicas específicas; además, está marcada por el estilo personal del traductor quien debe investigar sobre los aspectos culturales inherentes al texto que traduce. Se genera aprendizaje de tipo interpretativo y creativo.

Como se puede deducir del contenido de la Tabla 10, los trabajos independientes propuestos en los semestres superiores promueven en gran medida el desarrollo de la autonomía, pues reúnen los criterios adoptados en nuestra investigación. Este hecho implica una gran diferencia con la investigación sobre el ciclo básico, cuyos resultados determinaron que el 81.25 % de los trabajos evaluados tenían un nivel de cero, muy bajo y bajo; un 16.25 % era de nivel medio y solo un 2.5 % alcanzó el nivel alto, por reunir los cinco criterios exigidos para ser considerados generadores de autonomía.

DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados permitió conceptualizar que dadas las características de los trabajos independientes, de los contenidos de las asignaturas y de las formas de trabajo en el aula en los semestres superiores, se esperaba un mayor nivel de evolución en la autonomía en el aprendizaje del inglés; sin embargo, esta no crece en la misma proporción. Los avances no son muy significativos en relación con las tres categorías de análisis, ya que, como se señaló en los resultados, la *gestión del aprendizaje* solo experimentó una leve mejoría (2 % en el nivel intermedio y 3 % en el avanzado); el *control del proceso cognitivo* presentó cierto progreso en el uso de la inducción y la deducción (6 %) y poco en el agrupamiento y la inferencia (2 % y 3 % respectivamente); en el *control del contenido*, los resultados también denotan poco incremento (3 % en promedio) en el uso de medios para ampliar los conocimientos de forma independiente.

En cuanto a la concepción de aprendizaje de los estudiantes, se identificó una evolución, representada en un descenso en el aprendizaje reproductivo y un incremento en los modelos interpretativo y constructivo. Consideramos que, a pesar de que los estudiantes de los semestres más avanzados emplean procesos reconstructivos y de reelaboración del objeto de estudio, el indicador no es suficiente, pues la mayoría se ubica aún en el nivel interpretativo y solo un 24.3 % alcanza el nivel constructivo. Respecto a la conciencia

cognoscitiva, se encontró que gran parte ha identificado los procedimientos que emplea para aprender; además, muchos declaran haber cambiado de procedimientos, lo cual es sin duda un logro, teniendo en cuenta, como lo hemos planteado en el marco teórico, que no se puede ser autónomo en el aprendizaje si no se es consciente de cómo aprendemos y de cómo podemos mejorar el aprendizaje.

Otro aspecto positivo lo constituye el seguimiento que los estudiantes dicen hacerle a los programas desarrollados por los docentes y el aumento en la autovaloración de su nivel de autonomía; sin embargo, cuando existe el interés expreso de llevar a los estudiantes por el camino de la autonomía, esos logros son aún insuficientes.

Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de proporcionar ambientes, medios y estrategias, si se busca generar mayor autonomía en los estudiantes. Como lo expresamos antes, el estudiante será más consciente de la importancia de ser autónomo y de cuán autónomo es él, tanto más sus compañeros lo sean, pero sobre todo cuanto más el docente le marque pautas para serlo. La discusión se centra entonces en cómo lograrlo, para lo que consideramos conveniente proponer un plan organizado y bien fundamentado, desarrollado mediante estrategias y programas, presentados e implementados de manera consciente y explícita. No es suficiente con que el currículo plantee contenidos, dinámicas y formas de trabajo que de manera implícita promuevan el desarrollo de la autonomía, se requiere también insistir expresamente en cómo esas acciones beneficiarán el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

La anterior reflexión conduce a la necesidad de formular estrategias que de manera expresa trabajen por el desarrollo de la autonomía. El trabajo por proyectos, en grupo, como lo proponen Frodden y Mesa (2004, pp. 205-230); el modelo tutorial por pares de Ariza y Viáfara (2009, pp. 173-209) o el uso del diario, como lo sugiere Mongelos (2000), confirman la necesidad de trabajar en la línea del desarrollo de la conciencia cognitiva, con apoyo

del grupo. De la misma manera, consideramos muy significativa la propuesta de Wenden y Rubin (citados en Lebron, 2009) quienes sugieren que el docente indague sobre las creencias y formas de aprender de sus estudiantes y luego las transforme en estrategias de enseñanza; además, capacite a sus estudiantes en cómo lograr ser autónomos. Se trata de estrategias que también coinciden con la propuesta de Dickinson (citado en Monleón, Zarco, & Villanueva, 2010) centrada en tres acciones: formar al docente como asesor, formar al aprendiente para el autoaprendizaje y crear materiales que lo fomenten. La aplicación de estas estrategias y la comprobación de sus efectos son, sin duda, una importante fuente para la realización de futuros proyectos de investigación, toda vez que, tanto en nuestro anterior estudio como en este, hemos sentado posición frente a la importancia que tienen los medios, estrategias e intervención del docente, en el desarrollo de la autonomía.

Finalmente, otro elemento importante a considerar es el factor cultural. En la región caribe colombiana, el niño, el adolescente y el joven son objeto de un fuerte proteccionismo que hace que el modelo predominante sea el de la hetero-autonomía, es decir, la realización de acciones y el comportamiento en general obedecen a las demandas de otros. En este sentido, incluso en el nivel universitario, se hace necesario desarrollar programas que tengan como fin el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, tanto en su dimensión intelectual, como moral. La primera, para alcanzar el desarrollo de las estructuras del conocimiento y abandonar por fin el aprendizaje basado en la repetición y memorización de saberes, sobre todo cuando estos no son contextualizados, ni puestos en situaciones que exijan al estudiante confrontar, formular e intercambiar ideas, con el fin de aplicarlas a la realidad. La segunda, para sentar los fundamentos de actuar por convicción y reflexión, que es en últimas lo que realmente permitirá al estudiante alcanzar la autonomía.

REFERENCIAS

- André, B. (1989). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. París, Francia: Didier.
- André, B. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. En L., Porcher (Coord.), *Le français dans le Monde: les autoapprentissages* (pp. 66-74). París, Francia: CLE International.
- Ariza, A., & Viáfara, J. (2009). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 173-209. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2696/2153>
- Barbot, M. (2001). *Les auto-apprentissages*. París, Francia: CLE International.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edimburgo, Escocia: Pearson Education.
- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Icfes.
- Cabrales, M., Cáceres J., & Ferial, 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), 119-147.
- Demazière, F. (2005). Autonomie, autoformation, formations ouvertes. *AEM (Autoformation et enseignement multimédia)*. Recuperado de http://didatic.net/article.php3?id_article=63
- Esteve, O., Arumí, M., & Cañada, M. (2003). *Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje*. Recuperado de http://ciam.ucol.mx/villa/docs/CCVA_ARFL_007.pdf
- Flórez, R., & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Frodden, C., & Mesa, C. (2004). Promoting autonomy through project work. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 205-230. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3147/2914>
- García, J. (2005). Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 4, 109-120. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709358>
- Hunt, R., & Ellis, H. (2007). *Fundamentos de Psicología cognitiva*. México D.F., México: Manual Moderno
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20, Recuperado de http://www.revistaliberabit.com/libarabit14/hector_lamas15-20.pdf
- Lebrón, A. (2009). El papel de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: su relevancia en el aula de inglés. *Temas para la Educación*, 3, 1-19. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4979.pdf>
- Mongelos, A. (2000). Autonomía de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas: la expresión escrita en la enseñanza del inglés. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 75-88. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/298/295
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Monleón, L., Zarco, M., & Villanueva, A. (2010). *Aprendizaje semi-dirigido: sistemática empleada en UAM-Xochimilco* Trabajo presentado en el VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL), Chetumal, México. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/monleon_cebollada_lucrecia_et_al.pdf
- Navarro, B. (2008). *Propuesta para potenciar la independencia cognoscitiva en la educación superior*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos19/independencia-cognoscitiva/independencia-cognoscitiva.shtml>
- Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 78-79.
- Universidad de San Buenaventura. (2009). *Documento Maestro Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés*. Cartagena, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

How to reference this article: Cabrales, M., & Cáceres, J. (2013). La dinámica del currículo y la evolución de la autonomía en el aprendizaje del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(1), 45-60