



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



---

---

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**“Nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes  
de Práctica Profesional L.E.I generación 2012”**

Para obtener el título de:  
Maestro en Educación Superior

Presenta:  
Lic. Roberto Ochoa Gutiérrez

Director de tesis:  
Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Puebla, Pue. Mayo 2016

## ÍNDICE

DEDICATORIA	I
RESUMEN	II
CAPÍTULO I	1
1.1 INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA	1
1.2 OBJETIVO GENERAL	6
1.2.1 Objetivos particulares	6
1.2.2 Preguntas de investigación	6
1.3 JUSTIFICACIÓN	6
1.4 METODOLOGÍA	8
CAPITULO II	11
2.1 MARCO CONTEXTUAL	11
2.1.1 Introducción	11
2.1.2 Contexto Internacional	12
2.1.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	12
2.1.2.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	14
2.1.2.3 Banco Mundial (BM)	16
2.1.2.4 Gestión Institucional en la Educación Superior (IMHE)	18
2.1.2.5 Organización Internacional del Trabajo (OIT)	20
2.1.3 Contexto Nacional	22
2.1.3.1 Secretaría de Educación Pública (SEP)	23
2.1.3.2 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES)	25
2.1.4 Contexto Local	27
2.1.4.1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	27
2.1.4.2 Facultad de Lenguas (FL)	29
2.1.4.2.1 Historia de la Facultad de Lenguas	30
2.1.4.2.2 Visión, Misión y Objetivos de la Facultad de Lenguas	32

2.1.4.2.3	Licenciatura en Enseñanza del inglés (LEI)	34
2.1.4.2.3.1	Perfil de ingreso, egreso y objetivos	34
2.1.4.2.3.2	Estructura Curricular de la LEI	36
2.2	MARCO NORMATIVO	39
2.2.1	Introducción	39
2.2.2	Definición	39
2.2.3	Secretaría de Educación Pública. (SEP)	40
2.2.4	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	41
2.2.4.1	Lineamientos del Servicio social y Práctica Profesional de la BUAP.	42
2.2.4.2	Propuesta de reglamento para la realización de las Prácticas Profesionales funciones de la coordinación Facultad de Lenguas. (PRPP)	47
2.3	MARCO TEÓRICO	53
2.3.1	Introducción	53
2.3.2	Constructivismo	53
2.3.2.1	Jean Piaget	54
2.3.2.2	Lev Semionovick Vygotsky	59
2.3.2.2.1	Zona de desarrollo próximo	60
2.3.2.3	Jerome Bruner	61
2.3.2.4	Definición del constructivismo	61
2.3.2.5	Aprendizaje autónomo	63
2.3.2.5.1	El aprendizaje autónomo en las teorías cognitivo-social	63
2.3.2.5.2	Aprendizaje	66
2.3.2.5.3	Autonomía	67
2.3.2.5.4	Metacognición	72
2.3.2.5.5	Motivación	75
2.3.2.5.6	Transferencia	77
2.3.2.5.7	Uso de las tecnologías de la Información y comunicación	82
2.3.2.5.8	Aprendizaje significativo subversivo	84
2.3.2.5.9	Investigación	87
2.3.2.5.10	Volición	89

2.3.2.5.11	Análisis de problemas	91
2.3.2.5.12	Pensamiento deductivo	91
2.3.2.5.13	Toma de decisiones	92
2.3.2.5.14	Auto-observación	93
2.3.2.5.15	Principio de desaprendizaje	94
2.3.2.5.16	Aprendizaje por error	94
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		97
3.1	SUJETOS	97
3.2	MUESTRA	97
3.3	INSTRUMENTO	98
3.4	PILOTEO	99
3.5	INSTRUMENTO FINAL	100
3.6	PROCEDIMIENTO	101
3.7	ANÁLISIS DE DATOS	102
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		104
4.1	MOTIVACIÓN	106
4.1.1	Motivación intrínseca	106
4.1.1.1	Autonomía operativa-fijación de metas	106
4.1.2	Motivación extrínseca	108
4.1.2.1	Reconocimiento Social	108
4.2	TRANSFERENCIA	109
4.2.1	Extrapolación	109
4.3	METACOGNICIÓN	111
4.3.1	Autoevaluación	111
4.3.2	Autogestión	113
4.4	USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	115
4.4.1	Habilidad tecnológica	115
4.4.2	Discriminación de información	117
4.4.3	Trabajo colaborativo	118
4.5	INVESTIGACIÓN	120

4.5.1	Interrelación	120
4.5.2	Autoaprendizaje	122
4.5.3	Decisiones argumentadas	124
4.6	VOLICIÓN	126
4.6.1	Congruencia entre discurso y actos	126
4.6.2	Autodeterminación	127
4.7	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	129
4.7.1	Razonamiento deductivo	129
4.7.1.1	Utilizar la lógica y la razón para resolver problemas	129
4.7.1.1.1	Analizar una situación problemática	129
4.7.1.1.2	Razonamiento sistemático	131
4.7.2	Toma de decisiones	133
4.7.2.1	Pensar reflexiva, analítica y críticamente	133
4.7.2.1.1	Asumir riesgos en la toma de decisiones	133
4.7.2.1.2	Aplicar los conocimientos en la práctica.	135
4.8	AUTO-OBSERVACIÓN	136
4.8.1	Autoevaluación	136
4.9	PRINCIPIOS DE DESAPRENDIZAJE	138
4.9.1	Aprender a desaprender	138
4.9.2	Aprender a reaprender	140
4.10	APRENDIZAJE POR ERROR	141
4.10.1	Retroalimentación	141
4.10.2	Replanteamiento de esquemas	143
4.10.3	Pensamiento crítico	144
4.10.3.1	Encarar el error como algo natural	144
4.10.3.2	Buscar sistemáticamente el error	146
4.11	MOTIVACIÓN	148
4.11.1	Motivación intrínseca	148
4.11.1.1	Autonomía operativa-fijación de metas (Frecuencia)	148
4.11.2	Motivación extrínseca	150
4.11.2.1	Reconocimiento Social	150

4.12	TRANSFERENCIA	151
4.12.1	Extrapolación	151
4.13	METACOGNICIÓN	153
4.13.1	Autoevaluación (Frecuencia)	153
4.13.2	Autogestión (Frecuencia)	155
4.14	USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	157
4.14.1	Habilidad tecnológica (Frecuencia)	157
4.14.2	Discriminación de información (Frecuencia)	159
4.14.3	Trabajo colaborativo (Frecuencia)	161
4.15	INVESTIGACIÓN	162
4.15.1	Interrelación (Frecuencia)	162
4.15.2	Autoaprendizaje (Frecuencia)	164
4.15.3	Decisiones argumentadas (Frecuencia)	166
4.16	VOLICIÓN	168
4.16.1	Congruencia entre discurso y actos (Frecuencia)	168
4.16.2	Autodeterminación (Frecuencia)	170
4.17	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	172
4.17.1	Razonamiento deductivo	172
4.17.1.1	Utilizar la lógica y la razón para resolver problemas	172
4.17.1.1.1	Analizar una situación problemática (Frecuencia)	172
4.17.2	Razonamiento sistemático (Frecuencia)	174
4.17.3	Toma de decisiones	176
4.17.3.1	Pensar reflexiva, analítica y críticamente	176
4.17.3.1.1	Asumir riesgos en la toma de decisiones (Frecuencia)	176
4.17.3.1.2	Aplicar los conocimientos en la práctica (Frecuencia)	178
4.18	AUTO-OBSERVACIÓN	180
4.18.1	Autoevaluación (Frecuencia)	180
4.19	PRINCIPIOS DE DESAPRENDIZAJE	182
4.19.1	Aprender a desaprender (Frecuencia)	182
4.19.2	Aprender a reaprender	184
4.20	APRENDIZAJE POR ERROR (FRECUENCIA)	186

4.20.1	Retroalimentación (Frecuencia)	186
4.20.2	Replanteamiento de esquemas (Frecuencia)	188
4.20.3	Pensamiento crítico	190
4.20.3.1	Encarar el error como algo natural (Frecuencia)	190
4.20.3.2	Buscar sistemáticamente el error (Frecuencia)	192
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		194
5.1	CONTEXTO	195
5.2	IMPLICACIONES	197
5.3	CONCLUSIONES	209
5.4	LIMITACIONES	220
5.5	RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	220
ANEXOS		222
REFERENCIAS		227

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fijo retos y establezco metas por cuenta propia, tanto en mi ámbito personal, académico y profesional.	113
Figura 2. Me agrada la idea de ser reconocido por mi esfuerzo, trabajo y logros ante mis compañeros, maestros, familia y sociedad.	115
Figura 3. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que aprendo en la escuela, los utilizo en diferentes contextos y situaciones.	117
Figura 4. Reviso el resultado parcial y final de mi trabajo (tareas, proyectos, tesis), evaluando el contenido incorporado.	119
Figura 5. Cuando aprendo algún contenido, identifiqué los procesos que seguí para alcanzar ese objetivo.	120
Figura 6. Poseo las destrezas necesarias para acceder de modo ágil y rápido a fuentes de información a través de dispositivos tecnológicos.	122
Figura 7. Conozco el tipo vídeos y/o sitios web que debo consultar para obtener la información necesaria.	124
Figura 8. Trabajo colaborativamente con compañeros a través de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual.	126
Figura 9. En ocasiones la información proporcionada en clase es insuficiente, por lo que indago por cuenta propia.	128
Figura 10. Aprendo mejor investigando por cuenta propia.	130
Figura 11. En clase, argumenté mi opinión basándome en lo que opinan autores, libros y sitios web reconocidos.	132
Figura 12. Cuando digo que realizaré un proyecto, tarea o actividad, siempre lo desarrollo y lo logro.	134
Figura 13. Planteo mis propias metas y me comprometo a alcanzarlas.	135
Figura 14. . Cuando me encuentro en un problema, analizo la situación para descifrar la solución.	137

Figura 15. Ante una situación problemática, pienso siempre de lo general a lo particular.	139
Figura 16. Cuando trabajo en equipo, yo soy quien toma las decisiones importantes.	140
Figura 17. En mi vida profesional, lo que aprendí en la escuela lo utilizo en mi contexto laboral.	142
Figura 18. Observo mi conducta y reflexiono sobre mí actuar como estudiante (si soy un buen o no estudiante).	144
Figura 19. Dejo de usar selectivamente estrategias y/o conceptos que antes me funcionaron pero que ahora no me funcionan para aprender (por ejemplo, conjugar verbos por repetición).	145
Figura 20. Retomo estrategias y/o conceptos que aprendí tiempo atrás y en la actualidad los modifico para darles nuevo significado.	147
Figura 21. Reconozco que después de una equivocación, viene una oportunidad de retroalimentación.	148
Figura 22. . Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, replanteo mis esquemas y cambio mis procesos.	150
Figura 23. Cuando sufro algún fracaso, sigo adelante.	151
Figura 24. Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, busco de forma sistemática y detenida el error.	153
Figura 25. Llevas a cabo proyectos académicos propuestos por tus compañeros, amigos, y/o maestros, no por ti.	155
Figura 26. . Emprendes retos o proyectos únicamente por satisfacción personal sin importar el reconocimiento público.	157
Figura 27. Utilizas lo aprendido en la escuela sólo en el ámbito académico.	158
Figura 28. . Aprendes algo sin prestar mucha importancia al contenido, cualquier cosa que se aprenda es importante.	160

Figura 29. Aprendes algo sin prestar mucha atención a los procesos seguidos.	162
Figura 30. Tienes problemas al intentar manipular dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información.	164
Figura 31. Utilizas información general en tus trabajos y proyectos ya que consideras que es mejor la rapidez que la precisión.	166
Figura 32. Trabajas individualmente, sin el uso de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual.	167
Figura 33. Consideras que lo aprendido en clase es suficiente.	169
Figura 34. Prefieres una buena explicación del profesor que investigar por cuenta propia.	171
Figura 35. Piensas que tus creencias y opiniones son más importantes que otro tipo de argumento sustentado.	173
Figura 36. Consideras que no es necesario planear tus proyectos académicos para llevarlos a cabo.	175
Figura 37. Abandonas un proyecto que para ti se vuelve difícil.	177
Figura 38. Consideras que es una pérdida de tiempo analizar una situación problemática.	179
Figura 39. Te gusta empezar a analizar una situación por lo particular, después lo general.	181
Figura 40. Prefieres que alguien más asuma los riesgos de una decisión.	183
Figura 41. Crees que lo que aprendes en la escuela no tiene una verdadera aplicación en la vida real.	185
Figura 42. Mantienes la misma conducta aunque no te funcione adecuadamente para tu aprendizaje.	187
Figura 43. Mantienes las mismas estrategias, conceptos y/o métodos que te han ayudado a aprender desde tu infancia, aunque éstas no sean del todo apropiadas.	189

Figura 44. Abandonas estrategias, métodos o conceptos que te fueron útiles en tu aprendizaje en la infancia y adolescencia.	191
Figura 45. Eres perfecto, la perfección y la calidad son sinónimos de un aprendizaje adecuado.	193
Figura 46. Te gusta adaptar tus problemas a tu metodología, no la metodología a los problemas.	195
Figura 47. Evitas las equivocaciones a toda costa en tus proyectos académicos.	197
Figura 48. Empiezas de cero nuevamente cuando cometes errores.	199

## Dedicatoria

Es grato para mí dedicar este trabajo a mi padre Gilberto Ochoa Guizar a quien admiró, respeto y venero. A través de sus sabios consejos me ha enseñado a elegir el camino de la honradez y la rectitud. Gracias a su ejemplo, se lo que quiero llegar a ser, una persona proba e integra que trabaje duro para alcanzar sus objetivos en la vida. Él me ha guiado por el duro y espinoso camino de la vida siempre teniendo presente el valor de la familia, agradezco todos y cada uno de los minutos que paso a su lado ya que todo lo que soy se lo debo a él y a su esfuerzo por cuidar de los seres que le rodean. Aspiro un día a llegar a ser la mitad de ser humano que es él.

Quiero agradecer también a mi madre Guadalupe Verónica Gutiérrez Vázquez a quien amo con todo mi corazón. Mediante sus cuidados y atenciones despertaron en mí al ser humano sensible y emotivo que vive en mí. Su entrega y dedicación a nuestra familia ha sido el motor que me impulsa a seguir adelante día a día. No cambiaría ni un solo instante que he vivido con ella ya que la llevo presente en la más mínima acción que realizo y en cada importante decisión que tomo.

De igual forma doy las gracias a mi hermano Gilberto Ochoa Gutiérrez quien es parte directa en mis logros. Su paciencia y compañía en las noches y madrugadas de trabajo son agradecidas enormemente, sin ellas no me hubiera sido posible llegar a donde he llegado. Él es el ejemplo claro de fortaleza y nobleza al mismo tiempo. Agradezco a mi hermana Beatriz Verónica Ochoa Gutiérrez cuya determinación y deseos de superación me han instigado a perseguir mis sueños. Reconozco su constancia y perseverancia siendo ella la viva imagen de la mujer mexicana que nunca se rinde y siempre ve hacia adelante.

Finalmente, extendiendo mi gratitud a mis sobrinas Ángela Ochoa Gutiérrez y Evelyn García Ochoa a quienes considero mis hermanitas pero a las que quiero como mis hijas. Su inocencia y alegría han inundado a la familia de felicidad y júbilo, sus pequeños detalles hacen enormes estragos en nuestros corazones.

## Resumen

El Modelo Universitario Minerva se puso en operación en el año 2009, después de casi seis años como modelo vigente, no se ha documentado, revisado, ni evaluado ninguno de los aspectos relacionados con la formación y los ejes transversales dentro de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es por ello que surge la necesidad de reflexionar acerca de los alcances y limitaciones que se hayan logrado a lo largo de todo este tiempo, dentro del programa educativo de la licenciatura en Enseñanza del Inglés, específicamente en la asignatura de Práctica Profesional, materia crucial en la formación profesional de los estudiantes.

Si bien es cierto que en el Modelo Universitario se explicita y se hace patente que la función primordial e inmediata de la universidad es la formación de profesionistas con una capacidad desarrollada para la toma de decisiones y resolución de problemas, no se ha logrado desarrollar aun un mecanismo que logre determinar si se ha logrado alcanzar los objetivos establecidos en el Modelo en función del nivel de autonomía de los estudiantes para gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto al aspecto metodológico, este trabajo se puede caracterizar como un proyecto de investigación con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de diseño transversal no experimental. Se empleó como instrumento de investigación un cuestionario con escalamiento tipo Likert a un universo comprendido por estudiantes de la materia de Práctica Profesional.

Este proyecto de investigación se orienta a revisar de forma crítica, veraz y objetiva la evolución del Modelo Universitario Minerva a nivel curricular teniendo como eje rector el aprendizaje autónomo, aprendizaje que de acuerdo a los principios y estatutos dictados en el modelo universitario deben ser favorecidos y propiciados a lo largo de su trayectoria académica.

## Capítulo I

### 1.1. Introducción al problema

Actualmente escribir sobre educación superior no solo es limitarse a hacer mención únicamente de estudiantes, profesores, administrativos, infraestructura, asignaturas. Hablar de educación superior implica también referirse a un considerable número de fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que son por una parte, ajenos directamente al hecho educativo como tal, pero por otra, su influencia repercute de manera significativa tanto en políticas educativas como en las demandas y las exigencias para con las instituciones formadoras de profesionales. La globalización, el neoliberalismo y las sociedades del conocimiento han manifestado de lleno su influencia sobre cómo se plantea la educación en la actualidad, es una influencia insoslayable, que de manera indefectible, ha conducido a adoptar, adaptar y modificar directrices y lineamientos educativos con el propósito de satisfacer las necesidades sociales, comerciales y laborales producto de los recientes y constantes cambios globales.

Para ilustrar lo anterior, el resultado de una encuesta realizada en Colombia por Sierra Pérez (2005), recopiló información útil sobre cuáles son las capacidades genéricas que las empresas y otros organismos empleadores esperan de los egresados de las universidades. Ésta arrojó que ellas solicitan profesionales con una alta capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de trabajo en equipo, habilidades básicas en el uso y manejo de computadora y/o dispositivos tecnológicos, habilidades de investigación. Es importante mencionar que también se espera que los egresados universitarios sean capaces de emplear conjuntamente la teoría y la práctica en una praxis que los prepare para la toma de decisiones y solución de problemas, capacidades desarrolladas por el aprendizaje autónomo.

Se considera pertinente, abordar el concepto de aprendizaje autónomo desde un enfoque que se adaptará a las particularidades del contexto donde se llevará a cabo la investigación. Es entonces que se puede concebir la definición de aprendizaje autónomo como aquel proceso que ayuda al estudiante a ser el

protagonista de su propia formación, donde el estudiante es transformado en un sujeto activo capaz de generar una autodeterminación para cumplir metas de tipo cognitivas y personales, donde este proceso se ve influido por la interacción entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, la motivación, la automotivación, un nivel de exigencia y ética (Sierra Pérez, 2005). Los pilares de este proceso de aprendizaje autónomo son los elementos investigativo, tecnológico y de contenido significativo, los cuales propician y desarrollan en el alumno la capacidad de poner en práctica el conocimiento teórico aprendido, el cual los faculta en la toma de decisiones y solución de problemas en una situación dada.

La investigación referente al aprendizaje autónomo ha tenido lugar en diferentes contextos, por ejemplo, en el plano internacional se encontró que existen antecedentes referentes al aprendizaje autónomo, pero la mayoría de estas investigaciones han sido realizadas en contextos relacionados con aulas virtuales (Sierra Varón, 2011), centros de auto acceso (Ruiz de Zarobe, 1997) y educación a distancia (Scagnoli, 2006), lo que sugiere que este fenómeno educativo, en un contexto tal como una licenciatura encaminada a la enseñanza de una lengua extranjera y enfocada a jóvenes en su ejercicio de práctica profesional, ha sido relativamente poco investigado, ofreciendo la posibilidad de poner en marcha un estudio que revele información sobre las percepciones de los jóvenes practicantes entorno al desarrollo de su aprendizaje autónomo, además que sea pertinente al contexto donde se realiza y que ofrezca un referente para posteriores indagaciones. De este modo, es meritorio ofrecer a manera de antesala, algunos de los antecedentes más relevantes respecto al estudio de este fenómeno educativo.

Una de las referencias internacional obligada es Delors (1997), quien ofrece un nuevo panorama para concebir a la educación, en su informe para la UNESCO “La educación encierra un tesoro” introduce el concepto de aprender a aprender, lo que marca una nueva pauta en la concepción incipiente de aprendizaje autónomo en los procesos de aprendizaje. Sierra Pérez (2005) con su publicación titulada “Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual”, da cuenta de cómo el aprendizaje autónomo asume una importante función como plataforma para el

impulso académico y post académico de los jóvenes universitarios colombianos. Continuando con estudios internacionales, Moreno y Martínez (2007) han hecho importantes contribuciones para construir y estructurar el concepto de aprendizaje autónomo orientado al campo de la psicología con su trabajo “Aprendizaje autónomo: Desarrollo de una definición”. Desde España, Ibarra y Rodríguez (2011), dedican un número considerable de páginas de su artículo “Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios” para exponer la intrínseca relación entre el aprendizaje autónomo con el constructivismo y el aprendizaje por competencias. Aunado a lo anterior, Montaña (2013), señala expresamente en su escrito para el Proyecto Alfa Tuning América Latina Innovación Educativa y Social, la importancia de las competencias genéricas sistémicas relacionadas con la autonomía y las interpersonales relacionadas con las capacidades que permiten mantener una relación social con los demás.

Desde una arista nacional, se halló que Fernández González (2012) en su trabajo de tesis para la Universidad Nacional Autónoma de México, plantea la necesidad de la incursión del aprendizaje autónomo a un nivel lingüístico como recurso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Desde la misma institución, Castellanos (2012) somete a investigación al centro de auto-acceso como instrumento para fomentar el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, dejando de manifiesto la importancia de recursos de aprendizaje más allá de los límites del aula. Adjunto a lo anterior, Contreras y Lozano (2012) tienen un acercamiento más profundo a la relación existente entre el aprendizaje autónomo y la educación superior en su reseña titulada “Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior”.

En el contexto local se encontró que en concordancia con Vásquez (2012), dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para ser más precisos, en la Licenciatura de Lenguas Modernas Inglés (LEMO) solía existir una gran dependencia hacia el profesor y su conocimiento, los alumnos tienen que ser instruidos en qué hacer, cuándo y en dónde hacerlo. Esta condición sólo propicia cambios nimios e insubstanciales en su manera de abordar su propio aprendizaje.

De acuerdo con Vásquez (2012), se espera que los estudiantes universitarios ostenten un perfil de autonomía académica bien definido que atañe por su parte a la responsabilidad y la autodisciplina, permitiéndoles gestionar su vida académica en todos los aspectos que van desde atender clases, elaborar tareas, proyectos, hasta la evaluación. Esto nos sugiere que el Proyecto Fénix se caracterizaba por la carestía y la no fomentación de este aprendizaje autónomo en los alumnos. En los párrafos subsecuentes se presentan algunos trabajos referentes a este tópico.

En su trabajo de tesis de licenciatura, López y Ramírez (2010) brindan suficiente material para evidenciar como los alumnos de la LEMO hacen lo que se les solicita que hagan en el salón de clase, sin embargo, los estudiantes no logran llevar a cabo un esfuerzo extra para obtener conocimiento por cuenta propia, fuera de la atmósfera escolar, manifestando una gran dependencia académica del cuerpo docente de la universidad. Y bajo la misma línea, López y Ramírez (2010) sugieren que los estudiantes realizan actividades, tareas y proyectos de investigación no como una iniciativa propia, sino como resultado de la búsqueda de un puntaje y calificación dentro de la materia. Sólo un ínfimo número de alumnos coadyuva a la generación de ambientes idóneos para un autodesarrollo fuera del contexto colegial.

Como respuesta a estos problemas, emerge el Modelo Universitario Minerva donde el aprendizaje autónomo juega un papel trascendental debido a que en este modelo educativo se dictaminan una serie de cánones basados en principios filosóficos, sociales, educativos, académicos, políticos, administrativos y de gestión. En el primer libro titulado “Documento de Integración” se subraya que “la educación es el proceso social que forma sujetos integrales con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que dan como resultado sujetos que construyen su aprendizaje con sus acciones, procesos y situaciones sociales” (BUAP, 2007,p.31). Estos principios no son exclusivos a los estudiantes matriculados en la universidad pública, sino que tienen una aplicación para toda la sociedad.

En este mismo documento se especifica que la educación no se debe limitar sólo a la formación para el trabajo, sino que debe ofrecer posibilidades continuas y diversas para el crecimiento de individuos a lo largo de toda la vida, pues los continuos avances del conocimiento derivan en la exigencia de aprender de manera permanente. Complementando lo anterior, en el libro IV del MUM titulado “Modelo Educativo Académico” en el apartado de objetivos específicos se detalla con claridad la necesidad de “brindar la concepción respecto del conocimiento en sí mismo, así como de las formas de cómo se hará posible su descubrimiento, apropiación y aplicación” (BUAP, 2007, p. 27.), lo que hace hincapié en como el alumno lleva a la práctica diaria la teoría aprendida.

Por las razones antes expuesta es que la Licenciatura en Enseñanza del Inglés surge como sucesor de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés, la cual se enfocaba primordialmente en propiciar un aprendizaje basado en el conocimiento lingüístico descuidando aspectos como la habilidad investigativa, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, toma de decisiones, capacidad de autoevaluación, capacidad de trabajar en equipo, elementos inherentes y constituyentes de un aprendizaje autónomo y que no figuraban en los planes de trabajo de la época. Por eso es importante señalar que el Proyecto Fénix respondió a las necesidades y demandas del contexto en el que se diseñó, planteó y llevo a cabo, dando fin a un ciclo y principio a otro. El Modelo Universitario Minerva basado en el constructivismo social y en humanismo crítico y aunque no de manera explícita, se infiere que en competencias, rescata todos estos principios no contemplados por su antecesor el Proyecto Fénix, por lo que resulta imperativo realizar una profunda investigación para determinar el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo de los estudiantes de práctica profesional en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, cuya formación se encuentra en una etapa de consolidación terminal y madurez académica. Porque desde su fase como proyecto, hasta su instauración oficial, las expectativas que ha generado el Modelo Universitario Minerva son las de ofrecer la depuración de estas evidentes áreas de oportunidad y como consecuencia natural de este proceso, comprobar si estos aspectos ajenos a el Proyecto Fénix, han sido corregidos en el MUM.

Cabe señalar que, como producto de los argumentos expuestos en los párrafos anteriores, resulta ineludible plantearse ¿Cuál es el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo de los alumnos de prácticas profesionales de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés generación 2012 de acuerdo con su percepción?

## 1.2. Objetivo general

Determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012 de acuerdo con su percepción.

## 1.3 Objetivos particulares

1. Identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.
2. Determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.

## 1.4. Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012?
2. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012?

## 1.5. Justificación

La investigación enfocada al estudio del desarrollo del aprendizaje autónomo en universidades poblanas se ve reducida a estudios enfocados a centros de auto acceso, aulas virtuales y aprendizaje a distancia. Por lo que abordar esta temática desde un contexto como una licenciatura encauzada al aprendizaje de una lengua extranjera en jóvenes de práctica profesional, ofrece un área de investigación poco explotada y con escasos referentes y precedentes. Se obtendrá información veraz y pertinente al contexto donde se lleve a cabo este

proyecto. Es preciso señalar que este estudio es conveniente en el sentido que, revelará información valiosa para determinar el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo, el cual es descrito en el Modelo Universitario Minerva como parte fundamental del perfil del egresado universitario.

Por otro lado, desde el año 2009, tuvo su incursión el Modelo Universitario Minerva y debido a esto, todas las facultades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, hicieron su restructuración curricular acorde a los lineamientos del modelo antes citado, la Facultad de Lenguas no fue la excepción, por lo que después de cinco años desde su puesta en marcha, es necesario evaluar si se ha llegado a alcanzar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo pretendido en el modelo, o en su defecto, en qué proporción se ha conseguido dicho desarrollo como parte de una retroalimentación curricular. Esta evaluación no puede ser dejada de lado, debido a que en el perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, se entroniza y se hace mucho énfasis en que los egresados de la carrera alcanzarán el nivel óptimo de desarrollo del aprendizaje autónomo para facultarlos en su ejercicio profesional futuro.

Es por lo anterior que, este proyecto de investigación posee un alto impacto académico-institucional, debido a que puede ser usado hasta cierto punto como un referente para una posible reforma curricular, en el plan de estudios o en la metodología de enseñanza. Los beneficiados de los resultados que arroje este estudio, en primera instancia, serán los docentes ya que tendrán la oportunidad de verificar que nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo poseen sus estudiantes, para que de esta forma puedan tomar las acciones necesarias para reforzar, continuar, modificar o cambiar completamente la forma en la que opera dentro del salón de clase para propiciar dicho aprendizaje. Como consecuencia, los alumnos tendrán la posibilidad de replantear sus formas de aprendizaje en función de las estrategias docentes implementadas o modificadas. En último lugar, la planta docente encargada de dar seguimiento al modelo educativo podrá utilizar este estudio como una pauta importante para la toma de decisiones respecto a una modificación curricular.

Como utilidad metodológica, el instrumento usado en esta investigación, puede usarse en posteriores indagaciones siendo adoptado o adaptado a las necesidades que al investigador le parezcan más convenientes.

## 1.6. Metodología

Esta investigación es un proyecto con enfoque cuantitativo debido a se pretende generalizar los resultados encontrados en el grupo seleccionado. Se partirá de un razonamiento deductivo, el cual se efectuará basado en un análisis de lo general a lo más particular. El fenómeno será abordado desde una realidad objetiva, ya que ésta será externa e independiente de las creencias que tengan sobre ella los participantes incluyendo a los alumnos y a la persona titular encargada de llevar a cabo este proyecto. Por consiguiente esta investigación es nomotética, ya que es un enfoque metodológico basado en la regularidad y la respetabilidad de los hechos basado en una concepción de la naturaleza en una línea positivista (Bisquerra, 1989).

Es necesario aclarar el alcance, el cual será definitivamente de corte descriptivo puesto que se centrará en “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.80). Se buscará especificar las propiedades y las características del fenómeno analizado así como recolectar información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se referirá.

Por la naturaleza de la dimensión temporal, esta investigación será delimitada por un diseño no experimental de tipo transversal, ya que se recolectarán datos en un solo momento, en un tiempo único y la duración del estudio ocurrirá en periodo de tiempo determinado. La población del estudio se conforma por todos aquellos alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés que se encuentren cursando la materia de práctica profesional cuyo número dependerá de la oferta de la institución y la demanda de la comunidad estudiantil, pudiendo esta llegar a la cantidad de cuarenta o cincuenta alumnos aproximadamente, calculo estimado en base a cursos anteriores. En cuanto a la muestra, será de tipo no probabilística ya que todos los integrantes de la muestra poseen características únicas para su

selección (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), en este caso todos deben cursar la materia de práctica profesional.

En cuanto a la recolección de datos, se empleará como instrumento un cuestionario con preguntas cerradas con escalas y opciones de respuesta previamente delimitadas, permitiendo una manipulación, codificación y análisis de datos más práctico y adecuado a la naturaleza de la investigación.

Las etapas del método científico empleadas para el procedimiento de la investigación son muy claras, éstas se llevarán a cabo durante el periodo de tiempo que comprende la duración de la Maestría en educación superior generación 2014-2016. La primera etapa es básicamente el desarrollo del proyecto de investigación, se pretende especificar los antecedentes del problema por medio de una contextualización del tema, plantear el problema como tal mediante preguntas de investigación, incorporar la importancia y la justificación del estudio, incluir objetivos generales y particulares y delimitando el alcance. Este primer estadio tomará lugar el primer semestre.

Inmediatamente se lleva a cabo una revisión minuciosa de literatura referente al problema en cuestión, con el propósito de dar cuerpo al marco teórico, marco normativo y marco contextual del estudio. “La literatura representa un papel crucial, guía a la investigación. Es fundamental para la definición de la teoría, el diseño y demás etapas del proceso” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 12). Esta revisión tiene lugar en el segundo semestre de la maestría.

Se prosigue con la metodología, la cual delimita el tipo de investigación, sujetos, instrumento y procedimiento. Se busca desarrollar el diseño de investigación así como elaborar el instrumento, definir y seleccionar la muestra, aplicar el instrumento, recolectar los datos en el trabajo de campo y la graficación. Estos pasos se llevan a cabo en el tercer semestre. Finalmente, en el cuarto semestre, se debe analizar la información obtenida para elaborar un reporte de resultados. Esto se traduce en la primera versión de la tesis.

Los recursos materiales y humanos son indispensables para efectuar esta labor de indagación, se cuenta con el total apoyo por parte de la Facultad de Lenguas de

la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en especial con el departamento de Práctica Profesional sobre el cual descansa la responsabilidad de la vinculación académico institucional. Este departamento está en toda la disposición de facilitar las condiciones para los hallazgos en el campo de la innovación educativa, suministrar los recursos respecto a las políticas y lineamientos de la institución referentes al ejercicio de práctica profesional y brindar los tiempos necesarios tanto para la asesoría con personal calificado que pueda disipar dudas como para la recolección de datos en la labor de campo. En cuanto a los recursos materiales se refiere, son relativamente accesibles y económicos, un ordenador con el cual llevar los avances del proyecto, la manipulación de datos y la graficación de resultados, la adquisición del libro "Metodología de la investigación 5ta edición" del Dr. Roberto Hernández Sampieri, Dr. Carlos Fernández Collado y la Dra. María del Pilar Baptista Lucio el cual se tomará como guía y referente metodológico. Existen gastos nimios relativos a los consumibles requeridos (papel, copias, tóner) que no representan un consumo significativo de capital ante el presupuesto estipulado. La cercanía de la Facultad de Lenguas respecto a la Facultad de Filosofía y Letras contribuye enormemente al ahorro de recursos económicos en materia de trasportación y traslado, ofreciendo la posibilidad de destinar ese dinero a fines más apremiantes.

## Capítulo II

### 2.1 Marco Contextual

#### 2.1.1 Introducción

El contexto determina y le da significación a un trabajo de investigación, es por esta sencilla razón que este apartado da cuenta de aquellos informes, documentos o artículos relacionados con la situación, en tiempo y lugar, donde el fenómeno a investigar tiene lugar. El aprendizaje autónomo ha sido un tema de suma relevancia en los paradigmas educativos mundiales, debido a esto, se presenta la información pertinente que da razón del escenario actual de la problemática para coadyuvar a entender el fenómeno en toda su amplitud.

Corresponde a este apartado también, acentuar la relación que guarda el aprendizaje autónomo con las prácticas profesionales, siendo estas últimas el escenario que mimetiza una realidad en la que el estudiante tendrá que reconocer, identificar, determinar, analizar y evaluar las dificultades que se le presenten en su actividad docente así como sus posibles soluciones.

Cabe señalar que se partió desde un plano internacional, presentando una revisión al contenido de documentos de relevancia en la esfera educativa mundial que son susceptibles de análisis por su vínculo hacia la temática de investigación, así como la posición que asumen los organismos que los expiden. Se presenta de igual manera, la información nacional necesaria para dar solidez al trabajo de investigación, consultando fuentes actuales y de procedencia fidedigna. Culminando con el plano local, en donde se examinaron documentos con más apego al contexto referido, y ofreciendo una descripción histórica y organizacional más detallada de la institución sede.

Para finalizar en esta parte introductoria, se puntualiza que el marco contextual aporta peculiaridades del ambiente o medio en el que se desarrolla el estudio, dando así cabida a un documento estructuralmente adecuado para dar un sentido más amplio al proyecto de investigación.

## 2.1.2 Contexto Internacional

### 2.1.2.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Se comienza este apartado, con apego a un referente mundial ineludible en cuanto a las nuevas tendencias educativas del siglo XXI. El libro *La educación encierra un tesoro*, emitido por la UNESCO, pone de manifiesto la necesidad imperiosa de cambiar los paradigmas actuales de la educación; en este documento se sugiere que el proceso de aprender no se ciñe únicamente a la educación académico-institucional, sino que ésta debe ser constante, el proceso debe ser vitalicio, el ser humano deja de aprender hasta el día de su muerte (Delors, 1996). La idea del aprendizaje continuo y constante se aparea perfectamente con la de la autonomía en el aprendizaje.

Delors (1996), sugiere que el individuo debe desarrollar la capacidad de adaptarse a las cambiantes situaciones tanto laborales como de la vida misma y esto solo se logra si el individuo convierte cualquier oportunidad en una oportunidad significativa de aprendizaje. Desde esta perspectiva, es evidente que el aprendizaje autónomo debe figurar indiscutiblemente en los planes, modelos y sistemas educativos mundiales, ya que ofrece la posibilidad de convertir una situación ordinaria en una potencial situación significativa de aprendizaje.

En la misma línea, Delors (1996) propone construir un aprendizaje a lo largo de la vida sustentado en cuatro líneas del conocimiento, conocidas como *los cuatro pilares del conocimiento*. Teniendo su fundamento en la teoría constructivista, estos pilares del conocimiento son *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Estos pilares se han convertido en el parteaguas de sistemas y modelos educativos alrededor del mundo.

En cuanto al pilar de aprender a conocer, en él se señala que el individuo desarrollará e identificará las estrategias y recursos para la búsqueda, selección y profundización de la información que le será útil a lo largo de su vida, esta información será la base de una amplia y variada cultura general que le permitirá

competir en diversos aspectos de su vida, de tal suerte de contar con una gran cantidad de recursos para hacer frente a las demandas actuales y futuras dentro de un contexto global en continuo cambio y que implica una incesante actualización y readaptación (Delors, 1996). Queda explicitado entonces, que las nuevas tendencias educativas apuntan a desarrollar la competencia de un aprendizaje autónomo, sino emancipado, si con un nivel menor de dependencia a las instituciones formales y que favorecerá no únicamente a una vida académica sino que tendrá mayor repercusión en una vida post académica.

En la Conferencia Mundial sobre Educación (1998), realizada por la UNESCO, “se hizo énfasis en la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias como elementos fundamentales en la formación integral de los futuros egresados de las universidades e instituciones de educación superior” (Cinto Morales, Gutiérrez Gutiérrez y Castillo Trinidad, 2010, p. 35). Esto refleja la preocupación de organismos internacionales, de la envergadura de la UNESCO, las cuales pugnan por un desarrollo humano sobre cualquier otro tipo de desarrollo, como el económico por citar un ejemplo.

Complementando lo anterior, se considera que “es importante que el estudiante sea consciente de su proceso de formación, sepa tomar sus propias decisiones, un aprendizaje autogestivo en donde el estudiante debe conocer sus propios estilos y sus propios modos de aprender, entendiéndolos mejor, podrá potencializarlos” (UNESCO citado en Ávila Muñoz, 1999, p. 32). Esta afirmación empata con la concepción de la Metacognición, un elemento fundamental del aprendizaje autónomo.

En este mismo tenor, la UNESCO recomienda que las tecnologías de la información deben tener una enorme función como herramientas favorecedores de un aprendizaje continuo, que este aprendizaje no quede circunscrito a un periodo de tiempo delimitado y que estas tecnologías permitan un rango de acceso mucho más amplio a la información (Delors, 1996 ). Por lo tanto, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación debe asumirse de forma crítica y responsable, pueden ser éstas un arma de doble filo, sino son

encauzadas debidamente, pueden extraviar al educando en un mar de información, de forma opuesta, su uso apropiado ofrece un abanico de posibilidades permitiendo el acceso a cierto tipo de información que de otra manera hubiera sido impensable.

La UNESCO ofrece evidencia sólida del porque el aprendizaje autónomo debe ser considerado en las nuevas tendencias educativas del siglo XXI. El aprendizaje a lo largo de la vida, como lo plantea este organismo internacional, se sustenta en el aprendizaje autónomo siendo éste favorecedor del primero. Esto se verá reflejado en materias sustantivas como las Práctica Profesional y el Servicio Social, que no son otra cosa que el nivel praxeológico donde convergen, no solo los conocimientos, sino las puesta en práctica de ellos en la resolución de problemas reales.

Un desarrollo económico como nación siempre es deseable siempre y cuando se despliegue de forma paralela con un desarrollo humano. Debido a este hecho, en el párrafo siguiente, se interpretan y se comentan algunos artículos extraídos de las fuentes de información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual vela por el desarrollo económico de las naciones como secuela del desarrollo humano a través de la educación.

#### 2.1.2.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Bajo la misma premisa del aprendizaje a lo largo de la vida, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala en su documento “La Naturaleza del Aprendizaje” que los estudiantes deben lograr convertirse en aprendices autónomos, ya que un ambiente de aprendizaje no se constituye únicamente de cuatro paredes y un techo de una institución oficial (Dumont, Istance y Benavides, 2010). Se constata tras la revisión del documento antes citado, que el aprendizaje autónomo se mantiene como una constante que debe estar presente en el desarrollo educativo de los individuos como elemento benefactor de un aprendizaje continuo.

Dumont, Istance y Benavides (2010) hacen hincapié en que para la OCDE “los nuevos educandos se están preparando ahora para trabajos que aún no existen, para usar tecnologías que aún no han sido inventadas, y para resolver problemas que aún no han sido identificados como tales” (p. 8). El aprendizaje con autonomía representa no solo aquella herramienta para la apropiación del conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas, su función va más allá, prepara a los jóvenes para situaciones de constante cambio, necesidades y demandas que en lo absoluto permanecen estáticas.

En el mismo rubro, Sabán Vera (2010) señala que la OCDE le ha atribuido una connotación económica y laboral a la educación, como consecuencia de esto el aprendizaje autónomo y la educación continua integran a la educación formal inicial, a la formación de adultos y a la actividad laboral en una política mancomunada con vistas a conseguir una serie de objetivos comunes tanto educativos, como económicos y sociales. Por lo tanto, no es atrevido aseverar que la autonomía en el aprendizaje posee un impacto en la vida laboral muy fuerte, es requerido para una capacitación y actualización constante. Refiriendo lo anterior, la OCDE (citado en Sabán Vera, 2010) precisa que “se debe favorecer el establecimiento de una relación más flexible entre educación y trabajo a fin de que la formación educativa y el trabajo sintonicen con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas” (p. 207). La OCDE entonces, afirma que la educación debe ir encaminada a satisfacer las necesidades del mercado laboral, pero sin descuidar las necesidades de los individuos desde una perspectiva humanista.

Cabe agregar que el aprendizaje autónomo o autogestivo debe ser considerado un fin en la educación, de forma paralela asume la función de indicador de la calidad para propiciar el desarrollo humano. La sociedad del aprendizaje actualmente así lo demanda, es por ello que surge el imperativo de seguir aprendiendo a lo largo de toda vida de acuerdo con estas nuevas sociedades (OCDE citado en Loreto Vera, 2008). Para este organismo tan importante, el aprendizaje autónomo representa un medio y fin a la vez, y es a través de éste que se puede alcanzar un

desarrollo pleno debido primordialmente a que este aprendizaje abanderará a la autonomía como la antesala de un desarrollo pleno que busca convertir individuos pasivos en individuos activos capaces de tomar decisiones basados en juicios críticos para resolver problemas de manera eficaz.

Debido a que la educación tiene implicaciones de índole económica, en el siguiente apartado se presenta, a manera de evidencia, artículos e informes expedidos por el Banco Mundial que incorporan elementos del aprendizaje autónomo como parte sustancial de propuestas que esta entidad económica ha realizado y proyectos que está por llevar a cabo en un futuro no muy lejano, se presentan algunas recomendaciones o sugerencias.

### 2.1.2.3 Banco Mundial (BM)

Si bien es cierto que el Banco Mundial (BM) es uno de los organismos especializados del Sistema de las Naciones Unidas, que se define como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo, también posee una influencia muy fuerte en los sistemas educativos mundiales. Con razón justificada, se presenta información conexas a la educación emitida por el Banco Mundial pero enfocada específicamente a elementos que componen el aprendizaje autónomo, el cual es el eje central de esta investigación.

El Banco Mundial (2013) ha externado su preocupación por los bajos índices de educación alrededor del mundo y como este fenómeno ha afectado a los países en vías de desarrollo como las naciones latinoamericanas. Este organismo apuesta por un aprendizaje mundial a través de las redes de intercomunicación y las tecnologías de la información, se toma como referencia la *Red de Aprendizaje del Banco Mundial* un servicio innovador de aprendizaje a distancia. Es entonces que de acuerdo con el Banco Mundial, se incorpora la idea de que la tecnología auxiliará a los estudiantes con menos posibilidades dentro de los países menos desarrollados permitiéndoles acceder a la información y al conocimiento de forma remota siendo esta asequible y accesible para prácticamente cualquier individuo alrededor del globo, de esta forma el aprendizaje adquiere diferentes matices, como el de ser más autorregulado.

Este Organismo plantea que el principal objetivo de esta red de aprendizaje no es proporcionar servicios tecnológicos sino utilizar la tecnología, mientras y cuando sea adecuada para el aprendizaje (BM, 2013). Las nuevas tecnologías van adquiriendo una mayor relevancia en el campo de la educación dándole un tinte de autonomía al aprendizaje, El Banco Mundial en este nuevo siglo ha apostado por la puesta en marcha de programas educativos con elementos tecnológicos, esto lleva a conclusión que el Banco Mundial concibe al aprendizaje autónomo como elemento crucial para la educación a nivel global, ideal por el que este organismo pugna.

Un ejemplo claro de la preocupación del Banco Mundial por la educación continua, se manifiesta en el contexto argentino. El proyecto en el cual trabajan de forma conjunta el Banco Mundial y el gobierno argentino tiene como principal propósito desarrollar las habilidades laborales y la capacidad de inserción al trabajo de desempleados y trabajadores pobres de la Argentina mediante la capacitación continua y la educación de adultos por medio del aprendizaje autónomo (BM, 2007). El objetivo estratégico más general de esta operación consiste en ayudar al gobierno nacional a mejorar los vínculos entre el sistema educativo y el mercado laboral teniendo como piedra angular el aprendizaje continuo y la capacitación constante.

En adición a lo presentado con anterioridad, Guzmán, Hasbún, Lora y Vio (2003) en su artículo para el Banco Mundial, puntualizan que existen condiciones tecnológico-comerciales que orillan a la implementación necesaria del aprendizaje a lo largo de la vida. Uno de ellos es que la actual plataforma tecnológica para la comunicación e intercambio de información ha revolucionado la velocidad de generación y transmisión de conocimientos.

Aunado a esto, Guzmán, et al. (2003) están de acuerdo en que “la velocidad del cambio convierte en obsoletas ideas que poco tiempo atrás eran todavía novedosas” (p. 4). También se tiene que el comercio internacional se expande en proporciones mayores que en cualquier otro momento de la historia, generando presiones competitivas singulares. Como último aspecto comentan que

la obligación de transformación constante por parte de las empresas ha dejado atrás la estabilidad de la relación empresa/empleador y ha motivado el desarrollo de habilidades más genéricas por parte de los trabajadores.

Estas afirmaciones solo apuntalan las ideas sostenidas en párrafos anteriores, en donde se asegura que el aprendizaje a lo largo de la vida, autodirigido y continuo tiene un mayor esplendor en la esfera laboral pero sin restarle importancia a la faceta escolar y académica. Es en la educación superior donde el aprendizaje autónomo tiene su mayor fomento, son estas instituciones las que deben ser las que arropan a los estudiantes bajo un esquema de autorregulación y autonomía en el aprendizaje.

#### 2.1.2.4 Gestión Institucional en la Educación Superior (IMHE)

Hoy por hoy, la educación superior a nivel internacional enfrenta una multiplicidad de retos, tales como: una mayor cantidad de estudiantes con mayores expectativas, la internacionalización, el progreso tecnológico, las crecientes restricciones financieras, la necesidad del aseguramiento de la calidad, los procesos de acreditación, la transparencia y rendición de cuentas, la educación a lo largo de la vida y fuera de las aulas universitarias, por mencionar solo algunos.

En respuesta a estos y otros retos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) creó desde 1969 el Programa de Gestión de Instituciones de Educación Superior (IMHE), el cual provee a sus miembros un oportuno análisis estratégico y recomendaciones para el desarrollo institucional, además de promover el intercambio de información y de experiencias para una mejor administración de la educación superior (Programme on Institutional Management in Higher Education, 2006). Este programa acota los esfuerzos de organismos internacionales de la talla de la OCDE, para responder a las necesidades de la educación superior, las cuales son discutidas entre tomadores de decisiones regionales y nacionales, directivos de las instituciones de educación, investigadores y expertos.

De acuerdo con el IMHE (2014), la educación superior se ha convertido en un sistema más flexible con el fin de satisfacer las necesidades de las nuevas

poblaciones de estudiantes, las instituciones de educación superior ahora ofrecen educación a distancia y cursos profesionalmente relevantes para atraer a la población adulta la cual debe asumir el aprendizaje autorregulado como eje rector de su proceso de aprendizaje.

Una encuesta del IMHE (2013) de competencias en los adultos arrojó que las personas que alcanzan grados de educación superior por lo general ostentan un mayor nivel en cuanto al desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones en ambientes laborales demandantes, y vale la pena recordar que esta capacidad se desarrolla en función del nivel de aprendizaje autónomo del individuo. Entonces, esto nos sugiere que los estudiantes de educación superior tienen una mayor oportunidad de fortalecer esta capacidad, tanto durante sus estudios y después de ellos, debido a que son más propensos a acceder a puestos de trabajo más demandantes en donde esta capacidad es exigida de forma constante. Por ende es necesario formar a los estudiantes bajo un esquema de aprendizaje regido por la autonomía.

Siguiendo la misma pauta, el IMHE (2013) puntualiza que los nuevos empleadores enfocan sus esfuerzos ya no en contratar personal que sea capaz de realizar una serie de determinadas tareas o que maneje a la perfección un conjunto de conocimientos teóricos. Ahora las contrataciones tienen como común denominador encontrar individuos que se encuentren lo suficientemente preparados para tomar decisiones de forma autónoma y resolver problemas en momentos críticos. Es bajo este tipo de evidencia que los sistemas de educación superior a nivel mundial deben tomar cartas en el asunto redoblando esfuerzos para acondicionar el currículo escolar que responda a las necesidades actuales de las empresas que buscan una autonomía fortalecida y una capacidad de solución de problemas desarrollada en los egresados de las instituciones de educación superior.

La información presentada en párrafos anteriores, rinde cuenta de la importancia que tiene el aprendizaje autónomo en las instituciones de educación superior a nivel mundial. Más allá de la funcionalidad y la utilidad que este

aprendizaje represente para el estudiante durante su estancia en su institución, este aprendizaje posee serias repercusiones en el desempeño de los egresados durante su vida laboral, debido a que los empleadores no solo desean gente ya capacitada, sino personal que pueda capacitarse continuamente y que se acondicione a las fluctuantes condiciones laborales.

Retomando la faceta de la educación relacionada con la esfera laboral, se presentan algunas recomendaciones emitidas por la Organización Internacional del Trabajo respecto al aprendizaje autónomo.

#### 2.1.2.5 Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Las tendencias laborales y de mercado actuales imponen de cierta manera los criterios que la educación debe seguir y las condiciones a las que se debe apegar, debido a ello, en este documento ofrecen algunas sugerencias expresadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), prestando particular atención a aquellas que consideran al aprendizaje autónomo elemento condicionante en los procesos educativos.

Pareciera que estas recomendaciones expedidas en los desplegados de la OIT fueran unilaterales, pero en realidad tienen un impacto multidimensional, por lo que vale la pena prestar atención a esta revisión crítica.

La OIT (2004) recalca categóricamente que la educación, la formación, el aprendizaje permanente y autónomo contribuyen sobremanera a fomentar y promover los intereses de las personas, las empresas, la economía y la sociedad en su conjunto, especialmente en vista de la importancia fundamental que reviste alcanzar el pleno empleo, la erradicación de la pobreza, la inclusión social y el crecimiento económico sostenido en una economía mundializada. Desde la perspectiva que tiene esta organización, la educación engarzada en un aprendizaje autónomo y permanente tiene un fuerte potencial como mecanismo que instrumenta un desarrollo en todas sus amplitudes, un desarrollo que va desde lo genérico hasta lo específico, desde lo personal hasta lo comunal y desde lo ético hasta lo económico.

No está de más precisar que “la educación, la formación y el aprendizaje permanente y autónomo son factores que propician el desarrollo personal, el acceso a la cultura y la ciudadanía activa” (OIT, 2004, p. 1). El comentario anterior sugiere y propone que los nuevos sistemas educativos no pueden prescindir de la incorporación del aprendizaje autónomo, ya que éste es la antesala a una educación permanente, necesaria para el desarrollo en sus diferentes facetas.

Escribir sobre aprendizaje autónomo es aludir necesariamente al aprendizaje informal, y la OIT (2012) no se aparta de la idea que el aprendizaje informal representa una parte de la educación fundamental. No debe existir un disentimiento al pensar que las instituciones oficiales son el único lugar donde se cultiva el aprendizaje. La OIT (2012) recomienda no restarle importancia al aprendizaje informal ya que éste permite que el aprendiz adquiera competencias técnicas que lo introducirá a una cultura empresarial que le ayudará en su búsqueda de empleo o a montar un negocio al final de su aprendizaje, el aprendizaje informal es un buen punto de partida en la búsqueda de un lugar en la vida laboral. Esto incita a pensar que el aprendizaje autónomo no está peleado con formas ortodoxas ni convencionales de aprendizaje y que éste está prácticamente al alcance de cualquier individuo en cualquier contexto y más si tiene implicaciones laborales.

Otra recomendación que hace la OIT (2000) en uno de sus comunicados, es que no se debe desatender la importancia de la tecnología como parte indispensable del desarrollo. En este comunicado se dijo que "la revolución de la información está cambiando tanto los problemas como las soluciones; el progreso económico y social depende mucho de una participación fructífera en la economía del saber a través de las tecnologías de la información y comunicación (Tics)" (OIT, 2000, p.2). Partiendo de la información antes presentada, se deduce que se debe preparar a los individuos para afrontar los problemas, contingencias y demandas del mañana a través del uso adecuado y responsable de las tecnologías de la información y comunicación y que éstas a su vez tienen cabida como elemento de un aprendizaje autónomo.

Después de las consideraciones anteriores, es posible afirmar que para poder brindar un juicio crítico sobre la educación, particularmente sobre el aprendizaje autónomo, es necesario contemplar holísticamente todas sus facetas y la laboral es una de ellas como quedó explicitado en las sugerencias que ofrece la Organización Internacional para el Trabajo las cuales no deben ser ignoradas y muy por el contrario deben ser atendidas de forma pronta y expedita.

### 2.1.3 Contexto Nacional

Toda la información y los datos presentados correspondientes a las pautas internacionales, tienen un impacto de forma explícita e implícita en el contexto de la educación mexicana. La educación en México se ha caracterizado por claroscuros, contrastes y coincidencias, desde la época colonial hasta la actualidad, ésta ha experimentado un sinnúmero de modificaciones y alteraciones ricas en criterios axiológicos, praxeológicos, políticos, sociales y económicos que han desembocado en una vasta variedad de medios y fines educativos.

A través de la historia de la educación en México, es posible corroborar como la educación ha sido sometida a cambios. De acuerdo con Yurén (2008), desde el modelo económico neoliberal, la educación ha cobrado diferentes matices, poniendo de relieve las fluctuaciones político-económicas que la esfera educativa ha sufrido a lo largo de ese tiempo, y la importancia que tienen sus instituciones. La educación es una entidad que se adapta y readapta a los constantes cambios, muta en función de las exigencias y se adecua a las necesidades del país.

Sería una grave falta escribir sobre educación en México sin considerar las posturas que han tenido dos grandes entidades educativas a nivel nacional la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior cuyas contribuciones al desarrollo educativo del país, es a ojos mira, de suma relevancia. A continuación se ofrece una sucinta revisión de algunas posiciones que ha asumido la Secretaría de Educación Pública pertinentes al aprendizaje autónomo, esto con el propósito de brindar una perspectiva nacional por parte de una de las instituciones oficiales con mayor influencia en los programas educativos del país.

### 2.1.3.1 Secretaría de Educación Pública (SEP)

Se han dedicado páginas y tinta para presentar información de utilidad concerniente al aprendizaje autónomo desde un plano internacional, pero las instituciones y organismos más representativos de México no son ajenos a esta problemática. A causa de ello, se brinda en esta sección, algunas ideas, propuestas y recomendaciones expedidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP (2012) enfatiza que se debe trabajar bajo un enfoque centrado en competencias, dentro del cual el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, lo que el estudiante o el egresado es capaz de hacer al término de su proceso formativo y en las estrategias que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida. En una cantidad representativa de instituciones de nivel superior y media superior a nivel nacional empiezan a figurar planes de estudio y modelos universitarios basados en aprendizaje por competencias, y no se tiene que perder de vista que una de las competencias genéricas es el aprendizaje autónomo. Si siguen las tendencias actuales, es posible aseverar que una cantidad considerable de planes de estudio y modelos educativos futuros estarán basados en competencias, por lo tanto, en cierta medida el aprendizaje autónomo estará presente.

En avenencia con el argumento del párrafo superior, la SEP (2012) afirma que el aprendizaje autónomo es de suma importancia en los nuevos proyectos educativos de educación superior primordialmente porque este aprendizaje “propicia la integración entre la teoría y la práctica permitiendo la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos” (p.1). Interpretando las líneas anteriores, se concluye que un aprendizaje autónomo, llevado adecuadamente, fructificará en una praxis en donde la teoría y la práctica son aplicadas conjuntamente por el estudiante para la resolución de problemas concretos, por lo que este aprendizaje no debe estar excluido de los nuevos proyectos de educación superior en México.

Ante la situación planteada, es justificado agregar que la SEP (2008) en su acuerdo 447, hace patente la importante función que tiene el aprendizaje autónomo. Este acuerdo deja claro que el docente tiene la obligación de construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo como una de las competencias docentes, por lo que este documento constituye un referente de suma utilidad. Adjuntamente, se precisa recalcar que este acuerdo tiene validez únicamente para la educación media superior aunque de acuerdo con Moreno Olivos (2010), las nuevas tendencias educativas apuntan a una inminente adopción de un sistema educativo basado en competencias por parte de la educación superior en México, lo que lleva a dilucidar que el aprendizaje autónomo, en mayor o menor medida, tendrá un lugar en los sistemas educativos futuros, mucho más importante aún, los docentes jugarán un rol de importante significación en el contexto antes descrito.

Después de las consideraciones analizadas, se concreta que el aprendizaje autónomo está ocupando más espacios en los planes y programas educativos de las instituciones de educación media superior y superior en México. Existen muchas discrepancias entre expertos que argumentan que la educación basada en competencias no parece responder a las demandas que el contexto internacional exige (tal es el caso de España), lo que sí es un hecho es que este enfoque está tomando mucha fuerza y popularidad entre los paradigmas educativos actuales lo que implica que el aprendizaje autónomo, por ser una competencia genérica, no puede ser ignorado y muy por el contrario debe ser propiciado, favorecido y fomentado.

Complementando la información relativa al aprendizaje autónomo a nivel nacional, se presentan comentarios sobre información avalada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Ignorar sus recomendaciones sería atentar contra el progreso, la calidad y la excelencia en los procesos educativos del país.

### 2.1.3.2 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES)

Ningún investigador, que este indagando sobre educación superior en México, se puede dar el lujo de ignorar los consejos u opiniones que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de a conocer en sus comités regionales y publicaciones nacionales. Desde su fundación a mediados del siglo pasado, esta asociación ha participado y colaborado en la creación de programas, planes y políticas nacionales vinculadas al campo de la educación superior mexicana, de igual forma ha participado en la creación de organismos dedicados a mejorar la calidad educativa a lo largo y a lo ancho del país (ANUIES, 2013). En adición, la ANUIES se caracteriza por ser de carácter no gubernamental cuyo objetivo primordial consiste en promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. Dada la importancia que tiene esta asociación en la vida educativa de México, se procedió a consultar su base de datos en busca de hallazgos vinculados al aprendizaje autónomo.

Como primera referencia se tiene que León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvo (2014) en su publicación para la ANUIES, hacen un profundo hincapié en que los alumnos de educación superior en México se auxilian, cada vez de manera más manifiesta, de tácticas de ensayo, elaboración, metacognición, autorregulación y autoevaluación en sus aprendizajes. Derivado de esta afirmación, se sostiene que los estudiantes mexicanos de educación superior recurren regularmente a elementos componentes de un aprendizaje autónomo como la metacognición, autorregulación y la autoevaluación, esto habla de que este aprendizaje empieza a ocupar un sitio de mayor interés en los contextos educativos mexicanos.

Una realidad flagrante en México, es que en los albores de este nuevo siglo, un número que crece exponencialmente pertenece a los jóvenes que se ven desprovistos de auspicios económicos para patrocinar sus estudios universitarios, esto los ha orillado a solventar sus gastos manteniendo una simultaneidad entre escuela y trabajo. Una cantidad significativa de estudiantes trabajadores han

decidido adoptar estrategias para no verse desfavorecidos ante sus compañeros sin necesidad económica, una de estas estrategias es el aprendizaje autónomo (Cuevas de la Garza e Ibarrola Nicolín, 2013). De acuerdo con el testimonio de estos jóvenes, al emplear un aprendizaje autónomo en un contexto tal como el académico y el laboral, les ha permitido desarrollar su capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas en situaciones reales. Corolario producto de lo anterior, sería afirmar que el aprendizaje autónomo es una estrategia flexible que se acomoda a tiempos, espacios y contenidos, siendo estos tres factores de suma importancia para estudiantes que se ven en la necesidad de segmentar su tiempo y atención entre la escuela y el trabajo.

Otra de las problemáticas que aqueja al país, consiste en que muchos jóvenes egresados de la educación media superior ven frenadas sus aspiraciones de ingreso a instituciones de educación superior por una sobre demanda, falta de infraestructura o simplemente un tamiz de ingreso bastante rígido. Casillas y López Zarate (2006), en su publicación para ANUIES, proponen que el aprendizaje autónomo puede resultar una alternativa factible y viable al aprendizaje institucionalizado. Bien mientras ingresa a una institución, bien si el alumno decide incorporarse al mundo laboral, el aprendizaje autónomo representa una posibilidad de crecimiento académico y profesional real al alcance de jóvenes cuyas aspiraciones de una educación superior se ven momentáneamente frustradas.

Una vez revisadas las sugerencias presentadas en los párrafos antecedentes, es importante recordar que no se puede dejar de lado la utilidad de la información emitida por la ANUIES la cual está conformada por 180 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país y cuya influencia en los sistemas educativos y en las instituciones de educación superior es innegable y relevante en todos los sentidos. En la siguiente sección de esta investigación, se ofrece una descripción analítica de elementos relativos al aprendizaje autónomo contenidos en el Modelo Universitario Minerva. A partir de este apartado, el análisis del aprendizaje autónomo será retomado

desde un plano local, aterrizando la información en un contexto más específico y delimitado.

#### 2.1.4 Contexto Local

##### 2.1.4.1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

El Modelo Universitario Minerva (MUM) surge en respuesta a las demandas mundiales de una formación integral para los estudiantes universitarios y futuros profesionistas. El MUM como sucesor de Proyecto Fénix y de Profesiones 2000, es aprobado a finales del 2006 y se pone en marcha en el año 2009, siendo esta la primera generación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla bajo este esquema. Para justificar esta investigación, se presentan extractos de algunos apartados del MUM que tienen una relación con el aprendizaje autónomo.

Como punto de partida, la BUAP (2007) en su Documento de Integración, plantea que “para el y la estudiante una formación integral tiene como eje central al aprendizaje constructivista, con una orientación sociocultural y humanista” (p.12). Después de analizar esta premisa, se puede concluir que las condiciones están dadas para que el aprendizaje autónomo tenga lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la universidad, debido a que es bajo el enfoque socioconstructivista donde el aprendizaje autónomo se gesta. Remitirse a hablar sobre constructivismo es considerar metacognición, automotivación y autoevaluación los cuales a su vez son atributos de un aprendizaje autorregulado y autónomo.

La BUAP (2007) en el documento titulado “Fundamentos del Modelo Universitario Minerva” acentúa que el “constructivismo sociocultural es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto es, que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento” (p. 45). Planteado lo anterior, se deduce que el constructivismo sociocultural considera no solo las aulas como lugares de promoción del aprendizaje. La esencia del aprendizaje autónomo consiste en transformar situaciones cotidianas y extracurriculares en experiencias de aprendizaje significativo, por lo que se concluye de forma silogística, que el

constructivismo social guarda una relación bastante cercana con el aprendizaje autónomo, el segundo como parte indispensable del primero.

De la asunción previa, se desprenden los objetivos específicos del Modelo Universitario Minerva. En el apartado llamado “Modelo Educativo-Académico”, se listan los objetivos que persigue la universidad, el primer objetivo esclarece que se debe “brindar la concepción respecto del conocimiento en sí mismo, así como de las formas de cómo se hará posible su descubrimiento, apropiación y aplicación” (BUAP, 2007, p.27). Esto parte de un auto reconocimiento derivado de procesos cognitivos y metacognitivos los cuales posibilitan que el estudiante asuma el rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje autodeterminándose para seleccionar las estrategias que mejor se adecuen a sus estilos y formas de potencializar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

De forma conjunta, el sexto objetivo específico plantea que es necesario “Señalar las estrategias educativas viables, aplicables al proceso de aprendizaje con una orientación al desarrollo integral del estudiante” (BUAP, 2007, p. 28). Dando una interpretación más adecuada a estas líneas, se deduce que la BUAP se preocupa por las formas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, de esta forma los alumnos se ven arrojados por la libertad de selección de estrategias de aprendizaje y la autonomía en sus propios procesos de apropiación de conocimientos, siempre y cuando, el individuo tenga la oportunidad de un desarrollo y crecimiento personal, académico y profesional con plenitud y de forma integral.

En congruencia con lo antes presentado, la misión del MUM sostiene que la BUAP forma “ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre” (BUAP, 2007, p.48). De manera lógica y adjunta a la misión, la visión del MUM menciona que es empresa de la BUAP promover en los estudiantes la responsabilidad de su propio aprendizaje. Teniendo la misión y la visión del MUM como punto de análisis, se evidencia la preocupación que tiene la BUAP por formar individuos críticos y reflexivos capaces de autorregular sus procesos de

aprendizaje, esto con el propósito de responder a los problemas que aquejan a la sociedad mexicana.

Una vez revisadas y descritas algunas páginas del MUM, es posible afirmar que este modelo educativo está basado en el socioconstructivismo, el cual es, el eje rector en el que descansa el aprendizaje autónomo. Una de las prioridades del modelo educativo reside en formar sujetos críticos y reflexivos que sean capaces de tomar decisiones para la resolución de problemas en la multiplicidad de contextos en los que se verán inmersos, estos individuos deberán desarrollar la capacidad de adaptar y readaptar sus estrategias de aprendizaje para encarar las actuales y futuras exigencias del lugar en el que se desenvuelven profesional o académicamente, siendo el aprendizaje autónomo el mecanismo para alcanzar dicha prioridad.

#### 2.1.4.2 Facultad de Lenguas (FL)

Corresponde ahora delimitar la investigación dirigiendo los focos de atención a la Facultad de Lenguas. Es dentro de esta Facultad donde tiene lugar el proceso de investigación. Actualmente, la FL es una institución con la infraestructura, los recursos tecnológicos y el capital humano necesario para ofrecer diferentes tipos de licenciaturas y programas educativos de calidad entre los que destacan, la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) (en su modalidad presencial escolarizada), la Licenciatura abierta en Enseñanza del Inglés (LAELI) (en su modalidad semiescolarizada) la Maestría en Enseñanza del Inglés (MEI), la Casa inglesa (dedicada a cursos de inglés especializados), la Casa Francesa (dedicada a impartir cursos de francés especializados), la Casa Alemana (dedicada a impartir cursos de alemán especializados), el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) (dedicado a la impartición de cursos de inglés, francés, alemán, italiano, japonés y chino mandarín para todos los estudiantes de la universidad) y la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) (en su modalidad presencial escolarizada) siendo esta última la de mayor relevancia por los objetivos y propósitos que persigue este trabajo de investigación.

#### 2.1.4.2.1 Historia de la Facultad de Lenguas

De manera breve, se recapitulan algunos de los eventos históricos con mayor trascendencia en lo que compete al desarrollo de la Facultad de Lenguas tal y como se conoce hoy en día.

La enseñanza de lenguas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla data desde la fundación del Colegio del Espíritu Santo en 1587. Este colegio fue fundado por jesuitas entre los que despuntaban los sacerdotes conocidos como “Padres Lenguas” por su increíble habilidad para dominar varios idiomas (Huerta Bortolotti, 2005). Este es el registro más antiguo que se tiene de los primeros intentos de formalizar los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras en Puebla.

El inicio del Departamento de Idiomas en la BUAP se remonta al 12 de febrero de 1954, siendo rector el doctor Rafael Artasánchez Romero. El ingeniero Gabriel Jara Pérez y el profesor Gabriel Aguirre Carrasco encabezan una iniciativa académica que consistía en una propuesta ante el Consejo Universitario la cual se basaba en un proyecto para la creación de un Departamento de Idiomas (Huerta Bortolotti, 2005). A finales de ese mismo año, se da paso a la creación del Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas de la Universidad de Puebla, el contenido que se impartía eran los idiomas alemán, inglés, francés e italiano, los cuales eran las denominadas lenguas modernas y por parte de las lenguas clásicas se enseñaba latín y griego.

De 1954 a 1971, el Departamento de idiomas estuvo ubicado en el edificio Carolino. En 1972 se trasladó al tercer piso del edificio que ocupaba la escuela de Administración de Empresas. Es en el año 1981, cuando se suscita la idea de instituir una licenciatura que formara y preparara profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta idea empieza a bosquejarse con la elaboración, por parte del Departamento de Idiomas, del documento “Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Sistema Educativo Mexicano”, mismo que fue presentado como ponencia en el 4º Encuentro Académico de la Asociación Mexicana de Maestros de Lenguas

Extranjeras (Huerta Bortolotti, 2005). Es en 1981 cuando se particulariza la creación y constitución de una licenciatura que respondiera a las exigencias de enseñanza de lenguas ajenas al español.

Fue hasta 1984 que se pudo ubicar administrativamente esta nueva licenciatura incluyéndola formalmente en la Escuela de Filosofía y Letras. Los cursos se impartían en el área conocida como “Las Catacumbas”, en el tercer patio del edificio Carolino y en algunos salones del edificio Arronte (Huerta Bortolotti, 2005). En 1992 la licenciatura tuvo por primera vez una sede propia y se instaló en el Edificio Alfonso Reyes ubicado en la calle Maximino Ávila Camacho número 219. En 1993 la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LELE) fue renombrada a Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO) conservando el mismo sistema de estudio de materias en bloque, en ese entonces, con las terminales Docencia y Traducción.

En 1995 la BUAP adoptó el sistema de créditos. Ese mismo año y después de amplias consideraciones se autorizó la creación de la Escuela de Lenguas de la BUAP, quedando integrada por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y por la Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO), la cual dejó de depender, desde entonces, de la Facultad de Filosofía y Letras. Para consolidar la nueva escuela, en 1997 la LEMO dejó la sede que ocupaba y se trasladó al edificio Atanasio Placeres, un inmueble del siglo XVIII ubicado en la 4 oriente 412 contiguo al edificio que ya ocupaba el CELE (Huerta Bortolotti, 2005). La Escuela de Lenguas se puede adjetivar de errante en el estricto sentido de su estabilidad en cuanto a su ubicación, la movilidad que tuvo desde sus inicios es considerablemente alta en relación a los años de existencia como institución.

En agosto 2002 la escuela trasladó sus instalaciones a un edificio ubicado en la 24 norte 2003, mismo que anteriormente utilizaba el Colegio Humboldt y lugar que actualmente ocupa (Huerta Bortolotti, 2005). En sesión del H. Consejo Universitario del 22 de julio de 2004 se aprueba el dictamen del Consejo de Investigación y Estudios de Posgrado con el que se crea la Maestría en la

Enseñanza del Inglés, iniciativa que convierte a la Escuela de Lenguas en Facultad.

Es hasta el año 2009 en que se implementa el nuevo modelo educativo conocido como Modelo Universitario Minerva (MUM) el cual reestructura los planes de estudio que anteriormente establecía el Proyecto Fénix y Profesionales 2000, convirtiendo a la Escuela de Lenguas Modernas (LEMO) en las actuales Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) y la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF).

#### 2.1.4.2.2 Visión, Misión y Objetivos de la Facultad de Lenguas

La Facultad de Lenguas expresa explícitamente que su visión consiste básicamente en:

Ser la institución educativa más importante y una de las más reconocidas en el ámbito local, nacional e internacional en el área de la docencia y de la traducción de las lenguas extranjeras y del español como segunda lengua y lengua extranjera a través de una educación que se verá reflejada en el desempeño de sus egresados en el mercado laboral y en la presencia en los distintos foros académicos (BUAP, s/f).

De igual manera la Facultad de Lenguas plantea que su misión radica principalmente en:

Formar profesionales en el área de enseñanza y traducción de las lenguas extranjeras que coadyuven a hacer una sociedad más justa y equitativa con espíritu de servicio y con una actitud de compromiso social; así como ofrecer cursos a la comunidad universitaria como una herramienta para acceder a la información técnica, científica y cultural generada en otras lenguas para un mejor desempeño en su vida profesional y como un medio

para incorporarse con mejores y mayores oportunidades en el mercado laboral. Además la Facultad de Lenguas busca contribuir al desarrollo de la sociedad por medio de la impartición de cursos libres de lenguas extranjeras y del náhuatl como segunda lengua nacional, buscando de esta forma vincularse más estrechamente con los diferentes grupos sociales como un medio de coadyuvar al enriquecimiento cultural y, finalmente diseñar, ejecutar y evaluar cursos de inglés como lengua extranjera y de español como lengua extranjera para el público en general radicado en otros países (BUAP, s/f).

La Facultad de Lenguas señala que sus principales objetivos son:

La formación integral de profesionales en las competencias lingüísticas, comunicativas, socioculturales, tecnológicas y laborales que se requieren para fomentar la comunicación intercultural en las diversas lenguas para enfrentar los retos del mundo globalizado. Así como ofrecer servicios de calidad en beneficio de la sociedad como una contribución al desarrollo justo y equitativo del entorno estatal, nacional e internacional (BUAP, s/f).

Una vez revisadas la misión, visión y objetivos, resulta indiscutible asegurar que la FL está plenamente consciente de los retos actuales y futuros que les deparan a los futuros profesionales de la enseñanza de lenguas, por lo que ha diseñado, a través del trabajo de profesores y directivos, licenciaturas que secunden las filosofías educativas de la institución para convertirlas en una realidad el día de hoy. Es ahora responsabilidad de los alumnos dar seguimiento a estos estatutos para alcanzar los objetivos planteados como estudiantes, como maestros y como institución comprometida con la calidad educativa.

### 2.1.4.2.3 Licenciatura en Enseñanza del inglés (LEI)

La Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) tiene su génesis en otoño del 2009, siendo la sucesora de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés (LEMO). Esta licenciatura a diferencia de su predecesora, redefine la estructura de la carrera. La LEMO formaba alumnos con la posibilidad de optar por terminales en traducción y docencia, pero se ceñía a ofrecer unos cuantos cursos aislados que no proporcionaban la preparación suficiente para desempeñarse como profesores de calidad que respondieran a las exigencias del campo laboral. La LEI por su parte, amalgama la parte formativa con la parte profesionalizante, preconizando a la docencia y convirtiéndola en el eje sobre el que descansa la licenciatura. Una diferencia más, consiste en la reducción de materias y por ende el tiempo de duración de la carrera, la LEMO tenía en promedio una duración de 5 años mientras que la LEI reduce el tiempo a 4 años en promedio.

#### 2.1.4.2.3.1 Perfil de ingreso, egreso y objetivos

La LEI señala en su perfil de ingreso que los individuos que pretendan incorporarse a esta licenciatura deben cumplir ciertos parámetros, en él establece que:

El estudiante deberá contar con conocimientos sobre los conceptos y teorías básicas de español y cultura general. Tener aptitud para el aprendizaje de lenguas, capacidad de análisis y síntesis, saber trabajar tanto de forma individual como en equipo, y contar con habilidades organizativas para el aprendizaje autónomo. Además deberá ser abierto, comprensivo y tolerante hacia la diversidad y tener empatía con sus semejantes (BUAP, s.f.)

El aprendizaje autónomo empieza a cobrar importancia desde que el candidato pretende incorporarse a la licenciatura, esta importancia se ve plasmada en el perfil de ingreso. De la misma forma, el aprendizaje autónomo no está ausente de los rasgos y atributos que debe poseer un individuo que finalice su

preparación como docente de la enseñanza de la lengua inglesa de la BUAP, esto se clarifica en el perfil de egreso de la LEI el cual puntualiza que:

El egresado de la Licenciatura en Enseñanza del inglés será un docente altamente competente. Tendrá conocimiento de las culturas anglófonas. Manejará la lengua inglesa a un nivel académico competente. Estará también capacitado para continuar estudios que fortalezcan su desarrollo personal y profesional (BUAP, s/f).

En cuanto al perfil de ingreso y egreso, no cabe duda la trascendencia y la significación que son atribuidas por la Facultad de Lenguas a estos dos importantes rubros. En el documento “Perfil de Ingreso a la Licenciatura en Enseñanza del Inglés” (BUAP, s.f.) queda de manifiesto las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que un candidato debe poseer y ostentar como requerimiento mínimo para ser aspirante a alumno en tan demandada licenciatura. En el apartado de “habilidades” queda explícito que el aspirante deberá contar con habilidades organizativas y regulativas para el aprendizaje autónomo lo que sugiere que desde el comienzo de la carrera profesional este tipo de aprendizaje jugará un rol bastante significativo durante su estancia en la institución.

Continuando en la misma línea, el perfil de egreso (BUAP, s. f.) es bastante claro y preciso en señalar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiante desarrollará tras haber culminado, cabal y satisfactoriamente su carga de materias, Servicio Social y Práctica Profesional, esta última cobra especial importancia debido a que el alumno tendrá la posibilidad de poner en marcha los contenidos estudiados a lo largo de la licenciatura, llevar la teoría a la práctica en un contexto propio e idóneo para su ejercicio profesional docente. En el documento antes referido, se hace hincapié, en que el alumno egresado de la L.E.I, será un alumno formado íntegramente, crítico y creativo, con valores y actitudes acordes con el Modelo Universitario Minerva (BUAP, s/f). Se resalta la pertenencia a su cultura y a su ámbito social, así como, la versatilidad y flexibilidad

que desarrollará para ser competente, estará también capacitado para continuar estudios que fortalezcan su desarrollo personal y profesional post académico.

Después de la revisión al perfil de egreso, se hace patente la relevancia que tiene el aprendizaje autónomo, descrito en muchos de los atributos y características propias del futuro Licenciado en la Enseñanza del Inglés, algunas de ellas son el conocimiento de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje así como poseer la habilidad para aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las áreas de la enseñanza de lenguas y de la investigación (BUAP, s/f). También se hace alusión al conocimiento de los principios básicos, metodológicos y tipos de investigación, la habilidad para desarrollar la autonomía en el aprendizaje y la habilidad para acceder y usar fuentes de información para mantenerse actualizado.

Como se mencionó anteriormente, el perfil de egreso de la LEI se encuentra intrínsecamente ligado al Modelo Universitario Minerva que a través de la Formación General Universitaria determina los rasgos y las características de los estudiantes que cursan esa parte del currículo. Ésta arroja que los estudiantes que finalicen serán acreedores a desarrollar el conocimiento de las metodologías básicas para la indagación y el descubrimiento en procesos de investigación, la habilidad de ser capaz de tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera multi, inter y transdisciplinariamente a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional (BUAP, s/f). Otro aspecto importante es el desarrollo continuo de sus habilidades cognitivas de orden superior, que favorezcan su educación a lo largo de la vida

#### 2.1.4.2.3.2 Estructura Curricular de la LEI

La LEI cuenta con algunas singularidades, una de ellas es que su estructura curricular se descompone en diferentes áreas o especialidades las cuales son materias lengua meta, lingüísticas, de Formación General Universitaria, culturales, de docencia, optativas, de investigación y las integradoras.

Las asignaturas de lengua meta o “target language” se refieren a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural (Cortés Moreno, 2000). Las materias de lengua meta excluyen de manera literal la lengua materna, a la que con frecuencia se contraponen, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Las materias bajo un enfoque lingüístico preparan al alumno para analizar, comprender y estudiar los elementos constituyentes de la lengua inglesa con una perspectiva fonética, morfológica, sintáctica, semántica, semiótica, pragmática y discursiva. De forma paralela, las asignaturas de Formación General Universitaria le dan ese sentido ético y humanista a la formación docente que se ve amenazada por la masificación de la información y los individualismos que recrudescen la apatía social que sesga la cooperación comunitaria.

Las materias culturales adentran a los alumnos en la evolución histórica y estilos de vida de las comunidades anglófonas para desarrollar su competencia intercultural, que les permitirá un desempeño apropiado en contextos en donde se hable inglés. De forma conjunta, las asignaturas de docencia, como su nombre lo dice, proporcionan los referentes pedagógicos, didácticos y metodológicos para que los estudiantes sean capaces de diseñar estrategias y ambientes de aprendizaje en su futuro ejercicio profesional.

Las asignaturas conocidas como “optativas” ofrecen abrir el panorama a áreas del conocimiento poco exploradas en el plan de estudios o alternativas a la docencia, como la traducción o la enseñanza de español para extranjeros. De manera concomitante, las materias relacionadas con la investigación, yuxtaponen la elaboración de la tesis con procesos y metodologías que ayudarán a los estudiantes a fomentar y desarrollar su iniciativa para la adquisición de nuevos conocimientos a través de la indagación y el escrutinio.

Las materias integradoras permiten al alumno potencializar sus referentes teóricos a través de la práctica, utilizando de forma conjunta conocimientos, habilidades, actitudes y valores para llevar a cabo una praxis. De manera análoga,

la materia de práctica profesional acerca a los jóvenes a la realidad en donde se desarrollará su actividad como futuros docentes, aplicando estrategias y destrezas adquiridas a lo largo de la licenciatura.

A lo largo de esta revisión, fue posible proveer los referentes contextuales necesarios para proporcionar una descripción más global y fidedigna de la realidad internacional, nacional y local por la que atraviesa el objeto de estudio, en este caso el aprendizaje autónomo. Para entender el fenómeno a profundidad, es indispensable conocer el escenario en el que se desarrolla en el presente para intentar descifrar las tendencias sobre las que seguirá en un futuro.

## 2.2 Marco Normativo

### 2.2.1 Introducción

A lo largo de este capítulo, se ofrece una revisión detallada de aquellos documentos que constituyen un referente en el plano de la regulación (normatividad) oficial de las Prácticas Profesionales. Desde el ámbito internacional hasta el ámbito local, se indagó de manera minuciosa para seleccionar las legislaciones institucionales correspondientes a la gestión, administración y regulación de este importante ejercicio, de esta manera, se brinda material argumentativo suficiente para justificar el proceder de esta investigación.

No carece de importancia, mantener siempre en consideración las normas oficiales que rigen la Práctica Profesional, es a través de estos estatutos por los cuales se dictaminan el qué, el por qué, el cómo y el para qué de este primer acercamiento a la realidad laboral de los jóvenes aspirantes a Licenciados en Enseñanza del Inglés. La Práctica Profesional queda implícitamente ligada al aprendizaje autónomo como primer acercamiento del estudiante a situaciones en las que deberá poner en ejecución su capacidad desarrollada de toma de decisiones y resolución de problemas, entonces se debe enfatizar, la importancia del apego a la ley y a las normas en las que se cimienta la actuación de los jóvenes practicantes.

La normatividad se ofrece de forma jerarquizada, teniendo como punto final una Propuesta de Reglamento para la realización de las Prácticas Profesionales: Funciones de la Coordinación de la Facultad de Lenguas”, teniendo éste un impacto más directo y cercano por ser el último plano en lo referente a las regulaciones, preceptos y disposiciones vinculadas a la Práctica Profesional.

### 2.2.2 Definición

Existe un periodo de tiempo crucial para el estudiante durante su formación, una etapa en la cual es preciso demostrar a la sociedad, a su institución educativa y a sí mismo la maduración académica-profesional por la que está atravesando, mostrar que está en el pináculo de su desarrollo, que está traspasando el umbral

profesionalizante, esta etapa de su formación es la Práctica Profesional. Actualmente la Práctica Profesional no se concibe solo como aquel fastidioso y oneroso “requisito” o “proceso” para la obtención de un título o un grado o como la idea tradicionalista de que en los espacios universitarios solo se favorece la formación teórica descuidando el cuestionamiento de dicho conocimiento enfrentado en la realidad educativa (Tallaferro, 2006). Contrario a la forma en que se concebía a la Práctica Profesional en otros tiempos, ésta cobra un nuevo significado, ofreciendo al alumno la inmejorable oportunidad de adentrarse directamente a los ámbitos ligados a su campo laboral, potencializando sus capacidades y haciéndolo reflexionar críticamente sobre su futura profesión, sus resultados objetivos e impactos sobre la realidad social.

Institucionalmente, la Práctica Profesional se concibe como aquella estrategia formativa que se integra en el currículo, con la intención de que los estudiantes fortalezcan, integren, aumenten y consoliden los saberes y las capacidades que tienen una estrecha relación con el perfil profesional que se está formando (BUAP, 2013,). Corresponde mencionar también que la Práctica Profesional debe ser organizada por la institución educativa y vinculada a situaciones y contextos propicios para el desenvolvimiento personal y profesional del futuro licenciado, pudiendo estas llevarse a cabo dentro o fuera de la escuela.

### 2.2.3 Secretaria de Educación Pública. (SEP)

A continuación se comentan algunos aspectos de relevancia ligados a la Práctica Profesional docente expresados por la Secretaría de Educación Pública. Esta importante institución cuenta con un aval de calidad que se ha ido afinando a lo largo de las décadas de vida educativa del país, proporcionando así la certidumbre que todos los documentos, desplegados o comunicados de índole educativa asociados a la SEP, son garantía de imparcialidad y objetividad.

Desde el plano nacional se encontró que la Secretaria de Educación Pública (2012) considera de gran relevancia al ejercicio de la Práctica Profesional docente debido a que se espera fundamentalmente que el alumno fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en el aula. Aunado a esto, se debe promover y propiciar una actitud de reflexión y crítica que le de

armas, al futuro docente, para replantear la forma en la que enseña siempre considerando una pertinencia para con los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que ha alcanzado en los cursos que componen la malla curricular.

#### 2.2.4 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Desprendido de las observaciones anteriores, se ofrece ahora una breve descripción de algunas líneas y fragmentos contenidos en el MUM, considerando a la Práctica Profesional crítica como el punto central de análisis. Esta revisión permite ilustrar la magnitud de relevancia que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla atribuye a este importante ejercicio, no solo por sus implicaciones académicas sino por sus repercusiones sociales.

A nivel local, se halló que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en su libro “Integración Social” del Modelo Universitario Minerva (MUM) propone “Incorporar en la estructura curricular la Práctica Profesional crítica y un área de integración disciplinaria compuesta de diversas asignaturas integradoras de los conocimientos transversales y disciplinarios que tiene como objeto vincular la formación universitaria con la realidad socioeconómica” (BUAP, 2007, p.21). En este mismo orden y dirección, es posible asegurar que la Práctica Profesional tiene implicaciones que sobrepasan lo académico, estas implicaciones son de orden laboral, institucional y social.

Con la puesta en marcha del (MUM), se incorpora a la Práctica Profesional no solo como un elemento profesionalizante, sino como una asignatura con carga académica que debe ser aprobada como el resto de las materias de la ruta crítica. Esta nueva restructuración del plan de estudio facilita que los trámites relacionados con la inscripción y conclusión de la Práctica Profesional sean mucho más ágiles y menos intrincados.

Otro rasgo sumamente notable, es que el MUM plantea que una de las estrategias generales para el desarrollo del modelo de integración social consiste en considerar al Servicio Social y a la Práctica Profesional como elementos que coadyuven a interrelacionar una correspondencia entre universidad y sociedad.

Adjunto a esto, la BUAP (2007) denota su interés por la sociedad

planteando que para lograr este objetivo se recurrirá a las “asignaturas integradoras” las cuales “se desarrollarán durante la carrera y tienen la función de cohesionar e integrar los elementos formativos tanto de los ejes transversales como disciplinarios para que el estudiante adquiriera la experiencia necesaria para resolver adecuadamente los problemas del entorno social” (p.24). Según se ha citado, la Práctica Profesional es un crisol de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y no solo el requisito obligatorio, que de forma apesadumbrada, se realizaba por parte de los estudiantes, este ejercicio ahora exige tener una formación completa para resolver de forma esperada los problemas a los que se verán expuestos, los estudiantes, como futuros docentes de lenguas y que gracias al aprendizaje autónomo posibilitará su realización.

#### 2.2.4.1 Lineamientos del Servicio social y Práctica Profesional de la BUAP.

Complementando lo descrito anteriormente, la BUAP sabe de la importancia que tiene realizar una Práctica Profesional bajo los correctos lineamientos institucionales y que ésta debe ser organizada, bien estructurada y adecuadamente constituida y reglamentada. Es por ello que existe un documento oficial llamado “Lineamiento de Servicio Social y Práctica Profesional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” (2013), el cual confiere completa validez al ejercicio que realizan los jóvenes estudiantes en la proximidad de su egreso de la institución universitaria para prepararlos en la incursión a su futura vida laboral como docentes.

El documento referido en el párrafo anterior, en su capítulo III sienta las bases de la normatividad correspondiente a este importante proceso de profesionalización. En su artículo XV se define a la Práctica Profesional como “conjunto de actividades y tareas propias a la formación profesional, obligatorias, continuas y temporales que desarrollarán los alumnos como requisito previo a la obtención del título o grado universitario, en los sectores público, social y privado afines a su carrera” (BUAP, 2013, p.7). Esto siempre considerando que será en beneficio de la aplicación del conocimiento y la vinculación con su entorno laboral

y social. A través de esta definición es claro inferir que la Práctica Profesional servirá de plataforma para poner a prueba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los jóvenes docentes en un contexto específico.

No pueden dejarse de lado las directrices que este importante documento dicta, uno de sus incisos señala que es necesario fortalecer las capacidades del alumno al vincular su formación profesional a su próximo espacio laboral ubicándolo en el contexto en que éste se desarrollará. Es claro que la universidad como institución busca favorecer la incursión, en el proceso crítico de formación de los estudiantes en cuanto a los adelantos científicos y tecnológicos que se aplican y desarrollan en el sector productivo, social o de servicios de su área de especialidad (BUAP, 2013). El ejercicio de la Práctica Profesional permitirá al alumno maximizar y potencializar sus capacidades con el afán de adoptar y adaptar las mejores estrategias para desempeñarse idóneamente en el contexto laboral recurriendo a diferentes tipos de herramientas, como las tecnológicas, para alcanzar su objetivo.

Es posible aseverar de igual forma, que dentro este documento se expresa el sentir de la universidad desde su aspecto institucional oficial, primordialmente porque asegura que es un objetivo esencial el lograr una gradual adaptación del alumno a su actividad profesional, así como generar su sentido de responsabilidad y cooperación organizacional (BUAP, 2013). Impulsar la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, la habilidad para planificar y gestionar proyectos son elementos que también figuran dentro de los objetivos primarios de la Práctica Profesional en la BUAP expresados explícitamente en los artículos del documento previamente referido.

Otro artículo del cual resulta interesante hacer una breve reseña es el artículo XVI, debido a que tras revisar algunas de sus líneas es posible identificar la responsabilidad que tienen las Unidades Académicas de la BUAP dentro de los procesos ligados a la reglamentación y a la puesta en marcha de la Práctica Profesional. Serán estas unidades las encargadas de orientar el desarrollo del proyecto en las instituciones, empresas u organismos de los sectores público,

social y privado (BUAP, 2013). Es conveniente apuntar que la Práctica Profesional deberá efectuarse en áreas productivas y/o de servicios o instituciones afines a la licenciatura cursada, correspondiendo a su nivel académico y en un espacio real de trabajo como lo señala puntualmente el artículo XVII. Como puede observarse, esto remite a pensar que existe una pertinencia y una congruencia debido principalmente por que el alumno se desenvolverá en un contexto no ajeno al de su formación y el cual lo acercará más y más a situaciones con tintes realistas.

Dando seguimiento a los artículos de este documento, el correspondiente al número XVIII manifiesta que “La Práctica Profesional podrá tener diferentes modalidades que serán acordes a la profesión de que se trate y definidas en los programas propuestos y aprobados a tal efecto” (BUAP, 2013, p.8). Lo que en el caso de los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, esta Práctica toma lugar en las aulas de escuelas primarias, secundarias, media superior y superior siendo éstas de corte público en su mayoría aunque no cerrando la posibilidad de tener incursión en el campo de la educación privada. También se marca que para cada modalidad se fijarán los requisitos que deberán cumplir los alumnos.

Algo que debe quedar claro con el nuevo Modelo Universitario Minerva es que la Práctica Profesional deja de ser solo un simple requisito de titulación para formar parte de la carga de materias que el estudiante de Inglés debe aprobar como parte de su ruta crítica de asignaturas. Lo anterior queda rotundamente claro tras examinar el artículo XIX el cual enfatiza que “la Práctica Profesional tendrá ponderación en créditos y serán las Unidades Académicas quienes determinen la asignación de estos en función del plan de estudios de que se trate” (BUAP, 2013, p.8). La Práctica Profesional, como materia, posee un puntaje alto en créditos comparada con otro tipo de asignaturas, un inconveniente a todo esto sería que el alumno que llegara a no aprobar la materia, tendría la obligación de realizar de nuevo todos los trámites para volver a cursarla.

Como toda reglamentación seria, el alumno prospecto a practicante debe ser cauteloso y las decisiones que tome deben ir revestidas con un profundo

sentido de responsabilidad y compromiso, primordialmente porque el artículo XX concisa que “el alumno una vez inscrito en la Práctica Profesional podrá darla de baja en los tiempos establecidos para las asignaturas o hasta antes de cubrir el 75% del tiempo establecido para concluirla (BUAP, 2013, p.8). Una vez pasados los tiempos reglamentarios para dar de baja, el practicante debe cumplir cabalmente su compromiso obligándose a concluir en tiempo y forma.

Ahora bien, la Universidad también se asegura de que el practicante no quede desamparado, expuesto y a la deriva en cuanto a su orientación en su quehacer como practicante. Cada Unidad Académica deberá asignar un asesor para que funja como guía el cual dará seguimiento a los avances de su asesorado así como recomendaciones que el estudiante asumirá de forma sistemática.

Esto queda evidenciado en el artículo XXI que expresa que “la realización de la Práctica Profesional se realizará bajo la asesoría, conducción y seguimiento del docente-tutor que asignarán las Unidades Académicas a cada estudiante” (BUAP, 2013, p.8). También se advierte un doble propósito el cual consiste en asegurar la satisfacción de la institución que haya sido sede de la Práctica Profesional por medio de la calidad que el joven estudiante demuestre a través de su desempeño en el aula pero aunado a esto por su correcto proceder fruto de la adecuada orientación por parte del asesor.

Es de esperar preguntarse qué instancia es la encargada de gestionar lo referente a la Práctica Profesional en la BUAP y este cuestionamiento queda disipado al consultar el capítulo V titulado “Autoridades Responsables” el cual en su artículo XXX señala que la Vicerrectoría de Docencia a través de la Dirección de Servicio Social será la responsable de elaborar el programa y marco general de la Práctica Profesional Crítica en la que se establecerá los lineamientos generales a que deberán sujetarse los programas permanentes y especiales de las Unidades Académicas (BUAP, 2013). Es esta Dirección, la encargada de gestionar, administrar y supervisar los procesos relacionados a la Práctica Profesional, delegando mandato a un encargado de departamento de cada Unidad Académica.

La Vicerrectoría de Docencia es muy clara, precisa y categórica en cuanto a la asignación y delegación de responsabilidades y obligaciones referente a la planeación, puesta en marcha, conclusión y liberación de la Práctica Profesional, esto queda expresamente manifiesto en el artículo XXXI, éste indica que la Dirección de Servicio Social será la responsable, de entre otras cosas, de coordinar las etapas de planeación, organización, control, supervisión y evaluación de la Práctica Profesional Crítica, en las unidades académicas así como promover, en coordinación con dichas Unidades, la suscripción de convenios y otros instrumentos jurídicos en materia de Práctica Profesional con instituciones de los sectores público, social y privado, así como vigilar su cumplimiento (BUAP, 2013). El jefe y responsable del departamento tendrá la responsabilidad de llevar un proceso de logística apropiado, para que desde el comienzo hasta su conclusión, las etapas por las que transite el estudiante sean lo más desembarazadas posible.

Es también compromiso de este departamento captar, evaluar y registrar los programas de Prácticas Profesionales que propongan las unidades académicas en la modalidad que a su especificidad convenga; así como los que formulen y sean suscritos con los sectores, instituciones u organismos públicos, sociales y privados y le compete de igual forma elaborar registros y directorios de los beneficiarios o receptores de la Práctica Profesional y mantenerla actualizada (BUAP, 2013). Esto asegurará que se lleve de forma meticulosa y sistemática todos y cada una de las etapas que el practicante realizará.

No menos importante es la tarea de coordinar y administrar el registro a la asignación de prestadores y practicantes a los programas que se encuentren inscritos ya que posteriormente se deberá “evaluar y en su caso autorizar en coordinación con la Unidad Académica de que se trate, la prestación de Práctica Profesional diferente a los perfiles de egreso de los prestadores cuando esté plenamente justificado” (BUAP, 2013, p.11). Una vez culminada satisfactoriamente la Práctica Profesional se procede a emitir las cartas de asignación, presentación y término de éstas. La Dirección de Servicio Social tiene la asignación también de elaborar y administrar en coordinación con las Unidades Académicas, los manuales de procedimientos y operación de dichas Prácticas.

Como se mencionó párrafos arriba, La Vicerrectoría de Docencia tiene una fuerte influencia e injerencia en los procesos vinculados a la Práctica Profesional en todos los sentidos, un ejemplo claro de esto es que por conducto de la Dirección de Servicio Social ésta apoya los programas permanentes y especiales de Servicio Social, Prácticas Profesionales y proyectos de impacto social, que propicien el desarrollo social y humano de los alumnos y en general todos aquellos que contemplen favorecer a comunidades rurales y urbanas marginadas (BUAP, 2013). De igual manera se busca apoyar a la población en situaciones emergentes o de catástrofe, lo que deja ver que los elementos estipulados en estos procedimientos no son meramente institucionales sino que guardan una profunda preocupación con el beneficio de la comunidad y la sociedad en general.

Aunque se ha dedicado tinta y papel a la importancia que tiene la Dirección de Servicio Social, esto no ensombrece la labor de las Unidades Académicas. Ellas tienen la responsabilidad de participar en las etapas de planeación, organización y evaluación de la Práctica Profesional Crítica en la Universidad y coordinar a los campus regionales y las distintas modalidades educativas en la planeación, organización y evaluación de la Práctica Profesional Crítica.

Esta normatividad no es obra de la casualidad, ha sido un proceso arduo y extenuante cuyo proceso de desarrollo ha sido prolongado pero que con el paso del tiempo ha ido perfeccionándose para ofrecer los resultados más óptimos y adecuados al contexto y situación de la universidad.

#### **2.2.4.2 Propuesta de reglamento para la realización de las Prácticas Profesionales funciones de la coordinación Facultad de Lenguas. (PRPP)**

Para la Facultad de Lenguas resulta de suma importancia, formalizar y estructurar procesos para otorgarle a la Práctica Profesional su debido seguimiento y secuenciación. Derivado de los anterior, La Facultad de Lenguas a través su Departamento de Prácticas Profesionales ha sugerido una posible propuesta de reglamento como parte de una normatividad interina tentativa que responda a las necesidades particulares y contextualizadas tanto para los jóvenes practicantes

como para maestros, administrativos y toda persona involucrada en la iniciación, realización y liberación de esta actividad socio-formativa.

En el apartado de los objetivos se plantea que:

El objetivo fundamental de la Práctica es que el estudiante se inserte en la realidad profesional del país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones profesionales e intereses vocacionales, con el propósito de fortalecer su formación académica y de establecer un vínculo que facilite su ingreso como profesional al mercado de trabajo (BUAP, s. f.).

Como señala la cita anterior, el principal objetivo del ejercicio de Práctica Profesional docente para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, consiste en desempeñarse en un contexto lo más apegado a la realidad laboral y social para fortalecer sus aptitudes y actitudes docentes de cara a las dificultades que se enfrentan en el día a día de la enseñanza. Para alcanzar satisfactoriamente este objetivo, el estudiante deberá cubrir una serie de requisitos.

Uno de los requisitos más importantes radica en que el total de horas que deberá cubrir el practicante será de 240, distribuidas de la siguiente manera: Un promedio de 48 a 60 horas frente a grupo y el resto para planeación, diseño de clase, diseño de materiales, calificación de actividades, de exámenes, entre otras actividades didáctico pedagógicas que la presentación de clase requieren.

Se hace la puntual aclaración que, este documento es tentativo y está en proceso de revisión por lo que no será considerado como un documento con fundamento oficial para sustentar este proyecto de investigación. Lo que es irrefutable es que esta propuesta de reglamentación (PRPP), a pesar de no estar aprobada, es un parteaguas incuestionable y que a través de sus 21 artículos pretende abordar ampliamente los requisitos, las condiciones y las especificaciones necesarias para realizar los procesos correspondientes de forma no obstaculizada.

En la mayoría de estos artículos se hacen precisiones muy claras y explícitas que están orientadas a evitar errores de índole administrativo, procedimental y conductual tanto para los estudiantes, como para los individuos sujetos a mantener una relación con algunos de los procesos de la Práctica Profesional. Por lo tanto, esta investigación remarca y describe algunos de los artículos con mayor peso e importancia en lo que respecta a esta propuesta de reglamento.

En definitiva, todos los artículos de la PRPP adquirirán una importancia mayor en función del momento y del proceso por el que atraviese el practicante. Por ejemplo, el artículo III señala que los estudiantes de LEI y LEF deberán desarrollar su Práctica Profesional para cubrir los créditos correspondientes y tener derecho al proceso de titulación (BUAP, s. f). Este artículo adquiere tonalidades mucho más reguladoras y de gestión debido a que el alumno es instado a requisitar y completar satisfactoriamente su proceso de Práctica Profesional acorde a lo que establece la Dirección de Servicio social de la BUAP, de lo contrario, el proceso de titulación se verá entorpecido y frenado.

En cuanto a la distribución de tiempos, el artículo IV plantea que el total de horas que deberá cubrir el practicante será de 240 en sus diferentes modalidades: un mínimo de 48 y máximo de 60 frente a grupo el resto para preparación evaluación y revisión. Este mismo artículo señala literalmente que “el tiempo de ejecución se realizará en cuatrimestre establecido por el plan de estudios y de acuerdo a las características de la institución sede” (BUAP, s. f, p.2). Dentro de este artículo yace evidencia fehaciente de que los estudiantes tienen la posibilidad de autorregular sus tiempos y procesos sin someterse a la rigidez y linealidad que se presentaba en programas anteriores.

Adjunto a lo anterior, se encontró que la Práctica Profesional deberá realizarse de manera continua y deberá ajustarse a lo establecido en las normas operativas. Los estudiantes desarrollarán su práctica de acuerdo con los programas que apruebe la carrera de LEI y LEF de acuerdo al perfil de egreso y propuesta de la sede como lo establece los artículos V y VI respectivamente

(BUAP, s. f). Un factor discordante en muchos planes y programas de Práctica Profesional en diferentes instituciones de educación superior es el hecho de no atender al perfil de egreso, generando una incongruencia entre lo que se impartió en las aulas y lo que suscita en la realidad.

Por lo que respecta al estudiante trabajador, el artículo VII puntualiza que en caso de que el estudiante este trabajando en el momento de elegir el sitio para realizar su Práctica Profesional, podrá proponer como sede a su fuente de empleo, siempre que cumpla con los requisitos que al respecto citan las normas operativas. En ningún caso el registro cubrirá actividades retroactivas (BUAP, s. f). Esta sección de la PRPP, repara en todos aquellos alumnos que por alguna razón ya disponen de un lugar para desenvolverse como docentes, facilitando de esta forma, sus trámites de inserción y acomodación, dejando de manifiesto la flexibilidad y disposición que tiene la Facultad de Lenguas para ayudar a sus alumnos.

En lo concerniente a experiencia previa en actividad docente, el artículo VIII apunta que una condición indispensable para que los estudiantes pueden iniciar la Práctica Profesional en su sede correspondiente, es necesario que hayan cubierto y aprobado las asignaturas de Experiencia Docente con niños y Experiencia Docente con adolescentes y adultos y que cumplan con los requisitos indicados en las normas operativas (BUAP, s. f). En el momento en que los jóvenes están listos para desempeñar su Práctica Profesional, ya cuentan con un antecedente, con un acercamiento previo producto de las materias de integración. El alumno ya cuenta con los fundamentos teóricos y metodológicos básicos que lo conducirán conforme a lo estipulado en los requerimientos mínimos para desempeñarse como practicante.

Resulta oportuno acentuar que la presentación de la práctica profesional no crea derechos ni obligaciones de tipo laboral como lo especifica el artículo X de la PRPP, en ella se expone que “los practicantes contarán con el seguro facultativo al que tienen derecho en el Instituto Mexicano del seguro social por parte de la BUAP en caso de no ser derechohabientes” (BUAP, s. f, p. 3). En Muchos casos,

los jóvenes practicantes tendrán la oportunidad de incorporarse de manera formal a la institución a la que son asignados, aunque esto no representa una obligación para la institución sede. Además, los practicantes tendrán la certeza de que su integridad estará salvaguardada tanto en el lugar donde se desempeñen como en el trayecto que utilizan para trasladarse a esa institución.

Es de llamar la atención que, son muchos los participantes que intervienen antes, durante y después del proceso de desarrollo de la PP. En la organización de la Práctica Profesional intervendrán por parte de la Facultad: el Consejo de Unidad, la Coordinación de la LEI y LEF, la Coordinación de la Práctica Profesional, los denominados Tutores (profesores de la Facultad) y los Mentores (profesores de la institución) de la sede asignada (BUAP, s. f). El alumno practicante no se verá desprovisto de ningún tipo de asesoría (entiéndase por asesoría a toda aquella ayuda administrativa, metodológica, teórica o práctica). Uno de los principios que ha primado en la Facultad de Lenguas, es jamás dejar desamparado a ningún estudiante que figure entre sus filas.

Naturalmente, uno de los artículos más importantes es el XV, en él se dictamina que los Tutores de la Práctica Profesional deberán ser profesionales del área afines al campo de trabajo de LEI y LEF (BUAP, s. f). Es, por lo tanto, empresa de los Tutores conducir a sus tutorados por la senda de la ética, el profesionalismo y el compromiso social, pero de manera paralela el Tutor es un profesor con pleno dominio en las áreas de: lingüística, lengua meta, cultura anglófona, investigación y materias de integración. De esta forma, se asegura que los estudiantes tengan el apoyo necesario para disipar dudas, resolver inquietudes y fortalecer su bagaje teórico-práctico.

En contra de lo que podría pensarse, el estudiante practicante no está exento de sufrir amonestaciones o sanciones. El practicante debe proceder y actuar con suma cautela, siempre reconociendo que en su ejercicio debe prevalecer un sentido de responsabilidad y cumplimiento. El practicante puede perder la acreditación de la Práctica Profesional en caso de que el Mentor de la sede reporte irregularidades o incumplimiento. Conforme a lo establecido, no se

tomará en cuenta el tiempo que el estudiante haya trabajado como se acuerda en el artículo XIX (BUAP, s. f). Gracias a los esfuerzos que hace la BUAP por asegurar la calidad en sus planes y programas, se tienen la certeza que los practicantes se conducirán de manera prudente, sensata y juiciosa durante su estancia en la institución sede y siempre con apego a su reglamento interno.

Una vez revisados todos los artículos, es flagrante el esfuerzo y la labor que ha llevado a cabo la Facultad de Lenguas para constituir un documento que posibilite la reglamentación del ejercicio de Práctica Profesional para la LEI y LEF, con la sana ambición de responder a las necesidades particulares y específicas de cada programa, que de ser aprobado, se convertiría en un documento medular tanto de gestión como de regulación.

Para finalizar, se hace la precisión que la Práctica Profesional es un ejercicio mancomunado al aprendizaje autónomo y que de ninguna manera pueden ser indisociables. De manera metafórica, la Práctica Profesional es el caldo de cultivo en donde el estudiante encuentra su primera aproximación a un contexto en el que llevará a la ejecución elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones y la resolución de problemas de su contexto específico. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos a lo largo de la malla curricular, son puestos a prueba, siendo una oportunidad única para asomarse a una realidad laboral próxima.

## 2.3 Marco teórico

### 2.3.1 Introducción

La teoría es la parte vertebral de una investigación, a través de ella se confecciona la explicación y entendimiento de un fenómeno específico, es por ello que este apartado se acota a recabar y describir las principales teorías, que se consideren válidas para el adecuado encuadre y fundamentación del trabajo de investigación en torno al aprendizaje autónomo. El desarrollo del marco teórico implica detectar, consultar y obtener referencias para extraer y recopilar información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), como consecuencia de ello, se presenta la información pertinente y adecuada para justificar, con sustentos teóricos, la importancia y la necesidad del aprendizaje autónomo en los procesos educativos.

Para Munich y Ángeles (1988), el marco teórico “expone y analiza las teorías o grupos de teorías que sirven de fundamento para explicar los antecedentes e interpretar los resultados de la investigación” (p. 69). En virtud de la constitución de este marco, se pretende argumentar teóricamente teniendo como punto de referencia la objetividad y la pertinencia. De igual forma, este documento se presenta como un escrito con coherencia interna, secuencial y lógica partiendo de lo general a lo particular e interrelacionando todos los elementos que componen la teoría.

### 2.3.2 Constructivismo

Este apartado consiste básicamente, en la revisión y descripción de algunas nociones de peculiar importancia para dar una visión globalizada y general a los fundamentos que se explorarán en este trabajo de investigación. Concretamente, esta revisión se ceñirá a recopilar y explicar los principios sobre los que descansa el constructivismo así como sus principales exponentes.

La teoría sobre la que gravita el Modelo Universitario Minerva es el constructivismo social. Partiendo de esta premisa, a lo largo de este apartado se comentarán algunos de los principios más sobresalientes e importantes. Para ser capaces de escribir acerca del constructivismo social es necesario brindar algunas

definiciones para matizar su conceptualización. Desde luego no se podría escribir sobre la teoría constructivista, sin antes describir un poco la vida y obra de algunos de sus autores principales.

### 2.3.2.1 Jean Piaget

Jean Piaget fue un biólogo, filósofo, pastor protestante, psicoanalista e incluso poeta de origen suizo quien hizo suya la misión de procurar una respuesta a los grandes interrogantes de la época en que vivió. Algunas de las ideas que lo dieron a conocer al mundo fueron la concepción de la infancia, no como una etapa imperfecta, sino como un estadio distinto al del adulto en el que predominan intereses diferentes, la concepción homeostática, la función biológica de la conciencia y la importancia de la inteligencia y sus funciones (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Los descubrimientos y aportaciones de Piaget al campo de la educación, fueron en cierto sentido, fortuitos; debido a que como biólogo, Piaget focalizó sus esfuerzos en el estudio de la ontogénesis que guarda relación con el estudio de los procesos que sufren los seres vivos desde la fecundación hasta su plenitud y madurez.

El legado de Piaget ha sentado las bases en cuanto a la percepción y concepción de la educación en la actualidad, muchas de las teorías educativas contemporáneas se fundamentan en los principios planteados por el suizo, sus aportaciones en el terreno del aprendizaje representaron en su época un enorme salto y avance para desentrañar cómo se confeccionan los procesos cognitivos humanos y sus funciones (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). La herencia del ginebrino, en el aspecto teórico y metodológico, ha sido significativamente útil para comprender la naturaleza y el funcionamiento los procesos mentales internos humanos, su trabajo fue punta de lanza para posteriores análisis de la cognición como proceso de maduración.

Piaget contribuyó de forma sustantiva en el terreno de la psicología y de la educación, él aseguró que el ser humano tiene una manera única y específica de interactuar con el medio ambiente para organizar estructuralmente el conocimiento, a partir de la acción (Cárdenas Páez, 2011). El medio ambiente

desempeña una labor importante, una vez que el organismo humano actúa inmerso en el ambiente, las acciones se van organizando en esquemas que gestionan acciones físicas y mentales y que conducen desde los reflejos a esquemas sensoriomotores y posteriormente a estructuras intencionales, generalizables y conscientes. Interpretando lo anterior, se entiende que el ambiente bajo el que se desenvuelve un aprendiz, determinará de manera significativa la configuración que se establezca entre los esquemas mentales y los procesos tanto físicos como psicológicos.

Para ultimar la información previa, Cárdenas Páez (2011), añade que los reflejos, los esquemas y las estructuras operacionales responden a diversos grados de conocimiento, entendido no como una forma de incorporar la realidad, sino como una manera de organizarla de manera activa mediante acciones y operaciones que incorporan de modo complejo otras nuevas acciones, o gracias al acomodamiento a nuevos objetos o situaciones, cuyo fin último es buscar el equilibrio que responda a las exigencias actuales del medio dentro de un dinamismo compensatorio abierto e indefinido. Interpretado de otra manera, el conocimiento no representa una mera acumulación de información, sino que se convierte en un mecanismo que busca un balance entre la realidad, entendida como conocimiento nuevo y los esquemas previos.

De manera más concreta se infiere que, la información recibida del exterior por el individuo es procesada para encauzarla a una asimilación que posteriormente se reestructurará mediante la acomodación de esquemas dando como resultado un proceso de equilibración cognitiva que responderá a las necesidades específicas y particulares de un contexto dado (Cárdenas Páez , 2011). Interpretando lo anterior se logra inferir que el aprendizaje se alcanza a partir de una necesidad contextualizada y particular que lo induce a reestructurar su conocimiento previo con conocimiento nuevo para lograr un equilibrio cognitivo.

Para ser más concretos, se define a la *asimilación* como la integración de elementos exteriores a las estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo; es el proceso mediante el cual el sujeto interpreta la información que le

viene del medio en función de los esquemas o estructuras conceptuales disponibles (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). En términos globales, la asimilación es el proceso por el cual los individuos integran nuevos elementos conceptuales, motores y conceptuales a los esquemas existentes.

Por su parte, la acomodación se puede entender como cualquier modificación del esquema asimilador o de una estructura; modificación causada por los elementos que la asimilan; en este sentido la acomodación supone no sólo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilación sino también una nueva asimilación de la interpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Conviene también añadir que, la *acomodación* o *ajuste* sucede cuando un estímulo no puede integrarse a los esquemas existentes y entonces se crea un nuevo esquema, o se modifica un esquema para que se den los ajustes necesarios.

Resulta oportuno agregar que para Piaget, la actividad equilibradora es la dialéctica entre asimilación y acomodación, entre partes y todo, entre materia y vida y, es el motor de la evolución. Piaget Asume que “la vida consiste en un proceso de equilibración creciente; el enfrentamiento entre la vida y la materia da lugar al nacimiento de diversas formas adaptativas entre las cuales se encuentran la misma inteligencia humana” (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013, p. 88). De acuerdo con el biólogo suizo, el desarrollo cognitivo se gesta de forma endógena, partiendo del interior hacia el exterior, se podría asegurar que se contrapone, en cierto sentido, a la teoría Vygotskiana.

En ese mismo orden y dirección, Piaget (citado en Perales Palacios, 1992) puntualiza que el la función psicobiológica de la conciencia, queda caracterizada por la relación entre desarrollo biológico del individuo y desarrollo paralelo que se da en su estructura mental o cognición. Para comprender esto más ampliamente, se establecen cuatro períodos generales de desarrollo cognitivo empatados al desarrollo biológico del individuo. Estos períodos son conocidos como: el estadio sensorio motor, pre-operacional, operacional concreto y operacional formal. A

cada uno de esos periodos, Piaget hace corresponder lapsos de tiempo en los cuales el individuo manifiesta comportamientos característicos. Finiquitando el concepto anterior, vale la pena agregar que los períodos generales de Piaget han sido pieza importante en la funcionalidad de los sistemas educativos mundiales, muchas instituciones educativas se basan en esta categorización para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Se retoma la explicación previa señalando que, en estos comportamientos de conformidad con el desarrollo biológico, van desde los tipos reflejos característicos de organismos simples, hasta la solución de problemas que reclama operar con ideas u objetos (Perales Palacios, 1992). Cada etapa del desarrollo físico tiene por consiguiente, su correspondencia en el desarrollo cognitivo, ya que para Piaget el desarrollo cognitivo de los sujetos está intrínsecamente ligado a la maduración fisiológica. En otras palabras, Piaget afirma que el aprendizaje es fruto del desarrollo físico del sujeto.

Como primera etapa a describir se tiene el periodo sensorio motor, que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad; se caracteriza por un comportamiento de tipo reflejo tal como la succión; además es egocentrista, netamente centrado en el “yo” y sin manifestaciones de deseos o voluntades que realizan las acciones (Perales Palacios, 1992). Dentro de la clasificación piagetiana, es la primera etapa por la que atraviesa el niño, en la cual él descubre y hace uso de sus percepciones físicas y su acción motora directa. Se puede aseverar entonces que el conocimiento del mundo que el sujeto tiene en esta etapa, se basa en los reflejos con los que nace.

El siguiente periodo corresponde al *pre operacional*, que va desde los dos a los siete años, aproximadamente. En esta etapa, aparece el lenguaje de los símbolos e imágenes mentales, el pensamiento empieza a organizarse pero carece de la reversibilidad o capacidad de recorrer un camino cognitivo en sentido inverso; aún se mantiene en una perspectiva egocéntrica, atendiendo primordialmente lo que le afecta y sus explicaciones no son coherentes con la realidad (Perales Palacios, 1992). Lo más sobresaliente del período pre-operacional es la formación

semiótica, éste es el logro más importante que se produce durante el desarrollo cognitivo y se produce alrededor de los 2 años, y es un proceso largo que inicia y permite el pensamiento. Además los niños pre-operacionales centran su reacción en las configuraciones perceptivas, y los niños operacionales en la identidad del objeto y la reversibilidad (Perales Palacios, 1992). Esta etapa se puede definir como la etapa en la que el niño ya no está tan centrado en la acción, sino en la intuición, ya que puede evocar experiencias pasadas, y por lo tanto, anticiparse a la acción.

De los siete a los ocho años inicia el periodo operacional concreto que se extiende aproximadamente hasta los doce. En este empieza a desaparecer el egocentrismo y el pensamiento del niño posee características con una lógica de operaciones reversibles, pero aún apoyadas en lo concreto, se caracteriza como un pensamiento lógico pero limitado a la realidad física (Perales Palacios, 1992). Una vez comprendido lo anterior, se puede asegurar que en esta edad muchas habilidades cognoscitivas, lingüísticas y perceptual-motoras maduran e interactúan en formas que facilitan el aprendizaje y lo hacen más eficaz.

Aproximadamente a los 12 años, se inicia el cuarto y último periodo del desarrollo mental, que pasa por la adolescencia y se prolonga hasta la adultez; es el de las operaciones formales su principal característica es la capacidad de razonamiento hipotético verbal, y no sólo apoyado en lo concreto, se caracteriza como un pensamiento lógico abstracto e ilimitado (Perales Palacios, 1992). Este estadio se define como la culminación del desarrollo simbiótico entre desarrollo físico y desarrollo cognitivo, de acuerdo con Piaget, a partir de esta etapa el individuo es capaz de resolver problemas complejos recurriendo a su abstracción.

Para cerrar este apartado, se determinó que el legado de Piaget sirvió, sirve y servirá como un referente psicogenético para entender la naturaleza de la cognición humana así como sus alcances y sus limitaciones. A continuación se presenta las propuestas de Lev Vygotsky quien tiene puntos de divergencia y convergencia con Jean Piaget.

### 2.3.2.2 Lev Semionovick Vygotsky

Nació el 5 noviembre de 1896 en Bielorrusia, de familia de solvencia económica y cultural, un brillante estudiante graduado con honores en el bachillerato, transitó por varias áreas del conocimiento, graduado en leyes y posteriormente titulado como doctor en psicología en 1925. Desde una edad temprana, Vygotsky ya tenía muchos factores a su favor para ser un estudiante destacado, las condiciones económicas de su familia lo favorecieron para descollar en las áreas de psicología y educación (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). A manera de complemento, se remarca que Vygotsky destacó por su erudición en los campos de la psicología educación desde su inicio profesional hasta su final.

Lev Vygotsky, se desempeñó como profesor de lenguaje, pedagogía, psicología y literatura rusa. El soviético fue un hombre de letras, cuyo interés por la crítica literaria, el arte y las reacciones estéticas que producen los sujetos determinó claramente su preferencia por los productos culturales más elevados de la humanidad (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Vygotsky fue un erudito en toda la extensión de la palabra, fue un hombre abnegadamente dedicado a su profesión y cuyo interés por el desarrollo humano lo llevó a generar nuevas propuestas y a romper esquemas.

Serio y riguroso, Vygotsky tuvo un arraigado sentimiento nacionalista que lo llevaría a dirigir sus esfuerzos a intentar alcanzar un continuo desarrollo para su país y convencido que el marxismo encerraba la solución para la psicología (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Vygotsky fue un psicólogo soviético excepcional cuyo breve pero brillante trabajo determinó en gran parte las líneas de la ciencia psicológica en la Unión Soviética.

Atendiendo la sugerencia del párrafo anterior, Serrano y Pons (2011) coinciden en que en el constructivismo social se construye una actividad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales y en el construccionismo social, lo que se construye son artefactos culturales. De acuerdo con estos autores, a la significación cultural tiene una particular importancia en esta propuesta teórica, a diferencia de un

constructivismo cognitivista, en donde las estructuras generales del conocimiento son la substancia de la teoría.

#### 2.3.2.2.1 Zona de desarrollo próximo

La *Zona de desarrollo próximo* es tal vez la noción más conocida postulada por el bielorruso, con dicha noción se quiere mostrar las relaciones que existen entre funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico. De manera justificada, Vygotsky criticó las pruebas psicométricas y el cociente intelectual por que únicamente miden aquello que ya es capaz de hacer autónomamente un sujeto, pero son infructuosas al momento de mesurar aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz y experimentada (Trilla, 2001). Es realmente plausible, esta diferenciación en los procesos mentales entre lo inter, aquella relación con los demás, y lo intra, la relación con la persona misma; ya que esta es la clave para la distinción entre el constructivismo cognoscitivista y el constructivismo social como se conoce hoy en día.

Conviene especificar que con la idea expuesta en el párrafo superior, se distingue entre el nivel evolutivo real, aquello que puede hacer una persona independientemente, y el nivel evolutivo potencial que es todo aquello que puede hacer un individuo con la ayuda y el apoyo de otro individuo más capaz (Trilla, 2001). Es atinado expresar que para la teoría socioconstructivista, el mecanismo para un desarrollo cognitivo efectivo consiste esencialmente en desarrollar la propia capacidad a través de la intervención y colaboración de un segundo sujeto en un estadio superior de desarrollo.

Es por ello que la *zona de desarrollo próximo* se define como el “Nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto colaborando con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979 PAGINA). La zona de desarrollo próximo es el puente entre lo que puede realizar un sujeto individualmente, lo que en este momento ya es capaz de realizar y llevar a cabo, y lo que en un futuro podrá hacer con la

participación y mediación de alguien mucho más versado, avezado, experimentado, ejercitado o diestro.

### 2.3.2.3 Jerome Bruner

Jerome Bruner fue un profesor de Psicología y director del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, con énfasis en la naturaleza intelectual y en la teoría de la enseñanza (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Mientras muchos eruditos y doctos en el campo de la educación encauzaron sus esfuerzos para descubrir cómo operan los procesos de aprendizaje, Bruner se aboca a diseñar una teoría que involucre a la enseñanza de una forma mucho más cercana y próxima a esos procesos.

El neoyorquino entabla una relación directa entre la potenciación del aprendizaje mediada por la enseñanza, y no una enseñanza concebida como en otros tiempos en la que el alumno simplemente se limitaba a ser un receptor de información, sino una enseñanza encaminada a que el aprendiz descubra por iniciativa propia. Para alcanzar este propósito Bruner establece cuatro características de su teoría de la enseñanza que son: predisposición para explorar alternativamente, estructura y forma del conocimiento, las secuencias y sus aplicaciones y la forma y distribución del refuerzo (Rodríguez y Larios de Rodríguez, 2013). Por medio de estas cuatro etapas, el alumno desarrollará la capacidad de optimizar su aprendizaje y facilitando la transferencia o recuperación de la información.

### 2.3.2.4 Definición del constructivismo

En esta sección de la investigación, se describirán, de manera sucinta, algunas definiciones propuestas por algunos autores vinculados a áreas afines a la educación para darle un sentido conceptual a la noción de constructivismo.

Se comienza esta apartando señalando que, el constructivismo es una explicación acerca de la naturaleza del aprendizaje y tiene implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Bajo esta idea se entiende que, "los alumnos construyen en forma activa su propio conocimiento, en lugar de recibir la información ya elaborada y transmitida por otras personas" (Tuckman y Monetti,

2011, p. 310). De acuerdo con el constructivismo, la información debe ser descubierta mediante alguna actividad realizada por parte de los alumnos, con el fin de que ésta tenga significado para ellos.

Resulta de vital importancia, distinguir entre los diferentes enfoques constructivistas. Tuckman y Monetti (2011) hacen algunas distinciones, señalan que existe el constructivismo exógeno en el cual, la adquisición del conocimiento refleja la realidad del mundo externo, es decir que por medio de la enseñanza y las experiencias, el mundo exterior influye con fuerza en la construcción del conocimiento. Por lo tanto la precisión del conocimiento se basa en su coincidencia con la realidad dando así a los factores externos una significación muy importante.

De igual forma, existe el constructivismo endógeno en el cual el conocimiento nuevo se desarrolla a partir del conocimiento previo, mediante un proceso de desarrollo cognitivo de las estructuras en las cuales se organiza el conocimiento, que en esencia es el modelo propuesto por Jean Piaget (Tuckman y Monetti, 2011). Bajo esta teoría del aprendizaje, el alumno recibe información que asimila y que posteriormente acomoda, reestructurando sus esquemas y alcanzando un proceso de equilibración cognitiva.

Complementando los enfoques anteriores, Tuckman y Monetti (2011) agregan que existe el constructivismo dialéctico, bajo esta propuesta, “el conocimiento proviene de las interacciones entre los aprendices y el ambiente, así como de las interacciones entre sí y con los profesores” (p. 311). Es posible aseverar entonces, que el modelo socioconstructivista de Vygotsky, se aparea perfectamente a este modelo ya que la piedra angular de ese enfoque es la interacción social, alumnos con alumnos y alumno con maestro.

En el marco de las observaciones anteriores, se agrega que el entorno juega un rol crucial para el desarrollo cognitivo efectivo de los individuos, entendiéndose este individuo como un sujeto activo que interactúa con su medio y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del ambiente de aprendizaje o por sus determinantes biológicos, va modificando sus

conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas (Serrano y Pons, 2011). Vale la pena recordar que bajo un esquema socioconstructivista, los factores detonantes para el desarrollo cognitivo provienen del exterior, de forma exógena, de afuera hacia adentro, propiciando la internalización individual, por lo que el entorno de aprendizaje debe ser valorado y revalorado como factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto prioritario para Vygotsky fue hacer una diferenciación entre el aprendizaje y desarrollo, de acuerdo con su teoría, aprendizaje y desarrollo no son coincidentes porque existe un desarrollo efectivo y un desarrollo potencial (Sarramona, 2008). Una vez comprendida esta disertación, es necesario señalar que la enseñanza precisamente debe dirigirse al segundo para optimizar todas las posibilidades del educando, de ahí que llegue a afirmar que la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo y que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que creen el área de desarrollo potencial

### 2.3.2.5 Aprendizaje autónomo

Los primeros hallazgos datados oficialmente acerca de la autorregulación, surgen de la investigación inicial realizada en entornos clínico-médicos, en los cuales los científicos e investigadores entrenaban a los participantes para modificar conductas disfuncionales como la agresividad, las adicciones, los trastornos sexuales, los conflictos interpersonales y los problemas de conducta en el hogar y la escuela (Mace y West, 1986). Posteriormente, estas investigaciones son conducidas a contextos muy diferentes; el estudio de la autorregulación se extendió al aprendizaje y aprovechamiento académico.

#### 2.3.2.5.1 El aprendizaje autónomo en las teorías cognitivo-social

Una vez concluida la revisión del aprendizaje autónomo y la autorregulación desde una visión conductista, se tiene que desde la perspectiva cognoscitiva social, la autorregulación requiere de la elección del aprendiz como eje estructural central. Esto significa que existen opciones potencialmente disponibles para los estudiantes con sus procesos autorregulatorios correspondientes (Zimmerman,

2000). En primer lugar, el estudiante tiene la opción de *elegir participar*, en esta etapa él es capaz de establecer sus metas, su autoeficacia y los valores. Enseguida el sujeto puede *elegir el método*, gestionando su estrategia y la propia relajación. Como tercer punto, el estudiante puede *elegir los resultados*; mediando la autosupervisión y su autoenjuiciamiento. Como parte final el individuo *elige el entorno social y físico*; haciéndose cargo de la estructuración del entorno y la búsqueda de ayuda.

Adquiere mucho sentido recordar que las primeras aplicaciones de los principios de la teoría cognoscitiva social de la autorregulación implicaron investigar la operación de tres subprocesos: autoobservación, autoenjuiciamiento y la autorreacción (Bandura, 1986). Bajo este esquema, los estudiantes inician las actividades de aprendizaje con metas como la adquisición de conocimiento y de estrategias para resolver problemas, de esta forma los sujetos observan, juzgan y reaccionan ante su progreso percibido y no está de más, tener presente que estos procesos no son mutuamente excluyentes, sino que interactúan entre sí.

Bandura (1986) puntualiza que "la autoobservación se refiere a comparar los aspectos observados de la conducta propia con estándares y reaccionar de manera positiva o negativa" (p. 407). Es también puntual hacer la aclaración que la autoobservación por sí sola no es suficiente para autorregular la conducta a lo largo del tiempo. Se requieren estándares para lograr la meta y criterios para evaluar el progreso hacia ella.

El mismo autor, Bandura (1986), detalla que el autoenjuiciamiento involucra la comparación que hace el aprendiz de su nivel actual real de desempeño en comparación con el que se propuso como objetivo o meta. Estos juicios dependen del tipo de estándares de autoevaluación empleados, de las propiedades de la meta, de la importancia de alcanzarla y de las atribuciones. Se necesita especificar que los estándares de autoevaluación pueden ser absolutos o normativos. Los primeros son fijos, mientras que los normativos se basan en el desempeño de otros.

Respecto a la autorreacción, se pueden definir como la reacción o las reacciones ante el progreso personal hacia la meta que motivan la conducta (Bandura, 1986). Esto se expresa como la creencia de que el progreso que se hace es aceptable, aunada a la satisfacción anticipada de alcanzar la meta desembocando en una paulatina mejora de la autoeficacia y para mantener la motivación. Desde luego, Las evaluaciones negativas no disminuyen la motivación si los estudiantes creen que pueden mejorar. Si los estudiantes creen que han sido indolentes pero que pueden progresar si se esfuerzan más, tienden a sentirse eficaces y a redoblar sus esfuerzos. La motivación no va a mejorar si los estudiantes creen que carecen de la capacidad y que no tendrán éxito sin importar cuánto se esfuerzen.

Desde la perspectiva de una teoría cognitivo-social, la interacción de los factores personales, conductuales y ambientales es enfatizada. La autorregulación es un proceso cíclico porque esos factores por lo general cambian durante el aprendizaje y deben ser supervisados y vigilados (Bandura, 1986). Dicha supervisión origina cambios en las estrategias, las cogniciones, los afectos y las conductas de un aprendiz. El ciclo referido antes se descompone en tres fases.

De acuerdo a la propuesta de Bandura (1986) la primera fase es conocida como fase *de previsión*, la cual antecede al desempeño real y se refiere a los procesos que establecen las condiciones para la acción. La siguiente fase denominada *de control del desempeño*, involucra procesos que ocurren durante el aprendizaje y que incluyen en la atención y la acción, durante esta etapa la voluntad desempeña un papel significativo, si no es que vital. Durante la última fase nombrada *de autorreflexión*, ocurre luego del desempeño; las personas responden a sus esfuerzos. Dado este modelo cíclico, es evidente que durante las distintas fases, entran en juego diversos procesos autorregulatorios, y es bajo este modelo que surge la idea de autoevaluación.

Menciona Shunk (2012) que la autoevaluación de las capacidades y el progreso en la adquisición de habilidades resulta de importante valía. En la autoevaluación el aprendiz juzga su desempeño comparándolo con la meta que estableció y reacciona ante esos juicios de valor, calificando y considerando que su

desempeño es aceptable, notable o inaceptable. Dada la naturaleza de estas autoevaluaciones, pueden ser valoradas de diferentes formas.

Reconsiderando el planteamiento del párrafo previo, se determinó que las autoevaluaciones positivas llevan a los alumnos a sentirse eficaces para el aprendizaje y motivados a seguir trabajando con diligencia porque creen que pueden seguir progresando (Shunk, 2012). Señala el autor que es de naturaleza representativa, reconocer que los juicios que determinan si el progreso es insuficiente y las reacciones negativas, no necesariamente disminuyen la autoeficacia y la motivación si los estudiantes creen que poseen la capacidad de lograr el éxito pero que utilizaron una estrategia ineficaz. Dicho de otra forma, esos estudiantes pueden modificar sus procesos autorregulatorios esforzándose más, siendo más persistentes y constantes, adoptando una estrategia que consideran mejor o buscando ayuda de profesores y compañeros que los auxilien.

#### 2.3.2.5.2 Aprendizaje

Para poder entender el concepto de aprendizaje autónomo en toda su amplitud, es necesario analizar las diferentes interpretaciones que le han dado distintos autores, de esta forma se enriquece el proceso de conceptualización, ofreciendo la oportunidad única de construir una definición propia basada en la multiplicidad de opiniones y posturas de las diferentes corrientes de pensamiento.

Comenzando con algunos términos, Etimológicamente la palabra *aprender* tiene su origen del latín *apprehendĕre*, a su vez de *ad "a"* y *prehendĕre* que se interpreta como "percibir, asir, agarrar". Por su parte el Diccionario de la Real Academia Española (2001) define la palabra *aprender* como "Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia". Considerar únicamente la definición literal de la palabra provee un referente semántico importante y es un excelente punto de partida, pero es insuficiente para descubrir y desentrañar las connotaciones que esta posee en los diferentes ámbitos, como el filosófico o el educativo.

Desde el punto de vista filosófico, Abbagnano y Fornero, (1998) plantean que el aprendizaje se entiende como “la adquisición de una técnica cualquiera, simbólica, emotiva, o de comportamiento, es decir, un cambio de las respuestas del organismo al ambiente que mejore tales respuestas a los fines de conservación y desarrollo del organismo mismo” (p. 96). Desde esta perspectiva, el aprendizaje representa una alteración, fluctuación o cambio de comportamiento derivado de una exigencia externa al sujeto y mediada e influida por la auto conservación.

Dada la definición anterior, Hilgard y Bower (1980) ofrecen la propia, señalando que aprender significa obtener conocimientos a través de la experiencia y experiencia es percibir directamente con los sentidos, un significado que aparece en la definición de saber o conocer. Sin embargo, al conocimiento se lo define entre otras cosas, como aprendizaje (erudición) y como familiaridad o comprensión que se obtiene mediante la experiencia, mientras al aprendizaje se le entiende como conocimiento adquirido: lo que genera un círculo vicioso. El término aprendizaje guarda una relación indisoluble con el término conocimiento, como lo plantean los autores, en un proceso de circularidad.

En ese mismo sentido, se puede añadir que "el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica por otras formas de experiencia" (Schunk, 2012, p. 3). De este modo se obtiene que, aprender implica construir y modificar el conocimiento, así como las habilidades, estrategias, actitudes y conductas. Las personas pueden aprender habilidades cognoscitivas, lingüísticas motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas.

### 2.3.2.5.3 Autonomía

El término de autonomía fue acuñado por Immanuel Kant (citado en Abbagnano y Fornero, 1998) para designar “la independencia de la voluntad de todo deseo u objeto de deseo y su capacidad de determinarse conforme a una ley propia, que es la de la razón” (p. 117). Kant opone la autonomía a la heteronomía, por la cual la voluntad está determinada por los objetos de la facultad de desear. Autonomía y

heteronomía son dos conceptos que se repelen y que a la vez se complementan en un proceso dialéctico de interdependencia recíproca.

De forma precisa, Schunk (2012) asume que la autorregulación se refiere al proceso mediante el cual los aprendices dirigen en forma sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de sus metas. Tras razonar este planteamiento, se deduce que la autorregulación implica el hecho de tener un propósito o una meta, utilizar acciones dirigidas a metas, así como supervisar y ajustar las estrategias y las acciones para garantizar el éxito.

Por un lado, los investigadores constructivistas destacan las actividades mentales como la atención, la repetición, el uso de estrategias de aprendizaje y la vigilancia de la comprensión. Por otro lado, se hace hincapié en las creencias motivacionales acerca de la autoeficacia, los resultados y el valor percibido del aprendizaje, siendo la elección un elemento clave (Zimmerman, 2000). Estas consideraciones inducen a pensar que, para que ocurra la autorregulación, los aprendices deben tener ciertas opciones en sus motivos o métodos para aprender, ellos deben considerar el tiempo que dedican al aprendizaje, el nivel del criterio del aprendizaje y el contexto en el que ocurre el aprendizaje así como las condiciones sociales existentes.

Por su parte Hollec (1979) señala que la autonomía es una habilidad no innata, que se aprende ya sea por medios naturales o de manera formal y deliberada. La autonomía es una habilidad que se tiene que ir desarrollando gradualmente, la necesidad hacia alguna figura que represente dependencia, en este caso educativa, se tiene que irse disipando y esto no representa una emancipación absoluta, ya que para alcanzar la máxima potencialidad en el aprendizaje, se requiere la interacción con otros individuos.

Partiendo de un enfoque diferente, Knowles (1975) propone una definición de aprendizaje autónomo. En esta definición, el autor considera al aprendizaje autodirigido como un proceso en el cual los sujetos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de

aprendizaje, identificar sus recursos tanto materiales como humanos, escoger e instrumentar las estrategias de aprendizaje apropiadas y finalmente evaluar su aprendizaje. Esta definición permite inferir que el proceso de volverse autónomo puede ser inducido por alguna fuerza externa dígase padres, tutores, profesor, institución, de manera exógena. De igual forma puede convertirse en un proceso endógeno, que se origina en virtud de causas internas del sujeto.

Por su parte Dickinson (1987), propone la siguiente distinción entre autonomía y aprendizaje autónomo: el primer término se aplica en situaciones en las que el aprendiz es totalmente responsable de las decisiones de su aprendizaje y de la implementación de las mismas: mientras que el segundo término describe una actitud particular hacia la tarea de aprendizaje, en la que el aprendiz toma las decisiones sobre su aprendizaje pero no necesariamente lleva a cabo su implementación.

Siguiendo con algunas definiciones, Dam (1995), argumenta que la autonomía del aprendiz se caracteriza por una prestancia de hacerse cargo de su propio aprendizaje para el servicio de los objetivos y necesidades propias. Esto comprende una capacidad de una voluntad de actuar independientemente y/o en cooperación con otros, como una persona socialmente responsable. El aspecto volitivo juega un papel primordial, la voluntad de aprender orilla al estudiante a buscar nuevas alternativas descubriendo que el proceso de aprendizaje no se circunscribe a recibir información de alguien más experimentado, a determinada hora y en determinado lugar sino que este proceso puede ser autodirigido, autogestionado y personalizado.

Atendiendo los señalamientos previos, Holec (1979), reconoce que la adquisición de la autonomía en el aprendizaje no es instantánea ni total, ya que obedece a un proceso gradual, influido tanto por factores extraescolares como por la enseñanza explícita en el contexto educativo. A estos factores pueden sumarse la cultura de aprendizaje y los enfoques didácticos, tanto los que idealmente se busca implementar como los que realmente se implementan. Constituye una gran prioridad, reiterar que el proceso de conversión de un estudiante pasivo y

dependiente a uno activo, independiente y autónomo no es súbito, es progresivo y paulatino.

En virtud de las observaciones de párrafos anteriores, Ellis (1994), explica expresamente que otro atributo notable de la autonomía como habilidad es que no todas las personas la logran desarrollar debido a que, al ser una habilidad no innata, depende de la presencia de diversos factores para su adquisición y, por otra parte, aquellas personas que sí la desarrollan pueden hacerlo en su totalidad o bien en diversos grados. Enriqueciendo la observación anterior, es necesario señalar que la autonomía es un "comportamiento potencial" en el que el aprendiente tiene el poder de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje pero no forzosamente en toda ocasión (Ellis, 1994). Esto orilla a pensar que el estudiante que posee algún grado de autonomía puede ejercerla en mayor o menor medida o no ejercerla, dependiendo de la situación de aprendizaje en la que se encuentre.

Anteriormente se señaló que la autonomía como habilidad podía ejercerse en distintos grados y de acuerdo a las actividades de aprendizaje autónomo, pero no se distinguían grados y niveles específicos. Nunan y Lamb (1995) postulan cinco niveles de implementación de la autonomía.

Estos cinco niveles se distinguen de la siguiente manera: la primera etapa es la *toma de conciencia* en donde los estudiantes se concientizan de los objetivos pedagógicos y del contenido de los materiales que usan (Nunan y Lamb, 1995). Aunado a eso, los estudiantes identifican las implicaciones estratégicas de las tareas pedagógicas e identifican su estilo de aprendizaje y las estrategias que utilizan.

El segundo nivel es denominado *involucramiento*, en esta fase los estudiantes se interesan en la selección de sus propias metas de una serie de alternativas que se les ofrecen (Nunan y Lamb, 1995). Los estudiantes eligen entre muchas opciones en cuestión de procesos. Es necesario hacer énfasis en que todas las etapas son

vitales, críticas y determinantes debido a que todas ellas poseen un grado de desarrollo y progresión que afecta al resto.

Nunan y Lamb (1995), explican que el tercer estadio es la *intervención*, fase decisiva en la que los estudiantes se involucran en la modificación y adaptación de sus metas y el contenido del plan de estudios, los aprendices modifican y adaptan las tareas de aprendizaje. Cumplido este nivel avanzan a la cuarta etapa que es la *creación*, descrita como la parte en la que los estudiantes crean sus propias metas, objetivos y sus propias tareas de aprendizaje.

En la fase de *trascendencia*, los estudiantes van más allá del salón de clase y crean lazos entre el contenido de lo aprendido en clase y el mundo exterior, los aprendices se vuelven profesores e investigadores (Nunan y Lamb, 1995). De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, estos niveles no son necesariamente secuenciales o progresivos, es decir, no se empieza en el nivel uno y se acaba de nivel cinco sino que, estos niveles se sobreponen obviamente, ya que en la práctica, los aprendices se mueven de uno a otro.

Haciendo una precisión más, Sierra Pérez (2005) apunta que “el aprendizaje autónomo, entendido como la facultad de dirigir el propio proceso para entender y comprender la realidad, tiene que contar con la participación de varios elementos para hacerlo viable y efectivo” (p. 3). Algunos de los elementos que se destacan son el correspondiente al elemento tecnológico, el elemento investigativo y los contenidos significativos.

Se tiene la posibilidad de asumir que el estudiante obtiene autonomía al lograr una facultad de pensamiento crítico y una independencia intelectual; siendo capaz de estructurar y reestructurar su pensamiento, atravesando un proceso de balance entre la auscultación cuidadosa y argumentada de saberes previos y nuevos; cuando establece estrategias para dinamizar el aprendizaje propio; al estar consiente de qué y cómo se aprende y qué y cómo mejorar el proceso, al tomar decisiones propias en el campo personal y profesional; al procurarse en las tareas académicas posibilidades de crecimiento en el campo de las competencias; al ver

en los errores no fracasos, sino oportunidades para emprender mejoras (Sierra Pérez, 2005). Es evidente que empiezan a figurar algunos conceptos importantes como lo es la cognición, la metacognición, la toma de decisiones y resolución de problemas, conceptos claves del constructo *aprendizaje autónomo*.

#### 2.3.2.5.4 Metacognición

Para comenzar el desarrollo del concepto de metacognición, Flavell (1985) plantea que “se llama metacognición porque su principal significado es “cognición acerca de la cognición “(p. 104). De acuerdo con Flavell (1985), las habilidades metacognoscitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva, incluyendo la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol. Complementando lo antes dicho, estas actividades metacognitivas tienen implicaciones singulares, la primera es que se desarrollan con lentitud y la segunda es que en ocasiones el individuo no se percata que está haciendo uso de su propia metacognición.

Empatado con la reflexión de la parte superior, Osses y Jaramillo Mora (2008) manifiestan que la metacognición se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (p.6), esto implicaría, de acuerdo con su perspectiva, estar conscientes de los contenidos que son sometidos al proceso de aprendizaje.

En aparente concordancia con lo anterior Schunk (2012) añade que “la metacognición se refiere al control deliberado y consciente de las actividades mentales; incluye conocimientos y actividades de vigilancia diseñadas para garantizar que las tareas se realicen con éxito” (p.356). Desde esta perspectiva, es posible asegurar que un estudiante que autoevalúe los contenidos de su propio aprendizaje, está echando mano de una metacognición efectiva. La conciencia implicaría altos niveles de control de la actividad, la comprensión de los elementos

y de la manera en que se relacionan, con lo que los sujetos, a través del uso de la conciencia, pueden reconocer y aprender.

Complementando las ideas del párrafo superior, se puede agregar que la metacognición implica tener un grado de conciencia sobre la actividad cognitiva propia. Esta conciencia la define Piaget (citado en Organista Díaz, 2005) como “comprender tanto los resultados como los propios procesos involucrados en las acciones que ellos mismos realizan” (p. 80). La idea anterior, sugiere que el estudiante aparte de poder determinar los contenidos que aprende también es capaz de monitorear los procesos que siguió, que sigue y que seguirá.

Bajo un análisis serio de la realidad educativa, se encontró que el término metacognición hace referencia a la reflexión que el individuo realiza sobre su manera de aprender, su estilo, y las consecuencias que obtiene para posteriores aprendizajes. El resultado de esta reflexión, por tanto, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema, en lugar del acercamiento mediante un sistemático ensayo-error hasta que llegue el éxito (Casado Goti, 1998). La metacognición está considerada un proceso mental de orden superior, el estudiante a manera de introspección determina los contenidos y los procesos necesarios para la resolución de una situación problemática específica.

Para Pintrich, Wolters y Baxter (2000) la metacognición es el control maestro interno de la conducta de pensar, diseñado para asegurar que el aprendizaje tenga lugar, ésta representa "pensar acerca del pensar". En sus palabras, la metacognición “incluye tanto procesos que ayuden a la gente a aprender cómo procesos que ayudan a la gente a saber si aprende o no” (p.67). La metacognición es un proceso de autodescubrimiento y autoreconocimiento en el cual, al aprendiz le son revelados no solo el objeto de su aprendizaje sino también la secuencia y los medios con los que llegó él.

Al mismo tiempo, aseguran Pintrich, Wolters y Baxter (2000) que si no ocurre el aprendizaje, la metacognición dispara otros procesos que corregirán la situación. Es por ello que otro atributo de la metacognición es que ésta incluye tanto el conocimiento de la misión como la regulación de la misma. El conocimiento

metacognitivo implica saber cuándo, por qué y cómo utilizar las estrategias cognitivas como la elaboración, esquematización, organización, indagación y toma de apuntes. A través de estas y otras actividades, se disparan los procesos metacognitivos, en los que los procesos de aprendizaje del estudiante van más allá del plano concreto y tiene un acercamiento al plano de lo abstracto.

Dicho sea de paso, “el papel del profesor es el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento posterior, y analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas” (Casado Goti, 1998, p 100). Esto quiere decir que en cuanto a la metacognición, no únicamente interviene el estudiante como tal, también el facilitador de aprendizaje desempeña un papel determinante como promotor de dicho proceso.

Una de las sugerencias que Tuckman y Monetti (2011) proponen es que la regulación metacognitiva incluye algunas actividades estratégicas que los estudiantes pueden realizar para ayudarse a aprender y comprender lo que se les enseña, o por los profesores para ayudarse a diseñar y aplicar una instrucción eficaz.

Una de ellas es tener una programación o establecimiento de metas, es decir, decidir por uno mismo así como planear como alcanzar esas metas (Tuckman y Monetti, 2011). Ligado a esta última reflexión, se añade que la planeación también puede ayudar al aprendiz a obtener dirección, ya que trabajar sin un plan es como conducir sin un mapa en un área desconocida. Visto desde el aspecto docente, la planeación es particularmente importante para los profesores que invierten mucho tiempo en preparar y planificar sus lecciones, sin las cuales las actividades de su clase pueden carecer de dirección.

Otra muy importante es la denominada *vigilancia*, o *autoobservación* que se define como el proceso de prestar atención a la conducta propia por medio de mantener un registro continuo de, sí el aprendizaje se produce o no. Hasta cierto grado, el profesor realiza la vigilancia, pero puede resultar demasiado limitada y llevar mucho tiempo. Es mucho mejor que los estudiantes realicen sus propias con toda donarlas a compradores supervisión con regularidad, de manera continua siempre

se encuentren en una situación de aprendizaje, este proceso se conoce como vigilancia de comprensión.

De manera muy sintética, se puede afirmar que “se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (Lacón de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2008, p.8). La metacognición permite al aprendiz reconocer que es lo que aprende y como lo aprende.

#### 2.3.2.5.5 Motivación

Un factor determinante en lo referente al aprendizaje autónomo, es la motivación. La motivación se concibe como el conjunto de factores internos o externos determinantes que detonan incitan acciones determinadas. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta, es por ello que vale la pena hacer una revisión a lo largo de este apartado.

En un caso muy parecido al aprendizaje, la motivación no se observa directamente sino que se infiere de indicadores conductuales, como la verbalizaciones, la elección de tareas y actividades dirigidas a metas. La motivación es un concepto explicativo que ayuda a entender por qué la gente se comporta como lo hace. Aunque algunos tipos simples de aprendizaje pueden ocurrir con poca o nula motivación, la mayor parte del aprendizaje es motivado (Schunk, 2012). La motivación en el aprendizaje es un factor de suma importancia, aunque es cierto que un estudiante puede aprender sin estar motivado; es un hecho que aprenderá de una forma más efectiva si se halla en un estado de disposición y determinación para alcanzar sus objetivos.

En un terreno tan espinoso como el de la motivación, López Muñoz (2004) propone que el docente debe ostentar un perfil cumpliendo con un mínimo de atributos y cualidades permisivas y facilitadoras de la motivación en el aula. La personalidad del docente debe considerar algunos mínimos exigibles; se espera de él que tenga una personalidad equilibrada. Se adjetiva de equilibrada porque

en el momento de valorar y juzgar los fallos de los alumnos o sus adquisiciones parciales, lo hace proactivamente y en definitiva de forma asertiva.

Sobre la misma temática, López Muñoz (2004) añade que la personalidad del maestro en torno a la motivación de sus alumnos debe estar liberada de una misión egocéntrica de su trabajo y de su consideración personal y laboral. El maestro debe ser capaz de desarrollar una libertad que le permita mantener despierta su sensibilidad positiva ante el alumno y sus dificultades cognitivas, sociales o de personalidad. Para muchos maestros provoca temor la idea de ubicarse al mismo nivel que el de sus estudiantes, pensando erróneamente que se perderá la autoridad y el respeto de los alumnos hacia él o ella.

Adjunta a la idea de personalidad liberada, se encuentra idea de personalidad ilustrada que se refiere a que el docente se presta a aprender de los libros y los compañeros, que esté dispuesto a dejarse sorprender gratamente por las novedades que sus alumnos actuales le demuestren (López Muñoz, 2004). Un maestro tiene que reconocer que el proceso de aprendizaje es circular y no unilateral, inclusive el maestro puede aprender tanto de los aciertos como de los errores de sus alumnos, intencionadamente o involuntariamente, de forma súbita o premeditada.

Comentan Álvarez Álvarez, González Mieres y García Rodríguez (2007) que los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar en el tiempo el momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando. Como se planteó con anterioridad, la motivación no es un factor condicionante pero sí tiene una influencia significativa sobre el estudiante.

En el plano psicológico aún no se han desarrollado instrumentos para medir concretamente la motivación, por lo que es incierto en qué medida la motivación interviene en los procesos de aprendizaje; aunque de acuerdo con el testimonio de algunos maestros, un alumno motivado alcanza más rápido y mejor las metas planteadas.

A esta situación Valle, et al. (2007) apuntan que los estudiantes motivados que persiguen metas de aprendizaje “persisten mucho más tiempo cuando se encuentran con dificultades, se enfrentan con mayor interés a tareas difíciles y desafiantes, usan más estrategias de procesamiento profundo y se sienten bien con el trabajo académico” (p.3). En el entendido de la explicación anterior, estar intrínsecamente motivado genera que los estudiantes encaren los objetivos de aprendizaje de una manera más adecuada, volviéndose resistentes a la frustración y más comprometidos con el logro de las metas de aprendizaje.

Aunado a esto también es importante escribir sobre la motivación extrínseca. Boza Carreño y Méndez Garrido (2013) comentan que “la motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma” (p. 332). Pero debe entenderse a esta motivación no a la manera conductista de estímulo respuesta, sino como una motivación por el reconocimiento social del esfuerzo, de la voluntad y de los logros.

Tanto motivación intrínseca como la extrínseca son fundamentales en los procesos de aprendizaje del estudiante, se tiene la concepción errónea de que se este par de motivaciones tienden a rechazarse cuando es un hecho que tienden a complementarse la una a la otra, de lo endógeno a lo exógeno y de lo exógeno a lo endógeno.

#### 2.3.2.5.6 Transferencia

Una cualidad del aprendizaje autónomo, es permitir al alumno extrapolar lo aprendido, esto significa que el alumno tendrá la capacidad desarrollada de utilizar crítica y efectivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en contextos, problemas y coyunturas diversas; a este aspecto del aprendizaje autónomo se le conoce como transferencia. Se hará una descripción breve a lo largo de estas páginas.

La transferencia se refiere a la aplicación del conocimiento y las habilidades en formas nuevas, con nuevos contenidos son situaciones distintas de aquellas en que fueron adquiridas. La transferencia también explica el efecto del aprendizaje previo sobre el aprendizaje nuevo, es decir si lo facilita, lo inhibe o no muestra ningún efecto sobre el punto la transferencia fundamental, ya que sin ella todo el aprendizaje sería específico de cada situación (Schunk, 2012). En este siglo XXI, la transferencia es un atributo del aprendizaje autónomo, que ha permitido a los egresados, emplear el conocimiento, habilidades y actitudes aprendidas en la universidad, escuela o cualquier institución educativa, en diferentes situaciones ajenas a esos contextos académicos, por ejemplo el ambiente laboral.

A esto, Salmerón (2013) apunta que la transferencia se refiere a “la aplicación de un conocimiento adquirido en un contexto particular a una situación distinta. El conocimiento se emplea en situaciones similares aunque no idénticas aquellas en que se adquirió o puede aplicarse conocimiento a situaciones muy distintas” (p. 2). La transferencia es el puente entre el ámbito académico y el campo laboral o viceversa ya que el estudiante puede recurrir a los conocimientos o habilidades aprendidos como en laboral o familiar para ocuparlos en la escuela.

En el marco de esta observación, Schunk (2012) puntualiza que las teorías constructivistas postulan que la transferencia ocurre cuando los aprendices entienden cómo se aplica el conocimiento en diferentes contextos. La forma en que la información se almacena en la memoria es importante. Un estudiante con bastantes visos de ser autónomo, será capaz de recurrir a esta serie de conocimientos y habilidades cada vez que la situación problemática en la que se encuentra lo requiera, de una forma diligente y resuelta.

Lo más recomendable es que todo conocimiento se ponga en práctica y no se quede solo almacenado en la memoria. Domínguez Pachón (2006) asevera que a través de la práctica los estudiantes han de “aprender a transferir/metabolizar, los aportes cognoscitivos recibidos en acciones o intervenciones concretas; así mismo la adquisición de otros elementos, respecto a los conocimientos transmisibles por vía del aula” (, p.4). En una línea pragmática, se debe emplear lo aprendido en

contextos reales, lo que se aprende en las aulas debe refractar en contextos como el profesional.

Es innegable que el aula o salón de clases es un lugar donde se propicia y fomenta la educación, ciertamente la intervención del profesor estimula al docente para desarrollar su conocimiento y sus habilidades. Pero es claro que la responsabilidad del proceso de aprendizaje no solo debe recaer en el profesor como agente encargado de direccionar y gestionar dicho proceso. El contenido que se ofrece en clase, es la esencia, que el estudiante debe nutrir y reforzar por sí mismo ya que trabajando independientemente de las clases, el alumno aprenderá y experimentará más allá de lo que se transmite directamente (Aebli,1991). Conforme a lo anterior, es fácil inferir que el propio estudiante debe salir de la heteronomía a la que ha estado sujeto y acostumbrado desde su educación básica, para descubrir por sí mismo, que el aprendizaje no está necesariamente ligado a una dependencia maestro-alumno.

Complementando esta idea, Chica (2010) señala que el aprendizaje autónomo es una forma de aprender a educarse para la vida, a partir de la autogestión del conocimiento individual y el trabajo cooperativo. En reiteradas ocasiones, se tiene la idea equívoca, de que al enunciar la palabra autonomía se asocia automáticamente a una individualización solipsista en la que el sujeto aprende de manera aislada sin la intervención de alguien más además de él mismo. En la actualidad, se ha redimensionado la definición de autonomía cobrando un sentido multilateral, en el que la autonomía va acompañada de una interacción que no es unidireccional.

Durante la vida académica de los estudiantes, el aprendizaje autónomo se convierte en un arma realmente eficaz, este aprendizaje se transforma en un instrumento de preparación para enfrentar los siguientes cursos dentro de su plan de estudios. Si el alumno atiende y desarrolla esta habilidad como es debido, él será capaz de alcanzar y superar niveles a los que sus compañeros sin este aprendizaje autónomo no han sido expuestos y del que no son capaces de llegar por si solos debido a que continúan con un riguroso orden mostrando una muy

arraigada dependencia (Aebli, 1991). Dados los argumentos que anteceden, se entiende que estudiantes dependientes esperan la instrucción dada por alguien más para comenzar, continuar y finalizar sus propios procesos de aprendizaje, lo que posicionará al aprendiz autónomo en un estrato superior, académicamente hablando. Esta condición no se limita únicamente a la estancia escolar, su aplicabilidad y funcionalidad trasciende a esferas como la laboral, intelectual o social.

Como se apuntó anteriormente, el aprendizaje autónomo dispone al alumno a una preparación para el trabajo. Con las cambiantes condiciones laborales tales como las tecnológicas y de mercado aunado a nuevas y recientes presiones, exigencias y demandas es necesario que el futuro miembro de la sociedad productiva se apropie de una adaptación permanente para el trabajo. Existen situaciones en las cuales un trabajador puede aprender por sí mismo algunos elementos requeridos para llevar a cabo su labor dentro de su ambiente laboral después de haber culminado su formación profesional (Aebli, 1991). Por ejemplo, una ama de casa que ha tenido que regresar a trabajar descubriendo que existen nuevas tecnologías que ella no es capaz de manipular, o algún obrero que es cambiado a un puesto donde debe aprender como operar maquinas muy diferentes a las que estaba acostumbrado en su puesto anterior, pero es evidente que en la mayoría de los casos este proceso resultará difícil y frustrante si no se está debidamente preparado para ello. Es por lo anterior, que estos ejemplos dan cuenta de la importancia de desarrollar el aprendizaje autónomo desde los primeros niveles de formación, para que de esta manera no exista ningún tipo de obstáculo para encarar de manera más eficiente y eficaz la realidad laboral.

El aprendizaje autónomo tiene una fuerte presencia a nivel personal, familiar y social. Quien funda una familia o administra una casa debe aprender un sinnúmero de cosas, está aprendiendo autónomamente de manera implícita, sin darse cuenta. A lo largo de la vida se presentan situaciones en la que el individuo se ve forzado a aprender por sí mismo pero este aprendizaje adquiere un valor agregado si el aprendiz tiene potencializada esa habilidad. Un saber fundamentado se consigue con el estudio individual (Aebli, 1991). Bajo esta

coyuntura se entiende que, este aprendizaje tiene un radio de amplitud que toca los diferentes sectores poblacionales, desde los más jóvenes hasta los menos jóvenes, desde los ricos hasta los no tan ricos, desde morenos hasta caucásicos, desde fervientes religiosos hasta el más incrédulos de los ateos, la mayoría de la distinción entre un puesto en población mundial ha recurrido al aprendizaje autónomo, por lo menos, de manera inconsciente e informal.

Otro atributo del aprendizaje autónomo que se manifiesta de lleno en el ámbito intelectual, es la posibilidad de expandir el conocimiento y las áreas de estudios (Aebli, 1991). Puede que alguien dedique su vida entera a estudiar y prepararse para ser un abogado exitoso sabiendo y conociendo todas y cada una de las leyes, cláusulas y minutas presentes en el código penal, pero de un momento a otro empieza a sentir la necesidad de construir muebles. Este individuo tiene dos posiciones muy claras, la primera, inscribirse a una escuela de carpintería o una institución a fin, supeditado y a expensas de lo que se le enseñe o la segunda que es iniciar un proceso de investigación, de reconocimiento que le permitirá adentrarse poco a poco en la materia, analizando, experimentando y haciendo uso de su reflexión crítica. Todo esto nos indica que el aprendizaje autónomo también es bastante útil en función de hacer más enriquecedor el tiempo libre.

Chica Cañas (2010) expresa que “el aprendizaje autónomo promueve una autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, desarrollando ámbitos de actuación que apropian estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior” (p.170). Lo anterior sugiere que una de las bondades del aprendizaje autónomo consiste en conocer y reconocer las estrategias de aprendizaje propias, la manera en que se facilita la apropiación del conocimiento así como la creación de ambientes de aprendizaje para la autoeducación.

Esta fuera de toda discusión, negar que el aprendizaje autónomo requiera de una autorregulación ya que en la opinión de Chica Cañas (2010) esta forma de adquirir conocimientos, desarrollar destrezas y fomentar actitudes evalúa el aprendizaje

intelectual y social como medio de planificación, de control y de planes de mejoramiento a favor de estrategias de aprendizaje que promuevan una reflexión consciente del modo de *aprender a aprender*. El mundialmente conocido *aprender a aprender* es un término acuñado contemporáneamente que está asociado a los procesos cognitivos y metacognitivos en el que el alumno descubre los procesos que favorecen su aprendizaje.

#### 2.3.2.5.7 Uso de las tecnologías de la Información y comunicación

Un aspecto del aprendizaje autónomo que no puede estar fuera de discusión es la implementación de las mundialmente conocidas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Estas nuevas tecnologías están coadyuvando de manera muy efectiva a mejorar la forma en que la investigación era concebida. Señala el Instituto Politécnico Nacional (2008) que las Tecnologías de Información y comunicación colectiva proporcionan oportunidades para la investigación, el estudio individual, y ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar la construcción de conocimiento. Partiendo de esto, es importante recalcar que las TIC deben ser un medio y no un fin en sí mismas. Su uso debe ser de manera asertiva y empleadas crítica y reflexivamente.

Pertinente a las precisiones previas es el hecho de saber y ser capaz de discernir aquella información de utilidad de la información carente de ella. En la red existe una vasta amplitud de posibilidades para seleccionar material de consulta, pero se tienen serias implicaciones, una de ellas es que en ocasiones no se posee un criterio madurado para revisar y seleccionar el contenido idóneo. Como concluye Hernández Serrano (2014) una persona que sea capaz de asumir un criterio de búsqueda selectivo e instrumentalizado así como metodológico y organizado, tiene mayores posibilidades de generar más y mejores conocimientos. Esta reflexión permite ingerir que la clave de una buena búsqueda de información no radica en el cuanto sino en el cómo.

Asumidas estas recomendaciones de manera equivocada, podrían generar la sensación de fomentar un trabajo solipsista. Muy por el contrario, las tecnologías de la información fomentan el trabajo colaborativo a través de plataformas

virtuales que facilitan la interacción con otros en casi cualquier punto geográfico del planeta.

Para dar soporte a esta afirmación, Villasana y Dorrego (2007) establecen que el uso con frecuencia de las plataformas virtuales de forma adecuada fortalece las habilidades sociales del individuo, son atribuidos roles sociales al aprendizaje como resultado de la interacción entre sujetos tanto de manera individual como comunal. Desde esa postura, es claro que la tecnología ha posibilitado un aprendizaje encauzado a la practicidad y efectividad.

En ese sentido, Prica y Saboya (2014) recalcan que si los estudiantes tienen un buen manejo de la búsqueda de información en internet serán capaces de “interpretar críticamente sus contenidos y desarrollar un trabajo académico confiable, discriminando entre la información buena y la espuria, entre elaborar un trabajo académico correcto a uno que solo será por cumplir sin un significado concreto, ganando conocimientos y desarrollo cognitivo” (p. 2). Sobre la línea del comentario anterior, se puede agregar que la tecnología debe ser el medio para el desarrollo de las capacidades, un estudiante que sea capaz de discernir entre lo útil y lo no tan útil será un estudiante con un grado elevado de criticidad y reflexión.

Bajo esa reflexión, Santiesteban Gómez (2007) enfatiza que “el proceso de selección de información constituye una de las funciones principales y de más importancia para la formación y orientación, con esto se garantiza la calidad de los recursos que se utilizan, para cubrir las demandas académicas reales” (p. 13). Bajo esa perspectiva, vale la pena apuntar que un estudiante apto y diestro en la búsqueda y discriminación de información tiene una posibilidad muy alta de convertirse, sino es que ya lo es, en un estudiante autónomo que determina la utilidad y pertinencia de la información.

Otra faceta de la tecnología, es el uso de las plataformas virtuales o redes sociales como vehículo para la interacción. Caldevilla Domínguez (2010) afirma que “la relación entre usuarios de plataformas como las redes sociales pasa de ser vertical a ser horizontal, posibilitando una igualdad ficticia, que propicia el caldo de

cultivo necesario para que cualquier internauta se convierta tanto en emisor como transmisor” (p.11). Con la llegada de la era tecnológica, se ha roto la barrera de tiempo y espacio, en el sentido en que cualquier persona puede interactuar con otra en un punto geográfico totalmente diferente o incluso intercambiar ideas en tiempo real. La potencialidad que tiene la tecnología para la conectividad mundial es ilimitada.

#### 2.3.2.5.8 Aprendizaje significativo subversivo

Marco Antonio Moreira (2005) retoma el trabajo de Neil Postman y Charles Weingartner (1969) y señala la necesidad de implementar un aprendizaje a tono con los cambios drásticos y rápidos de nuestra época, por lo que el brasileño orienta su conceptualización hacia el aprendizaje y no sobre la enseñanza. Es por ello que, la teoría del aprendizaje significativo subversivo ofrece una serie de postulados, conocidos como principios, en aras de satisfacer las necesidades y requerimientos de un perfil de aprendiz arropado por la autonomía.

En primera instancia se tiene el *Principio del conocimiento previo*, en él se sugiere que se aprende a partir de lo que ya se sabe. El aprendizaje significativo, en el sentido de captar e internalizar significados socialmente construidos y contextualmente aceptados, es el primer paso, o condición previa, para un aprendizaje significativo crítico. Es decir, para ser crítico de algún conocimiento, de algún concepto, de algún enunciado, en primer lugar el sujeto tiene que aprenderlo significativamente y, para eso, su conocimiento previo es, aisladamente, la variable más importante (Moreira, 2005). Se puede afirmar entonces que el conocimiento previo es invariablemente necesario, gracias a él se tejen redes de asociaciones entre conceptos ya aprendidos y conceptos por aprender, entre saberes ya conocidos y saberes por conocer y entre información ya apropiada e información por descubrir.

El segundo postulado que enuncia el máster en física es el *Principio de la interacción social y del cuestionamiento* el cual implica enseñar y aprender preguntas en lugar de respuestas. Se trata de promover y promover una enseñanza donde la interacción estudiante-profesor esté basada en el intercambio

de preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas promoviendo el *aprender a aprender* y a aprender lo que se quiere aprender (Moreira, 2005). En la educación tradicionalista, se acostumbraba que el profesor proveyese todo el conocimiento dejando en un estado de completa nulidad la iniciativa del estudiante, el realizar este tipo de preguntas estratégicas detona el desequilibrio cognitivo del aprendiz favoreciendo en demasía el proceso de adquisición de un aprendizaje significativo.

Siguiendo sobre la misma línea, Moreira (2005) expone su tercer principio nombrado el *Principio de la no adopción del libro de texto*, Cuyo principal aportación es explicar que se debe favorecer el uso de documentos, artículos y otros materiales educativos, materiales cuidadosamente seleccionados, en lugar de la adopción de un libro de texto, de llevarse esta recomendación satisfactoriamente, este principio se convertirá en un facilitador del aprendizaje significativo subversivo. Con esta aseveración no se pretende señalar que se debe abolir o anular el uso de los libros de texto completa y radicalmente, es solo que se deben contemplar otras alternativas que representan mejor el conocimiento producido, tal es el caso de los artículos científicos, los cuentos, las poesías, las crónicas, los relatos o las obras de arte.

Apegado a lo antes explicado, el *Principio del aprendiz como perceptor-representador*, desde esta óptica el estudiante no es el receptor del aprendizaje visto desde las prácticas escolares tradicionales inmersas en la enseñanza transmisión-recepción, por el contrario, el aprendiz es un preceptor que percibe el mundo y lo representa (Moreira, 2005). Producto del señalamiento previo, se infiere que lo que el aprendiz percibe es función de sus percepciones pasadas. El estudiante decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo, basado en su experiencia previa.

De cerca con lo que se ha venido estudiando, el *Principio del conocimiento como lenguaje*, enfatiza que “la clave de la comprensión del conocimiento o de un contenido es conocer su lenguaje” (Moreira, 2005, p. 91). Una disciplina es una manera de ver el mundo, un modo de conocer y todo lo que se conoce en esa disciplina es inseparable de los símbolos en los que se codifica al conocimiento

producidos por ella. Entonces aprender un contenido de materia significativa representa aprender su lenguaje no sólo palabras, sino símbolos, instrumentos y procedimientos de forma sustantiva y no arbitraria. Esto quiere decir que todos y cada uno de los lenguajes, tanto en términos de su léxico como de su estructura, representan una manera singular y única de percibir y representar la realidad. Es muy aventurado afirmar esto pero, prácticamente todo lo que llama conocimiento es lenguaje.

Prosiguiendo con este análisis, se describe el *Principio de la conciencia semántica*. Este principio puntualiza que el estudiante debe considerar el significado de las personas y no en las palabras; esto es, sea cual sea el significado que tienen las palabras fueron inventadas y creadas por personas (Moreira, 2005). Esto implica que cuando el aprendiz no tiene condiciones para atribuir significados a las palabras, entonces el aprendizaje no es significativo.

Sobre el mismo principio, se explica que la palabra no es la cosa, la palabra significa la cosa, representa la cosa, mas no es la cosa (Moreira, 2005). En simple y llanas palabras esto quiere decir que, a algunas palabras son más abstractas, otros son más concretas o específicas, lo que podría relacionarse con lo que podría llamarse dirección y significados.

Bajo el mismo esquema se encuentra el *Principio del aprendizaje por error*, Moreira (2005) afirma que errar es propio de la naturaleza humana el hombre aprende corrigiendo sus errores. De esa afirmación se deduce que, no hay nada errado en errar, lo que es un error es pensar que la certeza existe, que la verdad es absoluta y que el conocimiento es permanente. Resulta prudente reconocer que, el conocimiento humano es limitado y construido a través de la superación del error, ha sido el camino por el cual la humanidad es lo que es hoy en día. Se tiene que revalorizar el papel de la escuela ya que la escuela convencional pena el error y busca promover el aprendizaje de hechos, leyes, conceptos, teorías, como verdades duraderas y absolutas.

El penúltimo principio le corresponde al *Principio del desaprendizaje*. Cuando el conocimiento previo impide captar el significado del nuevo conocimiento, es

necesario desaprenderlo; es decir no usarlo (Moreira, 2005). El autor se refiere a este hecho como un olvido selectivo, el cual es básicamente olvidar los conceptos y las estrategias que son irrelevantes y fútiles para aprender un nuevo concepto que de igual manera se refleja en la sobrevivencia en un mundo en constante transformación. Aunque resulte complicado el aprendiz del siglo XXI debe de *aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a reaprender*.

Finalmente pero no menos importante, es el *Principio de incertidumbre del conocimiento*. Este principio alerta sobre el hecho de que “la visión del mundo se construye a partir de definiciones que creamos, de las preguntas que formulamos y de las metáforas que utilizamos” (Moreira, 2005, p. 96). Las definiciones, preguntas y metáforas son tres de los más potentes elementos con los cuales el lenguaje humano construye una visión del mundo.

#### 2.3.2.5.9 Investigación

Durante muchos años, existió un estigma educativo sin embargo este sigue teniendo reminiscencias en el presente. Muchos enfoques educativos han desmitificado la afirmación de que el aprendizaje únicamente se gesta en el aula, entendido únicamente como la ubicación espacial. Este aprendizaje puede ocurrir en cualquier tipo de situación y lugar en la que el estudiante se vea inmerso: casa, escuela, trabajo, iglesia.

Apoyando esta disertación, Pascual Medina (2011) hace un llamado a no pensar que el aula es representada únicamente por las cuatro paredes, el pizarrón y el material. Para este autor “el aula también puede estar, por ejemplo, en una salida a terreno o una actividad extra-curricular. Lo que define al sistema no es el espacio físico, sino la acción” (p. 5). Desde este punto de vista, cualquier lugar adquiere una potencialidad considerable para detonar los procesos de aprendizaje que otros tiempos sería imposible concebir fuera de la “escuela”.

Actualmente Existe la necesidad apremiante por parte de un número considerable de alumnos que desea ir más allá de lo que se revisa en el aula y los contenidos que ofrece el titular de la materia. Comenta Jaramillo Echeverri y Aguirre García

(2008) que si un estudiante se deja arrastrar por su curiosidad y hambre de descubrir lo desconocido, su aprendizaje será severamente fortalecido de una manera mucho más efectiva y significativa en comparación de solo recibir el conocimiento ya digerido por alguien más. Esto orilla a pensar que un alumno que se aventure a investigar por cuenta propia tiene mayores posibilidades de aprender de mejor forma asumiendo un rol activo que se aleje de la parsimonia del aula.

Por otro lado vale la pena preguntarse cuál es el fin último de la investigación. Uno de los principales objetivos que persigue una dinámica de investigación es poder dar sustento teórico a las ideas o decisiones expresadas. Es muy fácil hacer comentarios desde una perspectiva personal apoyando la emisión de juicios y opiniones en suposiciones y especulaciones en lo absoluto científicas. Como consecuencia de esto, Pava Ripoll, Ocampo Gómez y Bonilla Marquínez (2008) plantean que el objetivo de la argumentación científica es que los aprendices conozcan, se hagan conscientes y apliquen reglas del razonamiento deductivo las cuales son sumamente útiles para mejorar las habilidades de pensamiento y el desempeño intelectual en general. Con esto se pretende asegurar que existe una relación directa entre poder argumentar y el fortalecimiento de las facultades cognitivas.

La investigación es un mecanismo sumamente potente para disparar los procesos cognitivos de los estudiantes que les permite entender la realidad que los rodea de una manera más adecuada. Corredor Tapias y Romero Farfán (2007) reiteran que la investigación considerada científica “es el análisis de la realidad, ya sea a través de la experimentación o de la conceptualización, para llegar a conclusiones, lo cual requiere de instrumentos o técnicas de recolección de información, además de criterios de objetividad y confiabilidad” (p.5). Esto quiere decir que a través de la investigación, el estudiante puede elevar el grado de certeza que le imprime a sus asunciones de la realidad, su aprendizaje se torna significativo ya que el es parte activa de esa apropiación del conocimiento.

De una forma indirecta, la investigación formaliza el quehacer cognitivo del aprendiz, le imprime tintes metodológicos. A esto García Martínez, Toro González y Villa Pineda (2009) comentan que la investigación suministra al estudiante “elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer acontecimientos y sucesos dignos de atención y teorización, habilitarlo para llevar registros adecuados de las etapas de la investigación para iniciarlo en el uso de las formas de trabajo propias de los científicos” (p.15). Dentro de los procesos de investigación, el estudiante se vuelve más susceptible a desarrollar y a emplear una metodología en la búsqueda del conocimiento tentativo, el estudiante reconoce el valor de la cientificidad como conducto a la verdad.

Como producto de una investigación fructífera surge la argumentación crítica. Un aspecto importante de la argumentación es que “La necesidad de justificación aparece sólo cuando hay una noción de la debilidad de una opinión, la que siempre es relativa a la fortaleza de opiniones alternativas” (Larraín, Freire y Olivos, 2014, p.10). Esto implica que el estudiante que recurra a la argumentación mediante la investigación será un individuo capaz de brindar certidumbre a su opinión así como revestir de veracidad el producto de su actividad de aprendizaje atravesando el umbral de lo incierto a lo factual y de lo endeble a lo sólido en la sustentación teórica.

#### 2.3.2.5.10 Volición

Un aspecto que guarda una profunda relación con la motivación, es la voluntad. Gracias a la voluntad el estudiante es capaz de encontrar un impulso que lo orilla a cumplir los objetivos y metas académicos planteados. Aunado a esto, es preciso mencionar que un efecto directo de un ejercicio de volición encamina al estudiante a ser congruente entre su discurso y sus actos.

En concordancia con estas pesquisas, Broc Cavero (2011) argumenta que bajo “el empleo de estrategias y técnicas volitivas, los estudiantes tienen una tendencia más alta de ser capaces de mantener o intensificar su motivación e implicación en sus tareas académicas y tienen más éxito para finalizar sus obligaciones” (p. 4). Esto se puede sintetizar afirmando que la volición, entendida como

componente nuclear del aprendizaje autónomo, representa una herramienta con un alto grado de utilidad para acelerar los procesos ligados de forma directa a la cognición.

A manera de semblanza, se puede agregar que la autodeterminación consiste en “desarrollar la capacidad para autodirigir los factores cognitivos, motivacionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje en pos de alcanzar una meta académica previamente fijada” (Daura, 2013, p.15). Con semejante elucubración, queda más claro ahora que la autodeterminación contribuye enormemente en la formación cognitiva del estudiante involucrando elementos de corte motivacional, emocional y cognitivos.

Pese a que muchas personas convergen en que la voluntad no guarda relación con la apropiación de nuevo conocimiento, Gaeta González, Orejudo Hernández y Teruel Melero (2012) aclaran que “diversos estudios han demostrado también el papel mediador de las estrategias volitivas en el proceso de aprendizaje, encontrando que la volición y el uso de estrategias metacognitivas influyen sobre un mejor rendimiento académico” (p. 8). La volición mantiene al estudiante motivado para el alcance de los objetivos de aprendizaje involucrando aspectos tanto axiológicos como actitudinales.

Producto de la volición, surge la autodeterminación. Medellín Lozano (2010) manifiesta que “la autodeterminación representa la elección en lugar de la obligación o la coerción, y esa elección está basada en un conocimiento de las necesidades que tiene el propio organismo y de la interpretación flexible de los eventos externos” (p. 3). Bajo ese entendido, se tiene que la autodeterminación no solo considera los gustos o preferencias del estudiante en cuanto al aprendizaje sino que en un sentido más amplio, involucra también sus necesidades contextuales particulares.

#### 2.3.2.5.11 Análisis de problemas

En la vida diaria, desde una arista social o individual el ser humano debe afrontar situaciones problema. Dígase desde un contexto familiar, laboral o académico, se

presentan coyunturas específicas que exponen a los individuos a obstáculos que solo pueden ser superados si el sujeto cuenta con la capacidad de ser analítico. Descomponer un todo en pequeñas partes para su examen, es uno de los atributos de un ser que analiza. Encontrar la solución a un problema algebraico, resolver un acertijo o armar un rompecabezas, son ejemplos claros de situaciones en las que se debe emplear un análisis detallado de la situación. Por ende, esto implica que intervienen procesos cognitivos de nivel superior como lo son el procesamiento de la información y la resolución de conflictos.

Acompañando esta idea, Luria (citado en Montealegre, 2007) llega a la conclusión que el pensamiento humano permite ordenar, analizar y sintetizar información; así como llegar a conclusiones sin olvidar razonar y resolver problemas lógicos, sin incluir el proceso de resolución en la actividad práctica. Sobre esta suposición, es fácil asegurar que existe un proceso de análisis que antecede a la acción directa de resolución de un problema, lo cognitivo antecede a lo práctico a través del análisis.

Un mecanismo efectivo para el análisis de problemas ha sido el razonamiento deductivo. Lopera Echavarría, Ortiz Vanegas, Ramírez Gómez y Zuluaga Aristazábal (2010) reseñan que aunque la forma clásica de entender el método deductivo ha sido la de “un procedimiento que descompone un todo en sus elementos básicos y, que va de lo general a lo específico, se concibe también como un camino que parte de los fenómenos para llegar a las leyes, es decir, de los efectos a las causas” (p. 133). Desde esta perspectiva, puede entenderse como análisis lógico el cual ayuda al estudiante a establecer un razonamiento más estructurado para resolver problemas de manera más efectiva.

#### 2.3.2.5.12 Pensamiento deductivo

No se puede escribir de aprendizaje autónomo sin realizar una mención especial acerca del pensamiento deductivo. El razonamiento deductivo ha sido durante mucho tiempo un tema de discusión entre expertos y sin duda esta discusión seguirá durante mucho tiempo más ya los enfoques que se le han dado son bastos.

Por ejemplo, Dávila Newman (2006) sostiene que “el razonamiento deductivo gravita en un origen empírico, la forma de aproximación a la realidad, la rigurosidad y duda metódica, la validación de hipótesis, la forma de registrar el fenómeno, la exactitud en el análisis y la racionalidad de la investigación” (p. 4). Sin lugar a dudas, tras analizar la observación anterior valdría la pena subrayar que el razonamiento deductivo se aparea perfectamente con una naturaleza sin dudas metodológica y secuencial.

#### 2.3.2.5.13 Toma de decisiones

Como es lógico, la toma de decisiones precede a la resolución de problemas. Esta práctica es indispensable en prácticamente cualquier contexto pues una decisión mal tomada puede conllevar a una situación comprometedora. Por consiguiente, los sujetos frente a la toma de decisiones deben estar capacitados y conocer ampliamente todas las características y pasos que constituyen este proceso, y que las obliga a escoger entre dos o más opciones.

Para entender de forma más adecuada este concepto, se presentan algunas precisiones. Desde su contexto, Cabeza de Vergara, Vivero Santis y Muñoz Santiago (2004). Consideran que la toma de decisiones es “el proceso por el cual se llega a una opción, pero una opción supuestamente aclarada, informada y motivada. Se trata de elegir entre varias formas posibles de actuar con miras a lograr una meta, en condiciones y circunstancias dadas” (p. 4). Con el orden de ideas anterior, se puede suponer que la toma de decisiones es un proceso holístico en que se debe considerar no solo lo que se puede elegir sino lo apropiado de esa decisión bajo un determinado contexto.

Además, para poder tomar decisiones de una forma apropiada, en un contexto determinado, es necesario que el estudiante tenga un bagaje teórico adecuadamente fundamentado y sólido. Esto quiere decir que, para que el estudiante desarrolle la capacidad de toma de decisión, debe crear un puente entre la teoría de la práctica; no pueden ser ajenos el uno de la otra. Cuando esto sucede, apunta Álvarez Álvarez (2012), se inicia una reflexión por parte del estudiante para tomar conciencia de la forma en la que se gesta una adecuada

praxis en su contexto académico. Bajo esta suposición, valdría la pena plantear que tanto la teoría como la práctica coexisten en un círculo dialéctico, no puede existir la teoría la práctica y la práctica sin la teoría.

La toma de decisiones para muchos jóvenes puede ser un tema de mortificación. Luna Bernal y Laca Arocena (2014) exponen su opinión comentando que “la preocupación por pérdidas objetivas y subjetivas genera que el individuo inicialmente tenga cierta resistencia a tomar decisiones y a que se pregunte si realmente se corre algún riesgo dejando las cosas tal como están” (, p. 43). Esto en breves palabras se representa como el costo beneficio de una decisión el estudiante está consiente que el rumbo de una situación puede verse mejorado o a la inversa, empeorar.

#### 2.3.2.5.14 Auto-observación

Una manera en la que el estudiante puede gestionar y dar tratamiento y/o depurar sus procesos de aprendizaje, es la auto-observación. Este atributo del aprendizaje autónomo actúa como regulador que permite al individuo determinar si las actividades, secuencias o estrategias que emplea para la apropiación del conocimiento y la maduración de sus habilidades resultan efectivas o no. Fortaleciendo esta hipótesis, Soriano Ferrer, Chebaani Descals Tomás y Soriano Ayala (2011) plantean que la auto-observación consiste en “un procedimiento que requiere el registro de la propia conducta, de forma que se favorece la autoconciencia, conduciendo a un mejor y más apropiado control de las estrategias de intervención cognitiva” (p. 2). Esto redundante en la idea de la auto-observación como mecanismo de mejora y autoevaluación, induciendo al alumno a la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

Cuando un objetivo de aprendizaje no se está alcanzado o si se quiere mejorar, existe la posibilidad de cambiar la conducta. Al respecto Guerrero Ospina y Esguerra Pérez (2010) aclaran que un cambio en la conducta del aprendizaje sucede cuando “el aprendiz autodetermina que las estrategias, métodos o técnicas que está empleando no están siendo las más adecuadas para el alcance de objetivos por lo que reestructura la organización de hábitos y actividades para

potenciar su aprendizaje” (p. 98). Vale la pena agregar que incluso una conducta se puede mantener si es que está respondiendo a las exigencias cognitivas del aprendiz, pero lo que si debe perdurar es una monitorización constante.

#### 2.3.2.5.15 Principio de desaprendizaje

Aprender es una actividad importante para el apropiamiento de conocimiento y el desarrollo de habilidades pero desaprender tiene series implicaciones en esa coyuntura. Sobre este tema, Vidal Ledo y Fernández Oliva (2015) enfatizan que aprender a desaprender es “dejar de hacer lo mismo de la misma manera. Es decir, encontrar o descubrir que sí existen otros caminos que permiten llegar al mismo lugar, dejando las limitaciones que comúnmente tenemos, por otras que no hemos experimentado” (p. 412). Aprender a olvidar también es importante en el proceso de aprendizaje, en ocasiones es necesario olvidar conceptos que impiden el apropiamiento de conceptos nuevos.

Para Andrade (2005) aprender a reaprender consiste en experimentar estrategias diversas para deconstruir y decodificar significados ya internalizados, que obstaculizan o bloquean su capacidad para ser, conocer, hacer y convivir en la complejidad, porque ha identificado los rituales del aprendizaje precedente.

#### 2.3.2.5.16 Aprendizaje por error

Una idea rescatable del error es que no se tiene que considerar algo negativo, el error puede ser asumido como una oportunidad de retroalimentación. Para Salas (2008) retroalimentar representa “informar al estudiante sobre su desempeño en diversos aspectos (cognoscitivos, actitudinales o en la evaluación de sus destrezas técnicas) para mejorar su desempeño futuro, enfatizando aquellos aspectos positivos y señalando caminos para enmendar rumbo” (p.21). El principal objetivo de la retroalimentación es reconocer las áreas de oportunidad, atenderlas y mejorar en el proceso.

Adjunto a estas disertaciones, Alirio Insuasty y Zambrano Castillo (2011) agregan que es a través de la retroalimentación sistemática y formativa ofrecida por parte del asesor de práctica como el practicante puede ser empoderado como un

profesional reflexivo, autónomo y autocrítico, consciente de sus fortalezas y debilidades, y capaz de adoptar las decisiones más convenientes e informadas frente a los diferentes retos y problemáticas que le corresponda afrontar en el ejercicio de su misión.

Cometer errores es normal en el proceso de aprendizaje y debe asumirse como tal, a través del error se suscitan procesos de reflexión. Al respecto Briceño (2009) afirma que “la capacidad de reflexión de los participantes, de manera cooperativa, y que, de acuerdo a los cambios, se exigen reestructuraciones con nuevas perspectivas y posturas para optimizar el proceso de aprendizaje (p. 5)”. En la mayoría de instituciones de educación superior, el error es percibido con connotaciones peyorativas y negativas cuando realmente representa una ocasión única para el estudiante para realizar una profunda actividad retrospectiva, introspectiva y prospectiva.

Sobre el mismo tema, Briceño (2009) añade que la confusión y el miedo a cometer errores afectan la autoestima y disminuye la motivación en el aprendiz, haciéndole sentirse incapaz de superar las equivocaciones o errores cometidos; así, evita comprometerse en la adquisición de nuevos conocimientos y competencias por temor a no hacerlo correctamente. Se debe dar al estudiante la confianza necesaria para que este seguro que el hecho de cometer errores no desvirtúa su esfuerzo en el proceso del apropiamiento del conocimiento, debe considerarse algo natural y necesario.

Bajo este mismo esquema Briceño (2009) mantiene que cuando se comete un error automáticamente se desencadena un mecanismo para tratar de buscar una explicación a lo que está sucediendo y resolver el problema. Es en ese momento, en el que el sujeto aprendiz, inconscientemente, se prepara para investigar, encontrar una solución.

Como producto del error, el estudiante debe asumir una posición de asertividad intentando buscar sistemáticamente el error. En ese rubro, Belletich y Remacha (2015) consideran que cuando el estudiante toma conciencia de que está recurriendo a esta estrategia y de que esta podría no siempre funcionar, lo

encajará en su sistema mental como una forma más de hacer pero no la única, creando por todo un repertorio de estrategias que tendrá que saber elegir desde el uso de juicios críticos sistemáticos. El simple hecho de buscar sistemáticamente error, implica la intervención de criticidad en el pensamiento, por lo que esta debe ser una práctica fomentada en el día a día en las aulas de las diferentes instituciones educativas.

Finalmente , Guerrero Benavides, Castillo Molina, Isaza de Gil y Chamorro Quiroz (2013) manifiestan que el error también será el factor que forme al individuo desde distintas apreciaciones cognitivas y los hechos que generan constantemente en el devenir diario; existiendo una proposición más generosa respecto a las oportunidades que para este caso, teniendo en cuenta la diversidad, ofrece el error; sin discriminaciones y con inclusión generadora de nuevos métodos que sean más rápidos, creativos y tengan la compañía tutora en los desaciertos más que con el castigo por los mismos errores.

## Capítulo III: Metodología

El objetivo primario de este capítulo es describir los elementos procesuales e instrumentales que se emplearon tanto para la recolección de datos como para su correcta manipulación y gestión. Se ofrece de manera pormenorizada las especificaciones teórico-metodológicas del proyecto de investigación en función de su enfoque, diseño alcance y tipo. De manera evidente, el capítulo III del presente trabajo guarda un valor añadido producto del nivel praxeológico alcanzado, nivel donde se conjuntan los conceptos y acepciones teóricas y se aplican de manera crítico-objetiva a las dinámicas metodológicas. Este capítulo aborda los aspectos referentes al contexto o universo, la muestra, una descripción exacta del instrumento, la metodología y la parte procedimental que se siguió para el desarrollo de la presente investigación.

### 3.1 Sujetos

Es necesario realizar algunas precisiones respecto al universo o población. Este aspecto lo ocupa los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés generación 2012 que se encuentran cursando la materia de Práctica Profesional, la cual exige estar en actividad docente en una institución oficial. Concretamente, los participantes fueron 40 individuos cuyas edades oscilan entre los 23 y los 25 años de edad. En cuanto al género, predominó el género femenino con 29 sujetos y solo 11 individuos de género masculino. Los participantes se desempeñan como docentes en instituciones de educación media superior (preparatoria y bachiller) y educación básica (secundaria y primaria) Circundantes a la Facultad de Lenguas. Entre las instituciones más destacadas se encuentran la Escuela Secundaria Técnica No. 1, Secundaria Federal No. 1 “General Cárdenas”, Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec “CENHCH”, Escuela Primaria Federal Jaime Torres Bodet y la Escuela Primaria Emperador Cuauhtémoc.

### 3.2 Muestra

Para efectos de esta investigación, es necesario aclarar que careció de todo sentido establecer un ejercicio de muestreo ya que el universo constó de 40 prestadores de práctica profesional, de acuerdo a la coordinación de Práctica

Profesional de la Facultad de Lenguas. Por tales razones se decidió tener una muestra universal con el fin de mantener las condiciones óptimas para una aplicación de instrumentos total y así mantener un alto nivel de confiabilidad.

### 3.3 Instrumento

El instrumento es básicamente una encuesta de opinión con escalamiento tipo Likert. La construcción de la encuesta tuvo como pilar la única variable del proyecto (aprendizaje autónomo) con sus respectivos 12 dimensiones (motivación intrínseca, motivación extrínseca, transferencia, metacognición, uso de tecnologías de información, investigación, volición, razonamiento deductivo, toma de decisiones, auto observación, principios de desaprendizaje, aprendizaje por error).

De las 12 dimensiones se desprendieron 22 indicadores (autonomía operativa-fijación de metas, reconocimiento social, extrapolación, autoevaluación, autogestión, habilidad tecnológica, discriminación de información, trabajo colaborativo, interrelación, autoaprendizaje, decisiones argumentadas, congruencia entre discurso y actos, autodeterminación, utilización de la lógica y la razón para resolver problemas, pensar reflexiva-analítica y críticamente, autoobservación, aprender a desaprender, aprender a reaprender, retroalimentación, replanteamiento del tema y pensamiento crítico) de las que surgieron 24 definiciones operacionales.

Las 24 definiciones operacionales fueron el fundamento sobre el que se construyó cada reactivo. El instrumento está segmentado en dos secciones, la primera sección consta de 24 afirmaciones que intentan determinar la opinión del alumno respecto al aprendizaje autónomo con la siguiente serie de opciones en función de la intensidad: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en des acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Cada reactivo de esta sección tiene una homóloga en la segunda parte que es de frecuencia.

Como se mencionó anteriormente, la segunda sección se constituye de 24 reactivos en base a afirmaciones las cuales están orientadas a determinar el nivel de frecuencia con que los practicantes realizan una actividad propia de un

aprendiz autónomo. Las opciones utilizadas para esta sección fueron: Siempre, frecuentemente, regularmente, casi nunca y nunca. Lo particular de estas afirmaciones es que están redactadas de una forma opuesta a las de la sección de opinión, por ejemplo:

2. Me agrada la idea de ser reconocido por mi esfuerzo, trabajo y logros ante mis compañeros, maestros, familia y sociedad.

26. Emprendes retos y/o proyectos únicamente por satisfacción personal sin importar el reconocimiento público.

Como se puede observar, las dos afirmaciones se oponen, teniendo una significación opuesta. En el reactivo No. 2 se asegura que el individuo busca el reconocimiento social mientras que en No. 26 se afirma que no busca el reconocimiento social. Es por lo anterior que se espera que los alumnos en la parte de opinión elijan las opciones de *totalmente de acuerdo* o *de acuerdo* y en la parte correspondiente a frecuencia seleccionen las opciones de *casi nunca* o *nunca*. Cada afirmación en la parte de opinión tiene una correspondencia en la sección de frecuencia y viceversa. Esto quiere decir que el instrumento está diseñado para que cada definición operacional este organizada en pareja, quedando de la siguiente manera: 1-25, 2-26, 3-27, 4-28,5-29, 6-30, 7-31, 8-32, 9-33, 10-34, 11-35, 12-36, 13-37, 14-38, 15-39, 16-40, 17-41, 18-42, 19-43, 20-44, 21-45, 22-46, 23-47 y 24-48.

### 3.4 Piloteo

Con anterioridad al proceso de piloteo, el instrumento fue sometido a un estricto y minucioso jueceo por parte de expertos, personas versadas tanto en áreas relacionadas con el aprendizaje autónomo como individuos avezados en el campo de la construcción de instrumentos de evaluación.

Las precisiones realizadas durante esta etapa fueron errores en la redacción de las preguntas, sugerencias de no utilizar oraciones negativas ya que su interpretación llega a ser un tanto compleja, la organización de las preguntas, la utilización de cierto formato específico para ahorrar papel y de manera psicológica e inconsciente influir en la voluntad y disposición de los practicantes para realizar

esta encuesta (entre mayor volumen de papel, menor disposición a contestar verazmente), la redacción de la introducción y la correcta colocación de las instrucciones.

Una vez depuradas las observaciones realizadas por los expertos, se procedió a la aplicación del instrumento con un grupo de jóvenes con características muy similares, con un perfil casi idéntico; jóvenes que se encuentran cursando la materia de Práctica Profesional pero en la Licenciatura en Enseñanza del Francés. Como resultado de esta aplicación, fue posible hacer algunas correcciones, una de las más significativas fue el apunte de varios muchachos los cuales decían no entender las oraciones utilizadas, comentaron que se utilizaba un lenguaje en exceso técnico que no les permitía una correcta interpretación.

Dadas las circunstancias detalladas en el párrafo anterior, se reescribieron algunos de los ítems dando lugar a reactivos con un lenguaje mucho más comprensible y asequible para los prestadores de práctica profesional. También se reestructuró el orden en el que estaban colocadas las opciones de respuesta, anteriormente se ubicaban de forma horizontal, después de las sugerencias de los jóvenes, se posicionaron de forma vertical.

### 3.5 Instrumento final

Una vez perfeccionado el instrumento de investigación, fue posible la aplicación. El instrumento atravesó por múltiples etapas en las que fue corregido. Es indudable como es en extremo útil la perspectiva tanto de expertos como de los sujetos a los que se les aplicará la prueba.

Cuando se diseña un instrumento es inevitable entrar en un proceso de vicio, con esto se quiere expresar que la persona que construye un instrumento no se percata de algunos errores que para otras personas serían obvios, o del uso de un lenguaje propio del campo en el que se desenvuelve el diseñador que es ininteligible para el usuario.

Otro error muy recurrente es asumir que la persona que lee el instrumento, sabe lo mismo que la persona que lo diseña, todos estos tipos de vicisitudes quedan depuradas en los procesos de jueceo y piloteo.

### 3.6 Procedimiento

Antes de enlistar los pasos para la aplicación del instrumento, es meritorio hacer una breve recapitulación de la secuencia que atravesó este proyecto para alcanzar su *statu quo*.

Se comienza estableciendo el enfoque. El enfoque cuantitativo se impone dada la naturaleza del estudio, la esencia del proyecto descansa en la idea de medir y generalizar los resultados obtenidos para su posterior valoración. Este enfoque a un razonamiento deductivo que parte de lo general y culmina en lo particular. A diferencia de un enfoque cualitativo que se basa en la hermenéutica, el enfoque cuantitativo deja en segundo plano el aspecto interpretativo.

En congruencia con los señalamientos previos, es apropiado identificar esta investigación con un diseño no experimental. Se dice que es no experimental porque es un estudio en el que es nula la manipulación de variables de forma deliberada y se hace la precisión que los fenómenos son observados en su ambiente natural para su paulatino análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para apoyar lo citado, se hace expreso señalar que ésta es una investigación empírica, documental y de campo.

En añadidura a los párrafos anteriores, se establece que el proyecto de investigación merece ser tratado como un estudio de alcance descriptivo en plena concordancia con Hernández, Fernández y Baptista (2014), "El alcance descriptivo busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice describiendo las tendencias de un grupo o población" (p. 92). Como su nombre lo índice, este proyecto se ciñe a la descripción de un fenómeno específico en un contexto particular.

Se dice que este estudio es de tipo transversal debido a que recolecta datos en un momento único. Se aparta de los procedimientos de un estudio longitudinal cuya duración es mucho más prolongada y las cuales recaban información en diferentes puntos del tiempo con el propósito de hacer inferencias sobre la evolución de un problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La aplicación

del instrumento de recolección de datos se efectúa una sola vez durante el proyecto de investigación.

En cuanto a la aplicación, no puede omitirse el hecho que el tiempo para el levantamiento de información se prolongó hasta las tres semanas y media. Esto debido a que los sujetos no se encuentran concentrados en un solo grupo, en un grupo unificado, y no existe un horario asignado como tal; muy por el contrario se hayan dispersos en diferentes horarios por lo que fue de valiosa ayuda, la colaboración y dirección que tuvieron los diferentes titulares de la materia (entiéndase a los titulares de la materia a todos aquellos docentes que guían a los practicantes durante su proceso de inicio, permanencia y liberación de la asignatura).

Con un excelente sentido de la planeación y gestión por parte de los titulares de la materia, se ideó un mecanismo que permitiera la recolección de datos. Esta idea fue que cada titular se hiciera cargo de cierto número de instrumentos y que cuando el alumno realizara las habituales visitas a su maestro, éste le aplicara el instrumento cuya duración aproximada es de 15 a 20 minutos.

De los 48 alumnos inscritos que dieron de alta la materia en línea, solo se pudo localizar a 40 estudiantes primordialmente por que el resto de los alumnos decidió no realizar los trámites que esta materia requiere por lo que a pesar de que no se involucraron en los procesos propios de esta asignatura, su estado en línea es de *inscrito*.

### 3.7 Análisis de datos

Finalmente, se procedió al vaciado de la información. Fue necesario el diseño de una hoja de cálculo que permitiera la manipulación de los datos obtenidos. Se realizaron dos tablas concentradoras, la primera simplemente permite ingresar los datos por reactivo. La segunda tiene la función de comparar los diferentes reactivos emparejados (1-25, 2-26, 3-4...).

El tratamiento que se le dio a la base de datos fue escrupuloso y cuidadoso ya que el mínimo descuido puede llevar a una alteración de resultados, los datos fueron

manipulados con mucha cautela para asegurar que la información obtenida se mantuviera fidedigna.

Una vez depositada la información en la base de datos fue posible el ejercicio de graficación. Se consideró que lo más apropiado en términos de pertinencia era optar por gráficas circulares, las denominadas graficas de pastel cuya estructura facilita la interpretación de los datos que guardan relación con los porcentajes. El resultado final fueron cuarenta y ocho gráficas, una por reactivo.

Por otro lado se, se llegó al acuerdo de no utilizar tablas, esto solo desembocaría en una redundancia de información innecesaria. El uso de las gráficas fue suficiente para presentar los resultados de una forma clara y precisa

## Capítulo IV: Resultados

A través de este capítulo, se expone la interpretación de todos y cada uno de los reactivos correspondientes al instrumento de investigación. Este capítulo es axial en cuanto al tratamiento hermenéutico de los datos obtenidos; la adecuada interpretación de la información permitirá determinar de manera inequívoca y asertiva en qué proporción las suposiciones planteadas en capítulos previos se alejan del verdadero estado de conocimientos y destrezas de los practicantes desde su peculiar y personal perspectiva.

Por otra parte, es posible cotejar la correspondencia entre la opinión de los sujetos de investigación contra la frecuencia con que realizan actividades relacionadas con el aprendizaje autónomo gracias a el análisis de sus respuestas reiterando que éstas fueron emitidas con pleno goce de libertad de expresión.

Este capítulo no estaría completo sin un patrón visual, por lo que se ofrece de manera numerada las distintas gráficas que representan a los indicadores utilizados en el diseño del instrumento. De esta forma, las conjeturas que se obtengan del examen de las respuestas de los prestadores de práctica profesional serán alcanzadas con un nivel mayor de practicidad y fiabilidad.

Es requerido hacer una breve pero enfática precisión, este capítulo conforma un eslabón más en una cadena de trabajo conjunto. Esto quiere decir que los apartados que lo anteceden están “encuadrados” al marco de la investigación que en simples y llanas palabras se entiende como la consecución de los objetivos perseguidos desde el capítulo 1 hasta el presente.

Todas y cada uno de los reactivos analizados está construido de la siguiente manera: Primero una Introducción al reactivo en la que se describe brevemente puntos de relevancia de corte contextual necesarios antes de comenzar el análisis. Después se presenta la descripción estadística en la que se hace mención a frecuencias y porcentajes de los resultados obtenidos manteniendo como base las figuras.

Como tercera parte, aparece la figura como tal con todos los atributos visuales para una adecuada interpretación. Posteriormente, se relacionan los resultados obtenidos con la información revisada en el marco teórico, tendiendo así un puente entre la literatura examinada en el capítulo II y el análisis de resultados de este capítulo.

En la quinta parte, se presenta una reflexión de corte personal en la cual se engloba y rescata de forma muy sintética los principales hallazgos generados en las secciones previas. Finalmente se hace referencia a las preguntas de investigación con el propósito de hacer una consolidación holística del reactivo y dar respuesta satisfactoria a los planteamientos del capítulo I.

## 4.1 Motivación

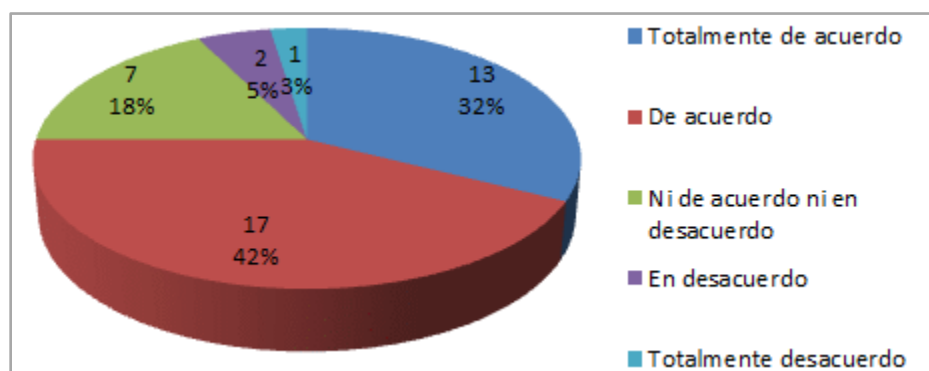
### 4.1.1 Motivación intrínseca

#### 4.1.1.1 Autonomía operativa-fijación de metas

La intencionalidad de este reactivo está encaminada a descubrir que tan desarrollada está la capacidad de los prestadores de Práctica Profesional para auto establecer objetivos de alcance académico, personal y profesional que conlleve por ende a la realización de metas en función de su propia opinión. A través de esta afirmación es posible deducir ciertos aspectos en lo referente a la motivación intrínseca. A continuación se presentan los resultados obtenidos de la opinión de los estudiantes LEI acerca de la autonomía operativa.

Como se establece en la figura 1, se cuestionó a los estudiantes si fijaban retos y establecían metas por cuenta propia, tanto en su ámbito personal, académico y profesional. Es manifiesta la superioridad que guardan los rubros de *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo* que conjuntamente alcanzan un 74% del total (30 estudiantes). La cantidad de sujetos en *desacuerdo* y *totalmente desacuerdo* asciende a un 8% (3 estudiantes) lo que sugiere que el alumno está supeditado al liderazgo y/o iniciativa de agentes externos. Únicamente 7 alumnos optaron por la categoría Ni de acuerdo ni en desacuerdo lo que representa el 18% del total encuestado.

Figura 1. Fijo retos y establezco metas por cuenta propia, tanto en mi ámbito personal, académico y profesional.



Esto induce a pensar que los alumnos de Práctica Profesional están plenamente conscientes que como estudiantes les es posible establecer metas por cuenta propia lo que acelera su proceso de aprendizaje, esta inferencia cuadra perfectamente con los apuntes que realizan Álvarez Álvarez, González Mieres y García Rodríguez (2007) quienes dilucidan que un alumno carente de motivación intrínseca y de metas académicas es un alumno que se vuelve tarde en el logro de las mismas.

Lejos de lo que podría pensarse, los estudiantes de la LEI poseen características muy peculiares, ellos son concebidos a sí mismos como sujetos que toman la iniciativa al momento de establecer metas y objetivos de aprendizaje, son alumnos motivados que tienden a superar los estándares de calidad y cantidad en lo referente a su desempeño académico existiendo la probabilidad latente que los efectos de esta motivación intrínseca tengan repercusiones en sus esferas próximas como la familiar o incluso la laboral.

Un pilar fundamental del aprendizaje autónomo, bajo la revisión crítica de este apartado, es la motivación intrínseca, gracias a ésta el estudiante es capaz de autodefinir sus objetivos de aprendizaje estableciendo los medios operativos para su alcance. Por consiguiente una de las fortalezas del aprendizaje autónomo es incitar al estudiante a aprender por el aprendizaje mismo, per se. Filosóficamente, este aprendizaje es concebido como un fin y un medio a la vez. Se puede afirmar que el elemento motor del aprendizaje es, en cierta medida, endógeno ya que el ruptor que detona la motivación de aprender, parte del interior al exterior. Conforme a lo analizado en este apartado, se ha abordado de una forma satisfactoria los puntos principales que dan respuesta al par de preguntas de investigación tratadas en la primera parte de esta investigación enfocadas tanto en los elementos como en las fortalezas del aprendizaje autónomo.

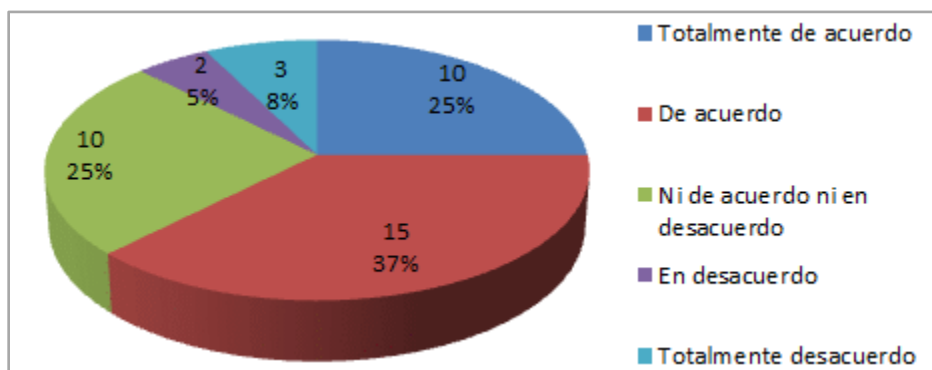
## 4.1.2 Motivación extrínseca

### 4.1.2.1 Reconocimiento Social

Estrechamente relacionado con la *fijación de metas*, se encuentra la búsqueda de un *reconocimiento social*, entendido este reconocimiento no a la manera conductista. Por el contrario esta práctica es indispensable como un elemento favorecedor en un contexto socio constructivista, en el que como su nombre lo establece, las prácticas sociales ejercen una poderosa influencia en la búsqueda de un aprendizaje realmente significativo. Es por ello que este reactivo tiene como principal objetivo desvelar la opinión de los practicantes en función del reconocimiento social como parte de su proceso de aprendizaje.

Se les planteó a los estudiantes de LEI si les agradaba la idea de ser reconocido por su esfuerzo, trabajo y logros ante sus compañeros, maestros, familia y sociedad. Gracias a los presentado en la figura 2, es posible determinar que existe una supremacía por parte de las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* las cuales contribuyen con un 62% de la población total, este porcentaje pudo ser alcanzado a través de la participación de 25 estudiantes que se sintieron identificados con esa categorías. Respecto a esto, las opciones de *Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo* y únicamente recaban un 13% (5 estudiantes). 10 estudiantes señalaron sentirse cómodos con la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo por lo que le fue asignado el 25% global a este rubro.

Figura 2. Me agrada la idea de ser reconocido por mi esfuerzo, trabajo y logros ante mis compañeros, maestros, familia y sociedad.



Esta evidencia permite asegurar que el reconocimiento social como parte de una motivación extrínseca, contribuye enormemente en la aceleración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados se ligan a la evidencia presentada por Schunk, (2012) quien asegura que es un hecho que una persona puede aprender de manera solipsista, pero lo hará de una manera más efectiva y adecuada si su aprendizaje va acompañado de un alto grado de reconocimiento social como indicador de una motivación extrínseca.

Conforme a lo estipulado en este trabajo, se ha determinado que los alumnos de la LEI pueden ser representados como estudiantes que emplean las dos clases de motivaciones tanto intrínseca como extrínseca sin que exista ninguna clase de conflicto asociado a esta conjunción. Además de sentir la necesidad de aprender por el aprendizaje mismo, los estudiantes también buscan que su esfuerzo sea valorado y reconocido por los diferentes ejes institucionales y sociales.

En virtud del conjunto de reflexiones presentadas, se ha estimado que un elemento propio del aprendizaje autónomo es la motivación extrínseca. Pese a que se percibe una adecuada condición en lo referente a motivación intrínseca, su homóloga extrínseca es percibida como un elemento necesario para un idóneo proceso de aprendizaje, ya que esta ofrece un aliciente con apego a aspectos del reconocimiento social y grupal. De igual manera se insiste en que una fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje es despertar el interés del estudiante para aprender, este interés está determinado por agentes externos y ajenos al proceso de aprendizaje mismo y está implícitamente relacionado con la autentificación del logro por parte de miembros de la comunidad, de la institución o de algún círculo social inmediato al aprendiz.

## 4.2 Transferencia

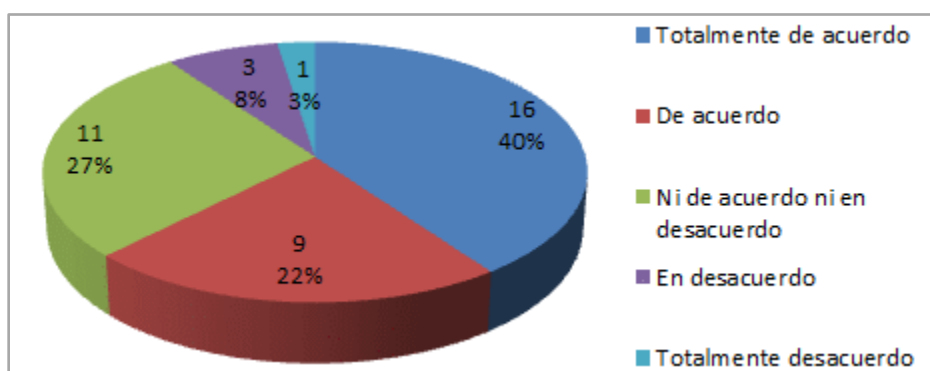
### 4.2.1 Extrapolación

Un parámetro que no puede quedar fuera de discusión, es qué tan útiles son los conocimientos que aprende, las habilidades que desarrolla y las actitudes que genera el estudiante en contextos ajenos al académico. Es bien sabido que un

estudiante no permanecerá mucho tiempo en ambientes académicos, tendrá que desenvolverse en contextos muy demandantes como el laboral. Es por esta sencilla razón que resulta de suma importancia tener clara la forma en como adecuar los saberes aprendidos en la universidad a situaciones en diferentes ámbitos. Este tercer ítem persigue revelar la verdadera importancia que le atribuyen los alumnos de Práctica Profesional a la capacidad de extrapolar saberes.

La figura 3 exterioriza la respuesta de los alumnos de la LEI cuando se les cuestiono si los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que aprenden y fortalecen en la escuela los utilizan en diferentes contextos y situaciones. Incuestionablemente las cifras son claras respecto al porcentaje de alumnos que se consideran de acuerdo y totalmente de acuerdo con la idea de trasladar el uso de los conocimientos, habilidades y actitudes a un escenario fuera del salón de clases recabando la singular cantidad de 62% del total (25 estudiantes). Únicamente una minoría del 3% se manifestó en total desacuerdo (1 estudiante) y un 8 % en desacuerdo (3 estudiantes). Es de llamar la atención que 11 estudiantes (27%) mantuvieron su juicio suspendido optando por la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo. Los resultados se muestran en la siguiente figura.

Figura 3. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que aprendo en la escuela, los utilizo en diferentes contextos y situaciones.



Sobre el marco de evidencia anterior, se facilita el proceso de deducción respecto a la opinión facilitada por los sujetos, ellos aseguran que efectivamente si trasladan y recurren los saberes en contextos ajenos al académico lo que les permite resolver problemas de índole familiar, social y personal así como lo acentúa Schunk (2012). Se puede asegurar con total certidumbre que los practicantes extrapolan sus saberes a espacios sociales y familiares inmediatos en donde recurren a lo aprendido en la escuela para una adecuada toma de decisiones y resolución de problemas.

Los alumnos de la LEI no se ven limitados a emplear lo aprendido en la escuela, ellos son capaces de enfrentar problemas nuevos en situaciones nuevas llevando a cabo reestructuraciones cognitivas y procedimentales que les facilitan encarar de manera más efectiva estos acontecimientos. Este proceso tiene un efecto de reversibilidad, esto quiere decir que el estudiante también puede recurrir a los conocimientos o habilidades aprendidos y desarrollados en contextos como el familiar o el laboral para utilizarlos en el académico.

En este entendido, la capacidad de utilizar conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios diferentes al académico para resolver distintas clases de problemas es una de las fortalezas más remarcadas del aprendizaje autónomo. Siendo, de manera automática, la extrapolación un elemento cardinal parte del aprendizaje autónomo. Sin este elemento, los aprendices serían incapaces de extender los horizontes en cuanto al empleo de los saberes aprendidos. Bajo este esquema, se atendió al par de preguntas de investigación sobre las fortalezas y los elementos del aprendizaje autónomo sentadas en el capítulo primero.

## 4.3 Metacognición

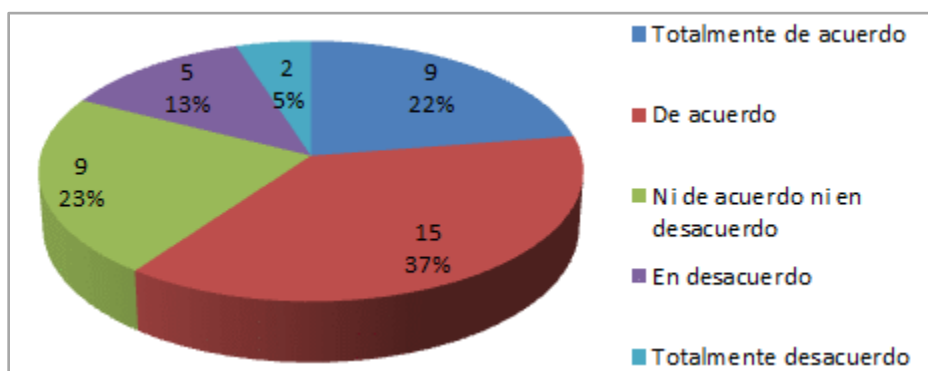
### 4.3.1 Autoevaluación

El siguiente reactivo se diseñó pensando en la importancia que posee un hecho de particular relevancia, este consiste en que el estudiante conozca y reconozca qué aprende, esto quiere decir que él esté plenamente consciente de su objeto de estudio, así como evaluar el progreso en ese proceso activo de aprendizaje. Esta parte de la investigación ofrece los resultados expresados por los prestadores de

Práctica Profesional sobre la meta evaluación y exámen de los contenidos sometidos al proceso de estudio.

La figura 4, mostrada en la parte posterior, evidencia el predominio de las opiniones a favor hacia la afirmación planteada. Esto se resume de la siguiente manera: 9 estudiantes (23 %) consideraron prudente señalar no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en la revisión parcial y final de su trabajo dígase tareas, proyectos o tesis, evaluando el contenido incorporado. Por su parte, las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* arremetieron de manera abrumadora con un 57% del total (24 estudiantes) contra una mínima parte que solo logra un 18% (7 estudiantes) producto de la conjunción de la respuestas *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo*.

Figura 4. Reviso el resultado parcial y final de mi trabajo (tareas, proyectos, tesis), evaluando el contenido incorporado.



Teniendo como referencia los datos anteriores, todo apunta a aseverar que los practicantes encuestados se autodefinen como sujetos que evalúan de manera crítica los contenidos académicos, que aprenden y que tienen un control intencional de lo que realmente desean o necesitan aprender, haciéndolo de manera parcial y total, tal y como lo puntualiza Schunk (2012). Sin perder de vista esta serie de señalamientos, es prudente ser incisivo en el hecho de la reflexión crítica llevada a cabo por los practicantes, no solo es necesario aprender sino también qué y cómo se aprende.

Ante la fehaciente respuesta de los estudiantes de LEI que participaron en este reactivo, resulta nada arriesgado plantear que sus procesos metacognitivos, en lo

referente a la evaluación de contenidos, está plenamente desarrollada, lo que indica que el estudiante toma un rol activo en relación a la valoración de lo que aprende. Sin querer ser insistente en este aspecto, los practicantes consideran imprescindible hacer valoraciones sobre el objeto de aprendizaje, en pocas palabras saber qué es lo que están aprendiendo.

Conforme a las ideas establecidas en párrafos superiores, esta investigación aborda adecuadamente la pregunta de investigación que precisa averiguar cuáles son los elementos componentes del aprendizaje autónomo señalando que uno de ellos es la metacognición favorecida en los estudiantes. Sin este proceso metacognitivo, el aprendiz se vería impedido para reflexionar acerca de lo que aprende y como lo aprende. En ese sentido, la metacognición refracta de manera positiva en el aprendizaje, a través de la autoevaluación el estudiante tiene la posibilidad de juzgar por sí mismo que tal útil o pertinente son los objetos de aprendizaje en los que enfoca su atención, tiempo y esfuerzo. De manera indirecta se ha dado respuesta a la pregunta de investigación sobre las fortalezas del aprendizaje autónomo, siendo la autoevaluación de contenidos una de ellas.

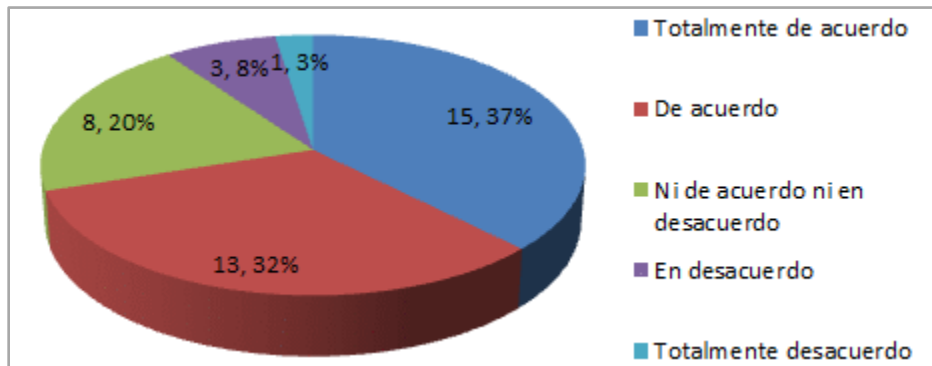
#### 4.3.2 Autogestión

Cuando se evalúan contenidos también cobra vital importancia evaluar procesos. Es por ello que la intencionalidad de este reactivo está enfocada en averiguar si los futuros profesionales de la enseñanza del inglés tienen esta consideración una vez inmersos en su proceso de apropiación del conocimiento, de esta manera se puede determinar si el estudiante tiene cognición de su propia cognición. En concierto con las líneas previas, se presenta la opinión de los estudiantes de la LEI acerca de la autogestión como mecanismo de evaluación de procesos.

Lo que se puede destacar de la figura 5, es que mantiene un patrón con las figuras predecesoras. En este reactivo se planteó preguntarles a los practicantes si en su proceso de aprendizaje de algún contenido, identifican los procesos que siguieron para alcanzar ese objetivo. Un porcentaje bastante ínfimo es obtenido por las opciones de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* logrando un 11% (4 estudiantes) en completa oposición a los rubros de *Totalmente de acuerdo* y *De*

acuerdo con la substancial cifra de 69% (28 estudiantes) manteniendo una hegemonía casi total. Únicamente una quinta parte (8 estudiantes) del total asumió una postura ni en pro ni en contra.

Figura 5. Cuando aprendo algún contenido, identificó los procesos que seguí para alcanzar ese objetivo.



De forma palpable, los números se inclinan a favor en la cuestión de la monitorización de los procesos de aprendizaje por parte de los sujetos de investigación. Se puede asegurar firmemente que los estudiantes enlistados en las prácticas profesionales poseen plena conciencia de los pasos o secuencias que siguen para alcanzar un objetivo cognitivo tal y como lo plantea Piaget (citado en Organista Díaz, 2005). Cobra particular importancia recalcar que la implementación y el seguimiento que se le ha dado al Modelo Universitario Minerva, basado en un constructivismo socio histórico cultural, ha sido un referente importante para que los estudiantes cobren conciencia de sus propios procesos de apropiación del conocimiento.

Dadas las circunstancias y evidencia previa, no sobra mencionar que la actividad metacognitiva presentada por los estudiantes es alta dado que ellos aseguran estar al tanto de los estratos que superan y de la serie de acciones que siguen para lograr un propósito de aprendizaje. Lo que significa que el desarrollo cognitivo si se está dando en el proceso de la formación y la metacognición se evidencia cuando este conocimiento se pone en práctica.

El principal mensaje que se puede rescatar de estas disertaciones, es que la autogestión, entendida como la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los

procesos de aprendizaje, constituye uno de los elementos primigenios del aprendizaje autónomo auténtico. A la par de esta afirmación, tiene lugar agregar que gracias a la autogestión surgen fortalezas, una de ellas podría definirse como la capacidad desarrollada en los estudiantes para hacer exámenes y valoraciones profundas del proceso de apropiación del conocimiento como tal, reconocer cuales son las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que merecen ser atendidas y que métodos y/o estrategias mantener para sacar el mayor provecho en su actividad de aprendizaje.

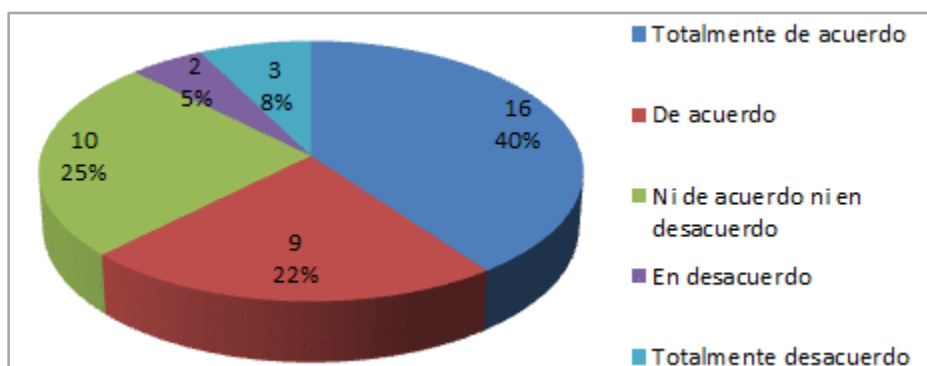
#### 4.4 Uso de tecnologías de la información

##### 4.4.1 Habilidad tecnológica

El uso de las tecnologías de la información y comunicación se ha convertido en una necesidad insoslayable en una sociedad en creciente desarrollo y expansión. Una de las formas más adecuada de acceder de manera rápida a las fuentes de información es a través de estas tecnologías. Dada esta premisa, se delineó este reactivo para determinar la opinión de los sujetos en función de sus habilidades para manipular adecuadamente los diferentes dispositivos y mecanismos de acceso a la información.

La figura 6 permite hacer una apreciación más objetiva de la opinión de los alumnos de la LEI, en este reactivo se les propuso señalar si poseían las destrezas necesarias para acceder de modo ágil y rápido a fuentes de información a través de dispositivos tecnológicos. Con aparente preminencia, se logra observar en la figura de abajo, como prevalece la opinión de los estudiantes que están *Totalmente de acuerdo* y los que están *De acuerdo* superando un 61% (25 estudiantes). Siendo un porcentaje muy poco representativo (13%) 5 estudiantes opinaron estar en *Total desacuerdo* y *En desacuerdo* y un 25 %, constituido por 10 estudiantes, mantiene un perfil de indiferencia declinando su opinión hacia la opción de *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Figura 6. Poseo las destrezas necesarias para acceder de modo ágil y rápido a fuentes de información a través de dispositivos tecnológicos.



La mayoría de los practicantes se auto reconocen como sujetos con las destrezas y habilidades necesarias para emplear de manera adecuada las Tecnologías de la Información y Comunicación. De igual manera se confirma la sospecha referente a estudiantes de la LEI que recurren a estos recursos para mejorar sus estrategias de aprendizaje y la forma en que abordan una investigación más efectiva, esto cuadra perfectamente con las sugerencias del Instituto Politécnico Nacional (2008) respecto a que las tecnologías de la información son potencializadores de las capacidades humanas si son asumidos críticamente como un medio y no como un fin.

Cabe resaltar que más allá del apropiado tratamiento que se le dé a estas tecnologías para el aprendizaje, es importante apuntalar que el abanico de posibilidades se extiende hasta la docencia por lo que representan herramientas con un potencial sumamente considerable para hacer más efectivos los procesos tanto de aprendizaje como para la enseñanza. Como valor agregado, es posible incluir en los beneficios del uso de la tecnología, un incremento en la calidad de los métodos empleados para la investigación.

La condición de efectividad del aprendizaje autónomo depende del grado en el que el estudiante haya desarrollado su habilidad tecnológica, entre más versado sea en el uso y gestión de este tipo de recursos, mayor probabilidad de ser un aprendiz autónomo exitoso, por lo que sin lugar a dudas, la habilidad tecnología es un elemento esencial en la tipología del aprendizaje autónomo. Como

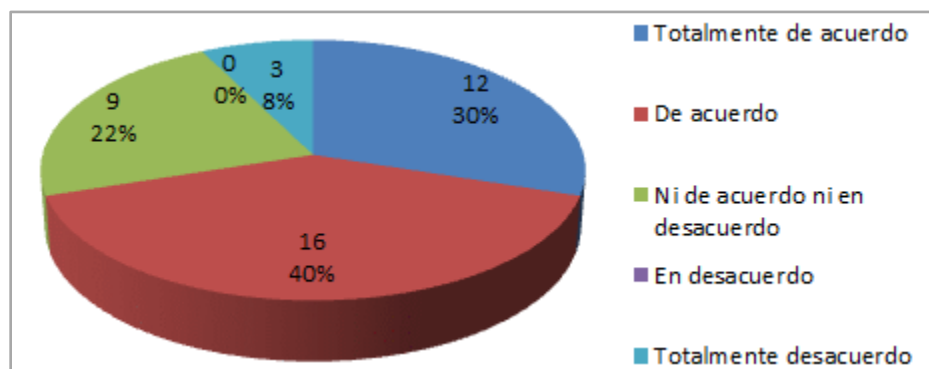
consecuencia, una de las fortalezas de este tipo de aprendizaje es permitir al estudiante el acceso a fuentes de información otrora imposibles de acceder y con la particularidad de hacerlo de una manera ágil y eficiente. En esta dirección, se ha encontrado la respuesta parcial a dos preguntas de investigación, la que está enfocada en los elementos y la que está enfocada a las fortalezas.

#### 4.4.2 Discriminación de información

No compromete al que escribe esto, señalar que abunda un mar de información en la red y otro tipo de fuentes de información electrónica. Es por ello que los practicantes profesionales deben desarrollar la capacidad de discriminar idóneamente tanto las fuentes como los contenidos. Este reactivo facilita la interpretación de la opinión de los prestadores de Práctica Profesional sobre la discriminación de información.

Fue de suma importancia preguntarles a los estudiantes de la LEI si conocían el tipo vídeos y/o sitios web que deben consultar para obtener la información necesaria. Después del análisis de la figura 7, es posible determinar que las opciones de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* adolecen debido a una inapelable superioridad por parte de los rubros de Totalmente de acuerdo y De acuerdo los cuales recaban un total de 70% (28 estudiantes) contra un carente 8% (3 estudiantes). Complementando esta información, también se visualiza que existe un sector de los encuestados que se mantiene en una posición neutral el cual ocupa un 22% conformado únicamente por la opinión de 9 estudiantes.

Figura 7. Conozco el tipo vídeos y/o sitios web que debo consultar para obtener la información necesaria.



Bajo una inspección más detenida, es posible dar certidumbre a la especulación planteada anteriormente respecto a la forma en la que los practicantes excluyen la información innecesaria para sus propósitos de la que realmente lo es. Debido a que estudiantes de la LEI buscan e investigan de una manera planificada, secuenciada y en un proceso organizado orientado a metas de aprendizaje, se generan mayores y mejores conocimientos, tal y como lo apunta Hernández Serrano (2010). Esto quiere decir que, pese a que en la actualidad es sumamente sencillo encontrar información, los alumnos de la LEI utilizan estrategias que les ayudan a enfocarse en lo que realmente es necesario investigar utilizando metodologías de orden y planeación.

También obra en favor de los resultados presentados, agregar que la habilidad de discriminar información presentada en los estudiantes de la LEI no solo se limita a la búsqueda electrónica sino que tiene significativas repercusiones en la búsqueda de información en libros físicos y/o en la consulta con personas especializadas en cierta disciplina lo que asegura que el proceso de formación se da de una manera más integral.

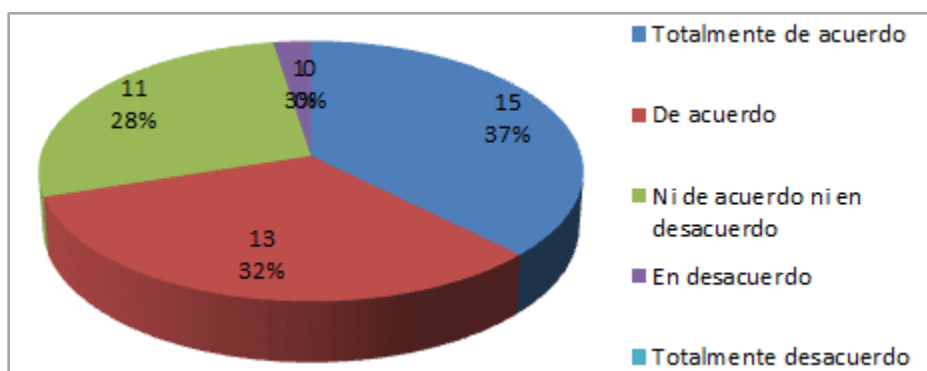
Intrínsecamente ligado a lo referido en las secciones previas, esta investigación estipula que un elemento componente y favorecedor del aprendizaje autónomo es la capacidad de discriminar información. Cuando un sujeto posee los referentes teóricos y procesuales para poder diferenciar la información útil de la no tan útil, en función de sus propósitos particulares, se dice que ha desarrollado su capacidad de discernimiento en la cual emite juicios de valor sobre la pertinencia, utilidad, idoneidad e importancia de la información buscada y encontrada. Gracias a estas características, es posible asentar que la actividad antes descrita es una de las fortalezas del aprendizaje autónomo. Todo este apartado volcó su atención a responder, en parte, a las preguntas de investigación anidadas en la parte primera de este trabajo. Se tocó el tema de los elementos y las fortalezas del aprendizaje autónomo.

### 4.4.3 Trabajo colaborativo

Trabajar de forma colaborativa y a distancia es una actividad cada vez más recurrente en los círculos sociales conformados por jóvenes y adultos jóvenes. El trabajo colaborativo es una dimensión del socioconstructivismo de verdadera relevancia por lo que se acentúa la importancia de descubrir la opinión de los encuestados respecto a tan importante indicador de un constructivismo efectivo.

Intencionalmente se les presento a los estudiantes de la LEI una afirmación en la que se solicitó su opinión acerca del Trabajo colaborativo con compañeros a través de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual. Los resultados se expresan oportunamente en la figura 8 en la que con relativa facilidad es posible apreciar minuciosamente la omisión absoluta que existe en la opción de *Totalmente desacuerdo* dejando el rubro de *En desacuerdo* en detrimento con un porcentaje de 3 (1 estudiante). Las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* convergen en un abrumador 69% (28 estudiantes). Como consecuencia, el restante 28% (11 estudiantes) es atribuido a los encuestados que se auto declaran indecisos.

Figura 8. Trabajo colaborativamente con compañeros a través de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual.



Esta investigación se inclina a atribuir una importancia incomparable al uso de las redes sociales y mecanismos afines a la interacción debido a que los estudiantes de Práctica Profesional recurren a ellas y estas plataformas virtuales aumenta en ellos, de manera efectiva, las destrezas de comunicación a través de la expresión

escrita, y oral, mejorando el rendimiento académico y desarrollando las habilidades sociales tal y como lo afirma Villasana y Dorrego (2007).

Entonces queda claro que se teje una relación directa entre el uso de las plataformas virtuales y redes sociales y un incremento en el desarrollo de las habilidades sociales y de trabajo colaborativo de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. A pesar de que la distancia es un aparente impedimento, el trabajo colaborativo llevado a cabo por los prestadores de Práctica Profesional refleja un progreso significativo.

Retomando algunas cavilaciones en este apartado, todo orilla a pensar que un elemento indispensable para que se suscite un aprendizaje autónomo deseable, es el aprendizaje colaborativo que se ve impulsado por plataformas virtuales y otros factores tecnológicos descartando impedimentos como tiempos y distancias. Como fortaleza esto se ve reflejado en el estudiante que tiene la posibilidad de trabajar en puntos geográficos diferentes o con husos horarios dispares a los miembros de su equipo de trabajo posibilitando una interacción que, de no ser por la tecnología, sería casi imposible de concebir. Estos señalamientos nos remiten a retomar los fundamentos sobre los que están construidas las preguntas de investigación que están en busca de los elementos y las fortalezas del aprendizaje autónomo.

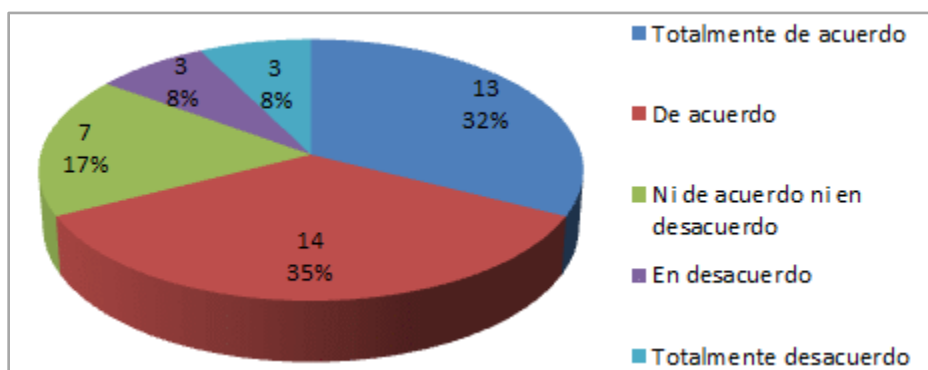
## 4.5 Investigación

### 4.5.1 Interrelación

Un aprendiz autónomo, reconoce que la independencia y la iniciativa cognitiva comienzan por autoreconocer que la información revisada en clase no es suficiente. Bajo ese fundamento se cuestionó a los estudiantes de LEI como consideraban su esquema de aprendizaje, si este posee características propias de una interrelación o si por el contrario este se encuentra desprovisto de dichos atributos. El primer reactivo de este rubro, se enfocó a determinar en qué proporción si la información proporcionada en clase es suficiente o si es necesario indagar más respecto a los temas cubiertos como un proceso de interrelación.

A los alumnos de la LEI, les fue expuesta la idea de que en ocasiones la información proporcionada en clase es insuficiente, lo que los orilla a indagar por cuenta propia. En fomento de la objetividad de este proyecto, se presenta la figura 9 la cual provee de información presentada de manera más holística. Se percibe de forma alarmante como el segmento de la muestra que opinó en contra, constituido por las secciones de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* asciende a un 16% (6 estudiantes). De forma antagónica, las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* despegan con un 32% (13 estudiantes) y 35% (14 estudiantes) respectivamente. Mientras tanto un 17% (7 estudiantes) fue recaudado por los sujetos con opinión neutral.

Figura 9. En ocasiones la información proporcionada en clase es insuficiente, por lo que indago por cuenta propia.



Después del ejercicio de sondeo hacia los encuestados, es posible precisar que como lo plantea Pascual Medina (2011) el alumnado reconoce que existen espacios de aprendizaje más allá de lo que antiguamente se denominaba *escuela* y los aprovecha de forma indudable. Gracias a la acción y efecto mediático, el acceso a las fuentes de información se ha convertido en una dinámica prácticamente asequible para casi cualquier persona en un contexto como el universitario.

Por cuestiones de tiempo, en ocasiones a los docentes y a los estudiantes no les es posible revisar todos los contenidos planeados en clase, esto fuerza, en cierto sentido, al estudiante autónomo a tomar la batuta de su propio aprendizaje por iniciativa y no por imposición; debe ser el anhelo de conocimiento la parte nuclear

de su accionar, haciendo de la indagación el resorte que le permita hacer asequible dicho propósito.

La investigación vertebra de manera considerable el accionar de un estudiante que aspira a descubrir nueva información que puede ser procesada como conocimiento, quien investiga adecuadamente desarrolla competencias analíticas que le permiten describir, explorar, inferir y predecir fenómenos que ocurren a su alrededor, es por ello que la investigación tiene que ser concebida como un elemento nuclear del aprendizaje autónomo. Se hace ostensible también indicar que una fortaleza de la investigación, y por lógica del aprendizaje autónomo, es poder reducir el nivel de dependencia a agentes externos para la consolidación del conocimiento, esto en simples y llanas palabras se traduce como la capacidad de tomar la iniciativa para aprender un contenido que demanda más tiempo del asignado en clase. Este párrafo hace alusión a las preguntas que orientan esta investigación sobre las fortalezas y elementos constitutivos del aprendizaje autónomo.

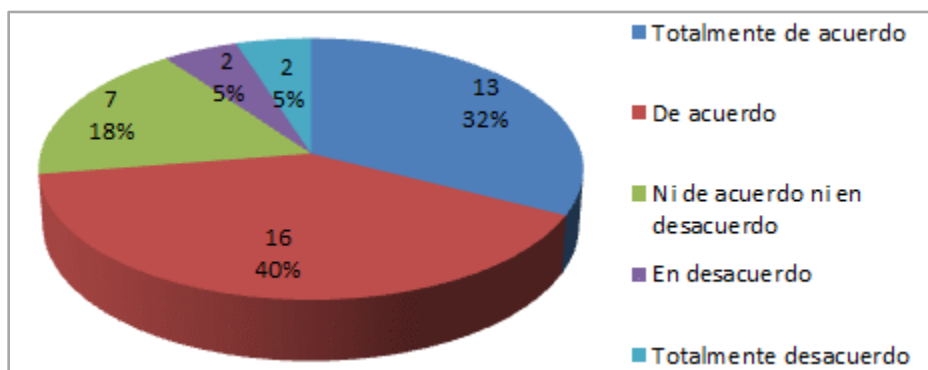
#### 4.5.2 Autoaprendizaje

A falta de mejor palabra, cabría denominar al autoaprendizaje como la acción en la que estudiantes ejercen pleno uso de su independencia, en un sentido académico, para gestionar y administrar sus procesos de búsqueda de información fuera del aula. Sin lugar a dudas, existirán alumnos cuyo ánimo por una emancipación parcial de sus profesores los ha orillado a buscar estrategias para realizar búsquedas por cuenta propia. Por lo que a continuación se presenta el punto de vista de los alumnos encuestados respecto al autoaprendizaje para confirmar las suposiciones planteadas anteriormente.

Como se observa en la figura 7, se les preguntó a los estudiantes de Práctica Profesional acerca del aprendizaje por cuenta propia a través de la investigación. Conforme a lo presentado en la figura número 7, es posible inferir que el distanciamiento que yace entre las categorías de este ítem es abismal. De manera adjunta, las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* reúnen un apabullante 72% (29 estudiantes) el cual diezma las oportunidades de las

categorías de *Ni de acuerdo ni en des acuerdo*, que contabiliza un 18% (7 estudiantes) así como el 5 % (2 estudiantes) de la opción *En desacuerdo* y el 5% (2 estudiantes) de *Totalmente en desacuerdo*. Se hace manifiesto un común denominador en todos los reactivos hasta el momento analizados, este es que las categorías denominadas *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* son las dominantes.

Figura 10. Aprendo mejor investigando por cuenta propia.



No compromete a esta investigación señalar que los practicantes profesionales consideran que les resulta más efectivo mediar sus procesos de aprendizaje por ellos mismos a través de la investigación. Estos resultados cuadran perfectamente con lo que precisaron Jaramillo Echeverri y Aguirre García (2008) en cuanto a que la investigación por cuenta propia ha resultado más efectiva y significativa en algunos alumnos que consideran que no aprenden por el solo hecho de escuchar lo que el profesor comparte en las sesiones de clase asumiendo una postura pasiva. Para estos estudiantes les es insuficiente la explicación del profesor aunque esta sea, en términos de calidad, aceptable.

Dada esta reflexión, se infiere que los prestadores de Práctica Profesional prefieren investigar información de manera independiente ya que esto potencializa su aprendizaje efectivamente. Manteniendo a la investigación como eje rector, la mayoría de estudiantes ha detectado que cuando aprenden por cuenta propia sus conocimientos se vuelven más consistentes y duraderos a que si simplemente escucharan un discurso emitido por una autoridad docente, esto plantea que

desde su perspectiva aprender por cuenta propia resulta más significativo que el hecho de ser un receptor de información.

Los argumentos descritos en los párrafos superiores plantean serias consideraciones. Una de ellas consiste en reconocer que el autoaprendizaje, entendido como aquel deseo y acción de aprender por cuenta propia movido por el propio deseo de aprendizaje, es una fortaleza inherente del aprendizaje autónomo. La segunda consideración es autenticar seriamente a la investigación como elemento posibilitador de este mismo tipo de aprendizaje ya que ofrece al estudiante mecanismos de búsqueda y descubrimiento. Siendo estos puntos asertivos que permiten responder a los objetivos planteados en esta investigación respecto a los factores que influyen en el desarrollo del nivel de la autonomía y sus fortalezas.

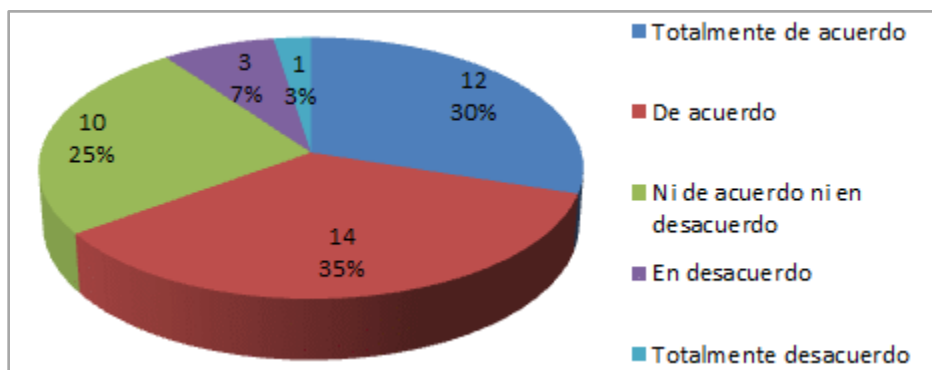
#### 4.5.3 Decisiones argumentadas

Como próximos profesionales de la educación, los juicios de valor emitidos por los practicantes deben estar acompañados y sustentados con ideas debidamente argumentadas. Esto quiere decir que las decisiones que se tomen como parte del ejercicio profesional no deben estar únicamente fundamentadas en la intuición y las creencias personales. Es necesario evitar la vacuidad en la opinión y sustituirla por la certeza científica, certeza que brinde certidumbre. Establecida esta situación, corresponde ahora presentar la opinión estudiantil sobre una temática de gran interés como lo es la argumentación en las decisiones.

Como forma de esquematización, se presenta la figura 11 en la que se puede analizar la opinión de los encuestados en cuanto a su opinión sobre la argumentación basada en referentes teóricos tales como autores, libros y sitios web reconocidos y válidos. Lejos de toda duda, los sectores que emitieron una opinión de total desacuerdo y en desacuerdo convalecen con un 10% (4 estudiantes) lo que ratifica la supremacía de los jóvenes que se autodefinen como personas en acuerdo y en total acuerdo los cuales se afanaron con un prodigioso 64% (26 estudiantes) del total. Se debe exceptuar al 26% (10 estudiantes) de la

población encuestada la cual optó por adjudicarse la posición de *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Figura 11. En clase, argumentó mi opinión basándome en lo que opinan autores, libros y sitios web reconocidos.



De manera reiterada, los alumnos confirman que poseen ciertas características que los definen como aprendices autónomos. Esta aseveración se manifiesta en la forma en que los estudiantes alegan estar dotados tanto de los conocimientos como las habilidades requeridas para fundamentar sus opiniones no solo basándose en su intuición. La información analizada previamente confirma las ideas que comparten Pava Ripoll, Ocampo Gómez y Bonilla Marquínez (2008) sobre la argumentación como detonador de procesos cognoscitivos superiores en los que el sujeto reflexiona sobre lo que dice en su discurso y por qué lo dice.

Es claro que tras un escrutinio más detenido, es posible sostener con evidencia que legitima los resultados, que la mayoría de los estudiantes aludidos en este proyecto, conforman un grupo de estudiantes que emplea la argumentación científica como medio potencializador de sus funciones cognoscitivas. Esta argumentación está sedimentada en niveles que van desde las intuiciones, creencias y experiencias personales hasta los referentes teóricos hallados en fuentes fidedignas como autores reconocidos, libros especializados y revistas electrónicas con un alto grado de confiabilidad.

Encarecidamente este trabajo de investigación plantea la posibilidad de considerar a la capacidad de defender las decisiones con argumentación sustentada, una fortaleza del aprendizaje autónomo debido a que prepara a los estudiantes para

exponer sus ideas de una manera clara y científicamente estructurada disipando la incertidumbre que acarrea las simples creencias o intuiciones personales. Dado lo explícito de los resultados, se puede responder parcialmente a una de las preguntas de investigación la cual alude a las fortalezas que posibilitan un aprendizaje autónomo auténtico y efectivo.

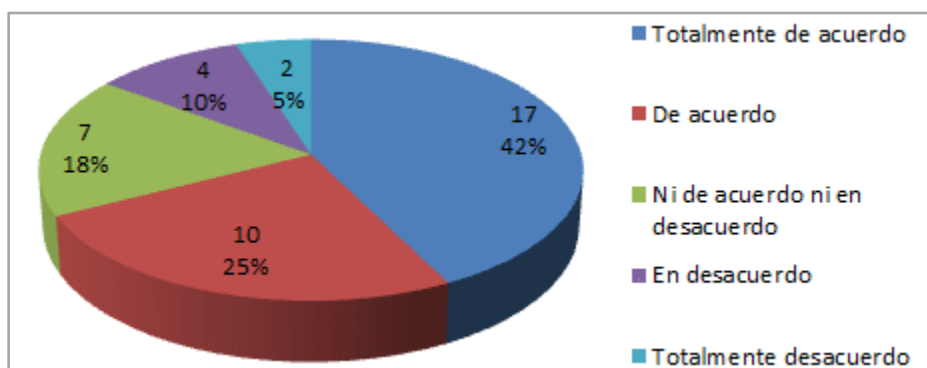
## 4.6 Volición

### 4.6.1 Congruencia entre discurso y actos

Paradójicamente, en repetidas ocasiones los objetivos y las metas planteados con antelación sobre algún proyecto o plan académico, se quedan sencillamente en un discurso vacío el cual no fructifica ni prospera. Sin lugar a duda, la coherencia entre pensamiento y acción deben jugar un papel preponderante en el perfil de los egresados. El estudiante debe establecer una correspondencia lógica entre lo que dice y hace o lo que es lo mismo; el aprendiz tiene que ser capaz de traducir pensamientos y emociones en acciones concretas. Sin dilación, esta investigación presenta el resultado de la opinión de los encuestados.

De manera apreciativa en la figura 12, se hace palpable la opinión de la población encuestada acerca de la voluntad en la realización de proyectos, tareas o actividades. De acuerdo a la información proporcionada por la figura, se puede estimar que siete personas consideraron oportuno declinar su opinión hacia una postura imparcial lo que resulta en un representativo 18%. De forma explícita, las categorías de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* languidecen con un escueto 15% del total (6 estudiantes). Estas pesquisas conducen a deducir que existe una hegemonía casi absoluta por parte de las categorías de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* las cuales sobresalen con un 67% (27 estudiantes). Bajo estos términos se puede concluir que bajo la perspectiva estudiantil existe un ejercicio académico de objetivos planteados-objetivos alcanzados.

Figura 12. Cuando digo que realizaré un proyecto, tarea o actividad, siempre lo desarrollo y lo logro.



Fruto de la interpretación de la figura 12, surgen elucubraciones bastante interesantes como las entabladas por Broc Caveró (2011) en las que se afirma que una adecuada práctica académica usualmente debe ir acompañada de altos índices de intencionalidad y voluntad de aprender y que esta voluntad debe maquinarse bajo una dinámica de coherencia entre lo planteado y lo llevado a cabo.

Como elemento tangente al señalamiento anterior, es posible agregar que los practicantes creen que su ejercicio de aprendizaje se encuentra mediado por una fuerte iniciativa fundamentada en la volición a la vez regida por una relación de lógica ejercida sobre lo que pretenden hacer y lo factual.

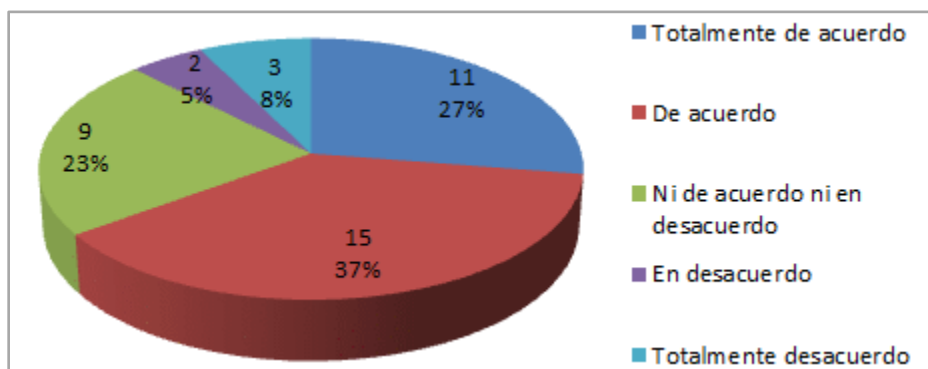
Constituye una gran oportunidad para esta investigación referir a la congruencia que existe entre el discurso y los actos como una fortaleza manifiesta del aprendizaje autónomo debido principalmente a que el estudiante se compromete al alcance de los objetivos establecidos al inicio de su proceso de aprendizaje teniendo como elemento motor a la voluntad bajo el entendido de la voluntad como facultad de libertad y decisión. Es por ello que la voluntad o volición como tal es considerada, bajo los parámetros de este trabajo, como un elemento esencial y favorecedor del aprendizaje autónomo, sin la voluntad es imposible concebir al aprendizaje de manera holística y en todo su potencial de impacto. Estas observaciones atienden, en parte, puntos tratados en las dos preguntas de investigación sobre los elementos y las fortalezas del aprendizaje autónomo.

#### 4.6.2 Autodeterminación

Bajo el entendido que es importante una congruencia entre los pensamientos y los actos también cobra un interés muy peculiar hacer un llamado al compromiso. Una vez que el estudiante plantea objetivos académicos debe surgir un fuerte sentido del compromiso; el alumno debe comprometerse, con otros y con el mismo, a alcanzar el objetivo o meta de aprendizaje establecido preliminarmente; por lo que él o ella deben asegurar que se cumplan todos los cometidos y tareas ligados a la forma en que ellos se apropian del conocimiento. Sobre este dictamen, esta investigación indagó sobre la concepción que tienen los alumnos LEI de su propia representación de lo que se define como compromiso cognitivo.

Información de interés y utilidad es revelada a continuación en la figura 13, se puede observar la relación entre ña opinión de los alumnos de la LEI y el cuestionamiento sobre el planteamiento de sus propias metas y su compromiso para alcanzarlas. A juzgar por la ínfima fracción de alumnos que representan a las facciones de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo*, es permisible asegurar que estos grupos se encuentran por debajo del 13% (5 estudiantes) permitiendo que los sectores que expresan estar en total acuerdo y en acuerdo ocupen una mejor posición rebasando un 64% (26 estudiantes). Al margen de esta situación, se encuentran los jóvenes y señoritas que optaron por emitir una opinión favorable a una imparcialidad abarcando el 23% (9 estudiantes).

Figura 13. Planteo mis propias metas y me comprometo a alcanzarlas.



La información adyacente a la figura 13 arroja que se mantiene un patrón de dominio ampliamente demarcado por las opciones que representan una postura

en acuerdo. Los resultados obtenidos tras el análisis de este ítem, llevan a cavilar sobre lo que asegura Daura (2013) sobre la influencia que ejerce una adecuada autodeterminación en el logro de los objetivos de aprendizaje de los jóvenes encuestados que va más allá de lo cognitivo. Según esta autora, la autodeterminación tiene implicaciones de índole emocional y motivacional. La idea anterior sirve de referente para afirmar que los practicantes comparten rasgos que los definen como estudiantes con autodeterminación.

Para la mayoría de los practicantes profesionales, en el proceso de aprendizaje no es suficiente contar con los conocimientos y habilidades necesarias, la parte actitudinal, en este caso la volición, juega un papel de suma importancia manteniendo su motivación de aprender y de fomentar una disposición para organizar toda su actividad para lograr el fin efectivo en la adquisición de la perfección intelectual.

La capacidad para autodeterminar los objetivos de aprendizaje es una de las fortalezas que caracteriza al aprendizaje autónomo de acuerdo con la opinión manifestada por los alumnos LEI, por lo que con este hallazgo, junto con la evidencia presentada en la parte superior, responde parcialmente a una de las preguntas de investigación que gravita en las fortalezas y debilidades del aprendizaje autónomo.

## 4.7 Solución de problemas

### 4.7.1 Razonamiento deductivo

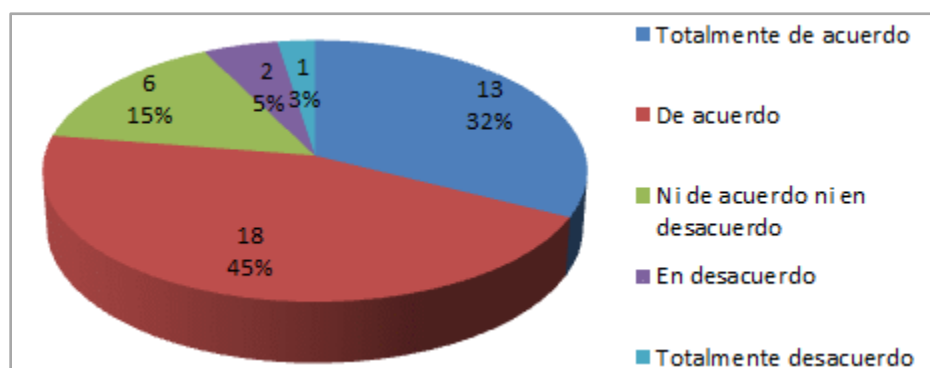
#### 4.7.1.1 Utilizar la lógica y la razón para resolver problemas

##### 4.7.1.1.1 Analizar una situación problemática

Estudiar una determinada situación de manera escrupulosa y pormenorizada para hallar una solución concreta a una situación problema, es una característica propia de un aprendiz cuyos procesos son vertebrados por la autonomía. Es conveniente a esta altura de la investigación, desvelar la verdadera opinión que tienen los alumnos de la LEI sobre la capacidad de analizar una situación de forma asertiva y crítica.

La figura 14 es el reflejo de la opinión de la comunidad de estudiantes LEI en cuanto al tema del análisis de una situación problemática para su solución. De forma munificente y desahogada, fue obtenido un 77% (31 estudiantes) por las categorías de Totalmente de acuerdo y De acuerdo. De forma discrepante, un somero 8% (3 estudiantes) fue atribuido a las opciones de Totalmente desacuerdo y En desacuerdo lo que ratifica la preponderancia manifestada por las dos primeras opciones a lo largo de este proyecto de investigación. Evidentemente el restante 15% (6 estudiantes) fue concedido a seis estudiantes que se declararon ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 14. . Cuando me encuentro en un problema, analizo la situación para descifrar la solución.



Según lo establecido en la figura 14, se puede determinar que los alumnos de la LEI ostentan cualidades que los definen como auténticos aprendices autónomos, ya que ellos, como asegura Luria (citado en Montealegre, 2007) son capaces de ordenar, analizar y sintetizar información; así como llegar a conclusiones sin olvidar razonar y resolver problemas lógicos.

Bajo los fundamentos anteriores, este trabajo de investigación se permite plantear que los practicantes se conciben como individuos plenamente capaces de analizar idóneamente una situación determinada, este es el primer paso que los facultará en una dinámica de resolución de problemas de manera efectiva.

Atañe a esta investigación puntualizar que los resultados anteriores imprimen un alto grado de veracidad a las posiciones planteadas en las preguntas de investigación. Es decir que una fortaleza del aprendizaje autónomo consiste en

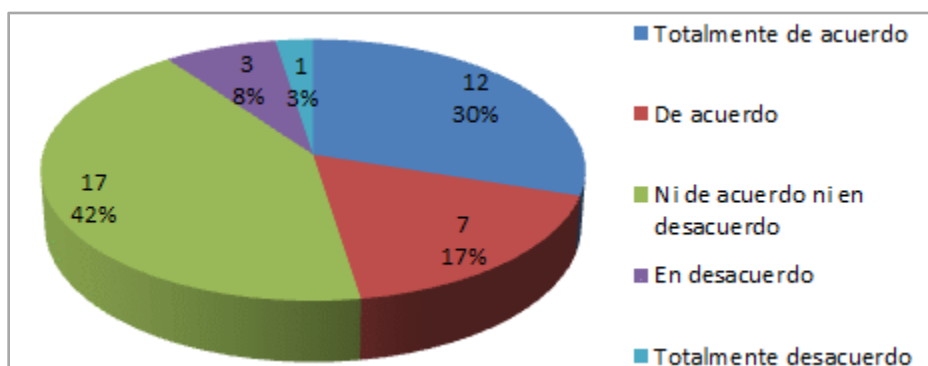
formar estudiantes capaces de analizar críticamente una situación adversa o problemática y usar todos los medios disponibles tanto físicos como intelectuales para su solución. Siendo ese el punto de partida, amerita mención subrayar que la capacidad de resolución de problemas debe ser concebido como un elemento neurálgico de este mismo aprendizaje, la finalidad última del aprendizaje autónomo consiste en poder resolver problema en contextos reales y desafiantes.

#### 4.7.1.1.2 Razonamiento sistemático

Para sentar las bases de este reactivo, se debe hacer patente que la actividad de pensar y realizar conjeturas de una situación dada de forma racional empleando métodos basados en la sistematización del pensamiento partiendo de una lógica que comienza en lo general y culmina con lo particular; se conoce comúnmente como pensamiento deductivo. Revelar si los alumnos de la LEI emplean dicho pensamiento; es uno de los propósitos de este trabajo. Por ello a continuación se presentan los hallazgos en lo referente a este importante indicador del aprendizaje autónomo.

Observando la figura 15 es posible apreciar la opinión de los estudiantes de la LEI acerca del razonamiento deductivo en una situación problemática. Rayando en lo inusitado, una parte de importantes proporciones es agenciada por la opción de *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* descollando con un sobresaliente 42% (17 estudiantes) un poco menos de la mitad de la población encuestada. Adjuntamente, las respuestas establecidas como *En desacuerdo* y *Totalmente desacuerdo* hicieron un acopio de un bochornoso 11% (4 estudiantes). Mientras tanto, de forma agrupada la opinión de un 47% (19 estudiantes) de los sujetos fue atraído por las alternativas de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* respectivamente.

Figura 15. Ante una situación problemática, pienso siempre de lo general a lo particular.



Tras un concienzudo análisis a la figura 15, no se puede refutar la latente preponderancia que ostentan las opciones en acuerdo. Es bajo el escenario anterior que es posible sostener, con rotunda seguridad, que los practicantes, así como lo asegura Dávila Newman (2006), desempeñan su actividad investigativa bajo un riguroso proceso metodológico que consiste en hallar pesquisas generales que preceden a las particulares desarrollando así una exactitud en el análisis. Sin embargo, habrá que poner especial cuidado en el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo dentro de las aulas como un mecanismo de formación permanente que permita a los sujetos poder resolver situaciones escolares dentro de contextos simulados.

La mayoría de los jóvenes estudiantes de LEI sostienen que el pensamiento deductivo funge como un importante engranaje en su actividad investigativa y de aprendizaje. El razonamiento deductivo es una facultad que les permite comprender de mejor manera la realidad que los rodea utilizando la lógica como eje vertebral.

Ser sistemático, preciso y observador son cualidades que operan bajo una lógica deductiva; esto las convierte en fortalezas del aprendizaje autónomo. De manera automática se asocia al razonamiento deductivo con la resolución de problemas debido a que el primero aporta estrategias que permiten abordar una situación problemática de una manera más organizada y estructurada. Con esa simplicidad, se encasilla a la capacidad de resolver problemas con los elementos generadores

del aprendizaje autónomo por lo que queda respondidas parcialmente las preguntas de investigación en lo referentes a los elementos participes del aprendizaje autónomo así como las fortalezas del mismo.

## 4.7.2 Toma de decisiones

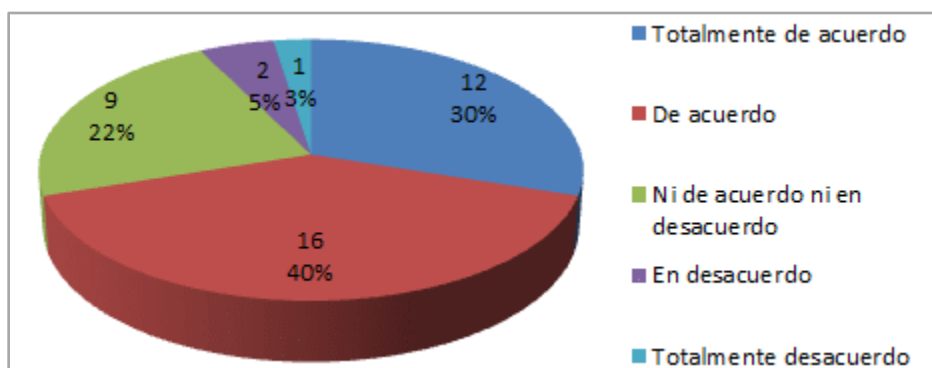
### 4.7.2.1 Pensar reflexiva, analítica y críticamente

#### 4.7.2.1.1 Asumir riesgos en la toma de decisiones

Uno de los fines últimos del aprendizaje autónomo es facultar a los estudiantes para resolver problemas en contextos diversos a través de una adecuada toma de decisiones. Los alumnos de la LEI deben estar preparados para asumir la responsabilidad por sus actos y decisiones, deben de poseer un criterio maduro que les permita optar por la opción que se acerque más a la idoneidad de la circunstancia en la que se ve envuelto el aprendiz. Puesta sobre la mesa la pertinencia que tiene la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje, se presentan los descubrimientos de esta investigación.

Como fruto de la inspección a la figura 16, es posible señalar que las opciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* acaudalaron un dadivoso 70% (28 estudiantes) lo que emula los resultados de reactivos presentados con anterioridad. Esto lleva a pensar que los encuestados poseen cierta fijación hacia una posición a favor. Esto confina a las categorías de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* en un poco representativo 8% (3 estudiantes). Cabe agregar que un 22% (9 estudiantes) prefirió pronunciarse ni a favor ni en contra del enunciado que se les planteo respecto a la toma de decisiones en el trabajo colaborativo.

Figura 16. Cuando trabajo en equipo, yo soy quien toma las decisiones importantes.



Como consecuencia de la interpretación de la figura anterior, es posible deducir que, gran parte de los alumnos sometidos al proceso de encuesta, se conciben a sí mismos como sujetos que toman riesgos durante el proceso toma de decisiones. Esta evidencia enfrasca algunas de las nociones sugeridas por Cabeza de Vergara, Vivero Santis y Muñoz Santiago (2004) en las cuales se asegura que los sujetos deben, preferentemente, determinar sus decisiones de manera holística considerando factores como el contexto, en este caso académico, el trabajo en equipo.

Es aventurado asegurar que todos los practicantes asumen riesgos y responsabilidades durante la toma de decisiones, lo que no es arriesgado es aseverar que si una gran mayoría. Teniendo el instrumento como mediador o puente entre lo ideal y lo real, se puede conjeturar que ellos se ven a sí mismos como individuos capaces de considerar, en toda su amplitud, al contexto para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Todas las ideas planteadas en este apartado, desembocan en asumir a la capacidad de toma de decisiones como una fortaleza del aprendizaje autónomo, ya que esta capacidad le permite al estudiante de la LEI hacer valoraciones objetivas del contexto y de la coyuntura problemática en la que se encuentre inmerso para hacer elecciones o deliberaciones que cambian el rumbo de la situación antes descrita y la reorientan de manera práctica a su resolución. Desprendido de esa lógica, es posible aseverar que la facultad de resolución de

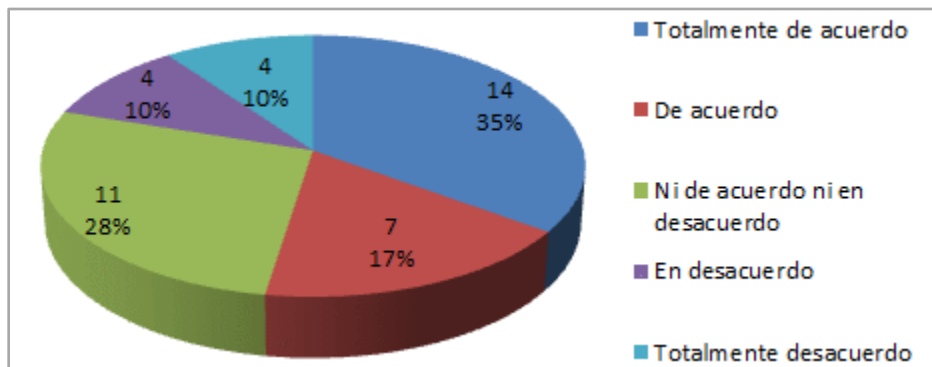
problemas constituye un referente importante para ser considerado como un elemento vertebral del aprendizaje autónomo bajo el entendido que la parte práctica de este tipo de aprendizaje se basa sin lugar a dudas en atender problemas de la vida real. Con estas reflexiones se contribuye a responder parcialmente a ambas preguntas de investigación.

#### 4.7.2.1.2 Aplicar los conocimientos en la práctica.

Desde cualquier perspectiva disciplinar, es imperativo poseer la capacidad de poder recurrir a los conocimientos aprendidos en el texto académico para su aplicación en la solución de problemas en contextos reales. El fin último del aprendizaje autónomo, es ofrecer un referente teórico al alumno que le permita desenvolverse desahogadamente en una dinámica de resolución de problemas. Una vez sentada la importancia que tiene la adecuación de teoría y práctica, vale la pena revisar los puntos de vista que facilitaron los encuestados en lo referente a este importante rubro.

A través de la lectura de la figura 17, se hace una estimación de la opinión de los practicantes profesional, se les cuestionó si en su vida profesional, lo que aprendieron en la escuela lo utilizan en su contexto laboral. Es posible determinar que un 52% (21 estudiantes) es percibido por los apartados de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* que sutilmente despuntan sobre el resto de las categorías. Teniendo una aproximación significativa, la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo se posicionó como categoría aceptada por un 28% (11 estudiantes) de la población delegando así un 20% (8 estudiantes) a los practicantes que prefirieron señalar que se encuentran en total desacuerdo y en desacuerdo.

Figura 17. En mi vida profesional, lo que aprendí en la escuela lo utilizo en mi contexto laboral.



Después de un detenido análisis, reluce un cuantioso dominio manifestado por la facción a favor. La evidencia presentada en la figura 17 estimula las suposiciones planteadas sobre la conciencia de los estudiantes respecto a la gestión que tienen sobre su propia capacidad de establecer acompañamientos entre teoría y práctica; tal y como lo declara Álvarez Álvarez (2012). Entonces, se puede asegurar que bajo el esquema anterior, los estudiantes de LEI que actualmente cursan práctica profesional, han desarrollado un auto reconocimiento de la conjunción de teoría y práctica que emplean en su quehacer como profesionales para la toma de decisiones de forma crítica.

Realizando un replanteamiento de la información anterior, se puede determinar con certeza que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo consiste en generar en los estudiantes actividad metacognitiva sobre el acompañamiento que existe entre una faceta teórica y una práctica de sus actividades como estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera lo que responde a la imperiosa necesidad de una adecuada praxis en el proceso de formación y el desarrollo de la autonomía dentro de cualquier contexto educativo. En esta perspectiva, se atiende la pregunta de investigación enfocada a identificar las fortalezas del aprendizaje autónomo.

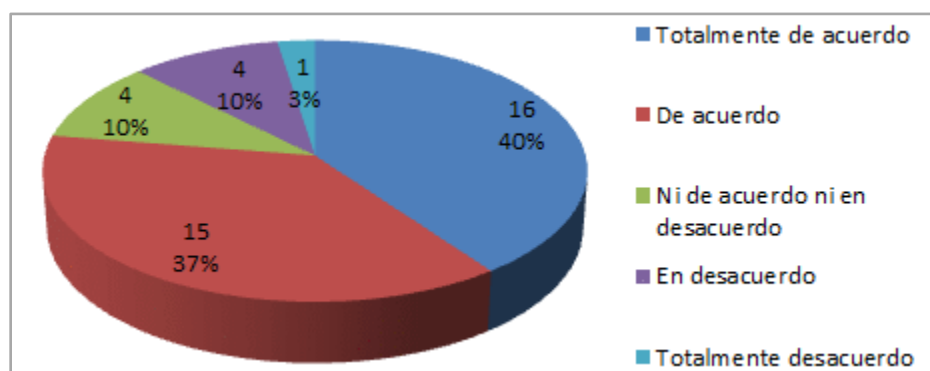
## 4.8 Auto-observación

### 4.8.1 Autoevaluación

Un factor relevante que debe permanecer como una constante al inicio, en el desarrollo y al final del proceso de aprendizaje, es la auto-observación. Por ende, como efecto colateral de una auto-observación, se genera una etapa de autoevaluación en la que se llevan a cabo juicios de valor emitidos por el mismo estudiante sobre la conducta que exterioriza en lo relacionado a sus actividades encaminadas a su aprendizaje. Por lo anterior, en esta investigación tiene cabida este reactivo que intenta explorar la opinión que tienen los sujetos encuestados acerca de la autoevaluación que se desencadena de su auto-observación del aprendizaje.

El punto vector de este reactivo fue la opinión de los estudiantes de Práctica Profesional acerca de la observación de su conducta y la reflexión sobre su desempeño como estudiante. Se muestra en la figura 18, de forma casi axiomática, un rotundo dominio como resultado de la conjunción de los apartados correspondientes a *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* conformando un inapelable 77% (31 estudiantes). Estos números supeditan a las opciones de Totalmente desacuerdo y En desacuerdo a un endeble 13% (5 estudiantes) del total. Por su parte, la fracción neutral se manifestó y tuvo presencia a través de un simbólico 10% (4 estudiantes).

Figura 18. Observo mi conducta y reflexiono sobre mí actuar como estudiante (si soy un buen o no estudiante).



Con suma notoriedad, es casi palpable la hegemonía ejercida por los practicantes que consideran que utilizan la auto-observación para desempeñar una autogestión de sus procesos. La noción anterior empata con las concepciones que tienen Soriano Ferrer, et al. (2011) acerca de la utilización de la auto-observación y autoevaluación como dispositivo para la conducción a un mejor y más apropiado control de las estrategias de intervención cognitiva. Como síntesis de las afirmaciones previas, se puede afirmar que los estudiantes LEI aplican la auto-observación como un recurso para la mejora y depuración de sus prácticas de apropiación del conocimiento y desarrollo de sus habilidades.

Como una de las fortalezas del aprendizaje autónomo, se puede asumir que la auto-observación ofrece la posibilidad de generar, de forma primigenia, una conciencia de los logros o de los retrocesos en el acto de aprendizaje; en base a esta conciencia el individuo toma decisiones de mantener, mejorar o incluso suprimir prácticas que beneficien o perjudiquen el alcance de sus objetivos académicos.

## 4.9 Principios de desaprendizaje

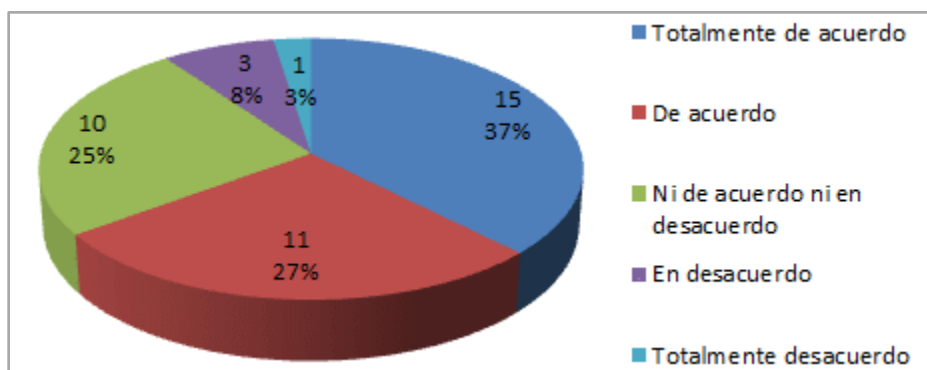
### 4.9.1 Aprender a desaprender

En diferentes situaciones y bajo distintas circunstancias, surge la forzosa necesidad de desaprender algún concepto o información que potencialmente pueda entorpecer, si no es que frenar, la evolución y progreso del estudiante en su desempeño cognitivo y en su cometido de desarrollar sus habilidades. Esto quiere decir que es necesario olvidar selectivamente conceptos y significados que impiden la asimilación de nuevos. Una vez configurada la importancia, la utilidad y la pertinencia del principio de Aprender a desaprender, a continuación se procuran los resultados obtenidos del instrumento de investigación respecto a este importante indicador.

En la figura 19 se ofrece la opinión de los estudiantes de la LEI sobre el uso selectivo de estrategias y conceptos que le funcionaron en otra etapa de su aprendizaje pero que ahora son fútiles para dicho aprendizaje. El grupo constituido por la facción imparcial y neutra, cuyas cifras representan un 25% (10

estudiantes), obtuvo una sensible ventaja sobre los sectores mostrados en abierta incompatibilidad con la afirmación planteada en el reactivo 19, conformados por las opciones de *Totalmente desacuerdo* y *En desacuerdo* que contabilizaron un modesto 11% (4 estudiantes). El 64% (26 estudiantes) restante es adjudicado a los rubros de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* que manifestaron una evidente opinión a favor del enunciado 19 contenido en el instrumento.

Figura 19. Dejo de usar selectivamente estrategias y/o conceptos que antes me funcionaron pero que ahora no me funcionan para aprender (por ejemplo, conjugar verbos por repetición).



Un aspecto observable de esta figura, es que se recrea una constante a lo largo del estudio, una superioridad casi irrefutable generada por las personas que decidieron juzgarse a favor sobre el concepto de desaprendizaje. Teniendo la observación anterior como premisa, es factible suponer que los practicantes profesionales, de acuerdo con los argumentos de Vidal Ledo y Fernández Oliva (2015), operan bajo una dinámica de constantes adaptaciones a su esquema de aprendizaje, olvidando selectivamente métodos y/o estrategias que ya no resultan efectivas para dicho propósito.

En repetidas ocasiones se sataniza, de manera injustificada, la acción de olvidar información, pero cuando esta se vuelve fútil e incluso adversa a los intereses de los actores del aparato educativo, este olvido cobra una connotación positiva dejando de lado las implicaciones peyorativas del término. Esto significa que el alumno elimina formas/ modos de enseñanza- aprendizaje obsoletos y adopta y adapta nuevas estrategias que le permiten responder a las necesidades actuales.

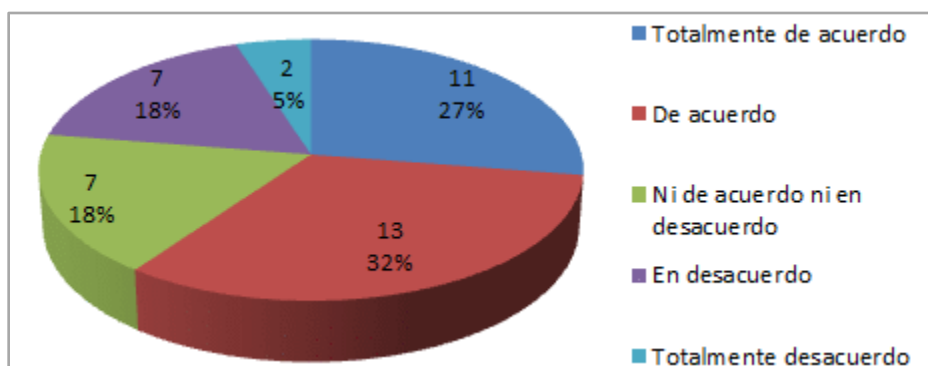
Éstos resultados dan cuenta de las transformaciones que está sufriendo y el nuevo sentido que está tomando las nuevas prácticas de aprendizaje gestadas en la LEI. Ahora el principio de desaprendizaje funge como un elemento que interviene en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo en el contexto antes referido, convirtiendo a los alumnos LEI en alumnos a la vanguardia en las nuevas tendencias educativas y de aprendizaje.

#### 4.9.2 Aprender a reaprender

En los apartados superiores, se ha hecho una mención muy enfatizada sobre la relevancia y el alcance de, como estudiante, poseer la capacidad de desaprender conceptos y significados para fortalecer y robustecer las alternativas de aprendizaje pero no se puede descartar ni menoscabar la importancia que tiene también recodificar significados, esto quiere decir aprender a reaprender. En la siguiente parte de esta sección, se pueden advertir los resultados obtenidos sobre el sondeo que se ejerció sobre los estudiantes LEI acerca del principio de reaprendizaje.

En este reactivo se les preguntó a los practicantes si retomaban estrategias y/o conceptos que aprendieron tiempo atrás y en la actualidad las modifican para darles nuevo significado. La figura 20 aporta información de sumo interés ya que se hace explícito que los sectores representados como *Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo* sucumben inexorablemente con un acumulado de 23% (12 estudiantes) frente a un categórico 59% (24 estudiantes) que, de forma arrojada, es obtenido por las secciones de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* respectivamente. En esta ocasión, la opción *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* palideció con un frugal 18% (7 estudiantes) del total.

Figura 20. Retomo estrategias y/o conceptos que aprendí tiempo atrás y en la actualidad los modifíco para darles nuevo significado.



Gracias a las cifras antes presentadas, es fácil acceder a una interpretación más fiel de la realidad en el contexto universitario sobre el discernimiento que tienen los estudiantes LEI del uso que le dan al principio de re aprendizaje. Se puede suponer entonces que los estudiantes de práctica profesional, en sintonía con las aportaciones teóricas de Andrade (2005), se ven en la necesidad de revalorar y resemantizar significados internalizados y apropiados con anterioridad para reconstruirlos y adaptarlos a las nuevas necesidades académicas a las que se enfrenta en la actualidad.

Como consecuencia, se puede asegurar con total puntualidad que uno de los elementos que posibilita un aprendizaje autónomo efectivo y auténtico es el principio de reaprendizaje antes referido, de esta forma de manera fragmentaria se atiende a la primera pregunta de investigación planteada al inicio de esta investigación.

#### 4.10 Aprendizaje por error

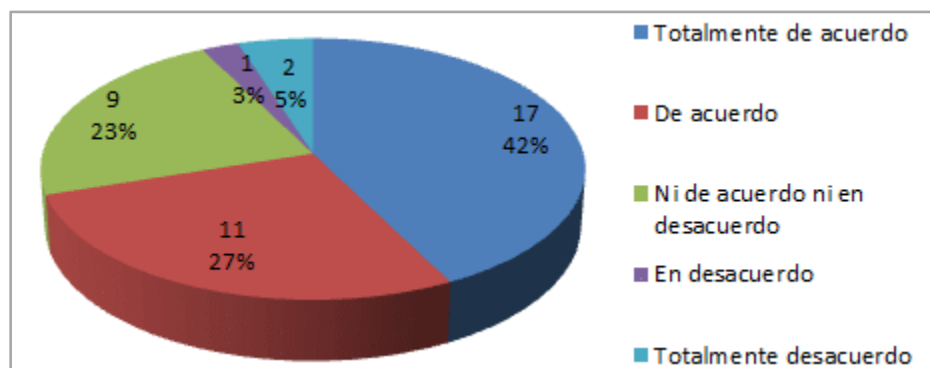
##### 4.10.1 Retroalimentación

En cualquier actividad de naturaleza humana se debe emprender una exhaustiva e integral búsqueda de una mejora continua, de esta manera se amplían las posibilidades de encontrar un incremento en la calidad de la actividad que se esté desempeñando, la esfera académica no es la excepción. Por ello, una forma de asegurar ese perfeccionamiento es a través de una retroalimentación constante que puede gestarse de manera individual, grupal, en parejas o con la ayuda del

facilitador del aprendizaje. La retroalimentación tiene serias repercusiones en los procesos de aprendizaje autónomo de los alumnos LEI, dada esa situación, a continuación se muestran los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento de investigación acerca de este indicador.

El eje central del reactivo 21 consistió en averiguar la opinión de los estudiantes de LEI sobre la oportunidad de retroalimentación como efecto del reconocimiento de las equivocaciones. Detrás de un riguroso escrutinio de la figura 21, se puede advertir que existe una fuerza dominante, ejercida por las categorías referidas como Totalmente de acuerdo y De acuerdo, que refuerza los resultados presentados en apartados anteriores, este dominio se materializa con un 69% (28 estudiantes) que despunta sobre el resto de las demás opciones. Cabe agregar que un 23% (9 estudiantes) fue logrado por el grupo de jóvenes que dijo estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Únicamente un 8% (3 estudiantes) expresó una opinión en abierta animadversión hacia la afirmación planteada para este indicador.

Figura 21. Reconozco que después de una equivocación, viene una oportunidad de retroalimentación.



Dada la claridad que se desprende de los hallazgos presentados en la parte superior, cabe la posibilidad de plantear que los estudiantes de LEI registrados en la práctica profesional 2012, así como lo precisa Salas (2008), son informados sobre su desempeño en diversos aspectos los cuales van desde lo cognitivo, lo actitudinal o en la evaluación de sus destrezas técnicas para mejorar su futuro desempeño, haciendo énfasis aquellos aspectos positivos y señalando sus áreas

de oportunidad, esto quiere decir que en contexto académico existe el ejercicio de la retroalimentación.

Sobre la línea de la idea anterior, se puede validar la suposición de que los practicantes de la LEI asumen el error no como un fracaso, sino como una oportunidad de mejora y evaluación de sus conocimientos, valores y actitudes para un posterior proceso de depuración, los errores entonces son vistos de manera crítica, reflexiva y sobre todo de forma asertiva y propositiva y no como una carencia o deficiencia.

Esto significa que los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar a cuenta y riesgo, y tomar el error no como fracaso, sino como oportunidad para depurar y mejorar procesos mediante un examen de las propias capacidades a través de agentes externos o del individuo propio. El conjunto de características antes citadas describen perfectamente en que consiste la retroalimentación, la cual es un elemento inherente al aprendizaje autónomo. Esta serie de afirmaciones dan argumentos concretos para responder en parte a la segunda pregunta de investigación. La cual se refiere a aquellos elementos constitutivos del aprendizaje autónomo.

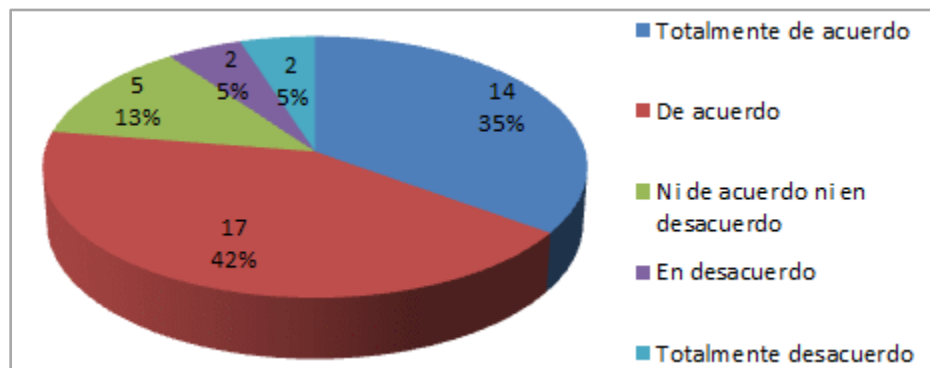
#### 4.10.2 Replanteamiento de esquemas

Cuando un objetivo no es alcanzado de la forma esperada o si el resultado final no es el programado, es necesario efectuar reestructuraciones medulares. Sobre esta línea está fundamentado el replantear esquemas que busca que el estudiante actúe mediante la técnica del ensayo-error y mediante logros y fracasos reorientando las acciones para emprender nuevos desafíos. Dada la naturaleza de este indicador, se precisa averiguar cuál es la opinión de los jóvenes encuestados acerca del replanteamiento de sus esquemas de aprendizaje.

En el reactivo 22 se propuso la siguiente afirmación a los prestadores de Práctica Profesional: Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, replanteo mis esquemas y cambio mis procesos. Tras examinar la figura 22, se evidencia con absoluta claridad la homogeneidad existente entre las opciones de Totalmente de acuerdo y De acuerdo las cuales confluyen en un opulento 77% (31 estudiantes).

De forma polarizada, un 10% (4 estudiantes) fue el producto de la suma de las opiniones recaudadas por los practicantes que, tras un balance, optaron por ceder ante las categorías de Totalmente desacuerdo y En desacuerdo. Mientras tanto, presentando una nimia resistencia, la respuesta Ni de acuerdo ni en desacuerdo computó un exiguo 13% (5 estudiantes).

Figura 22. . Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, replanteo mis esquemas y cambio mis procesos.



La contundencia de los datos presentados arriba, disipa dudas y brinda mayor certidumbre para puntualizar que los alumnos LEI enrolados en la práctica profesional, en absoluta coincidencia con las afirmaciones de Briceño (2009), han desarrollado una capacidad de reflexión, que de manera integral, los ayuda a generar nuevas perspectivas y posturas para optimizar sus desempeño académico por medio de estructuraciones y reestructuraciones de sus procesos de aprendizaje.

Dentro del escenario en el que esta investigación se desarrolló, es válido afirmar que los alumnos LEI son capaces de asumir los errores no como un acto disfuncional. Por el contrario, el error en lugar de considerarse como un evento restrictivo o con implicaciones negativas es reconocido por el alumno como una oportunidad para replantear esquemas redimensionando las posibles alternativas para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Desde luego, el replanteamiento de esquemas es un elemento facultativo e indispensable del aprendizaje autónomo por lo que debe ser considerado para dar

respuesta a las preguntas de investigación del capítulo 1. Adicionalmente, se debe señalar que una fortaleza del aprendizaje autónomo como tal, gravita en dar la posibilidad al alumno de realizar un proceso para generar un resultado diferente.

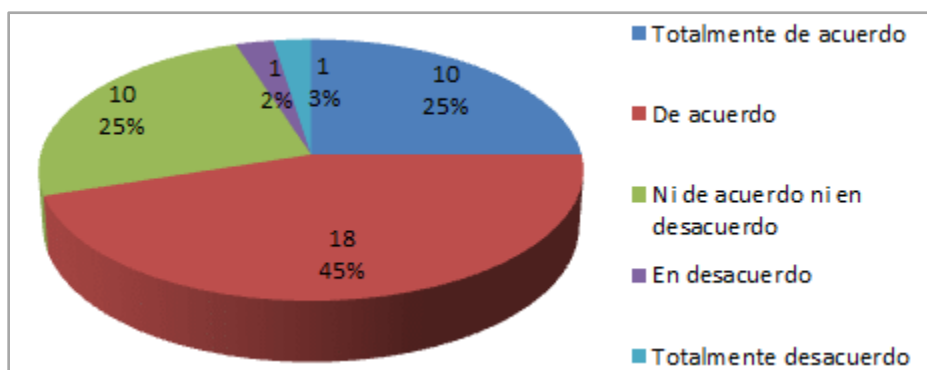
### 4.10.3 Pensamiento crítico

#### 4.10.3.1 Encarar el error como algo natural

Encarar el error como algo natural y aprender a través de su superación es una caracterización típica de un pensamiento crítico, por ende se hace imprescindible realizar una valorización de los efectos que tiene el asumir el error con madurez para la superación de este. Corresponde a esta investigación, mostrar las estimaciones que surgieron del juicio de los estudiantes de LEI acerca de una asunción natural de los errores y equivocación en el ámbito académico.

El principal aspecto que se trató en el reactivo 23 fue la superación de los fracasos. Conforme a la información expuesta en la figura 23, se presenta como una invariante la superioridad numérica de los grupos de jóvenes en empatía con las categorías de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* haciendo un sólido 70% (28 estudiantes). En Disonancia con las categorías referidas hace un momento, se manifestaron aquellos alumnos que sopesaron la posibilidad de optar por una respuesta en desacuerdo acaparando un exánime 5% (2 estudiantes). Mostrando regularidad, la categoría de Ni de acuerdo ni en des acuerdo obtuvo un significativo 25% (10 estudiantes).

Figura 23. Cuando sufro algún fracaso, sigo adelante.



Gracias a las estadísticas visualizadas en la parte superior, se puede empezar un debate en el que se sostenga que los practicantes, en conformidad con las suposiciones de Briceño (2009), tras ser susceptibles a una equivocación desencadenan un mecanismo que los auxilie en la búsqueda de una posible explicación de lo que sucede para de esta forma encontrar una solución satisfactoria a la problemática asimismo criticidad en el pensamiento muchas veces de forma consiente, muchas otras de manera inconsciente.

Adjunto a lo explicado, es admisible alegar que la gran mayoría de los alumnos de la LEI son jóvenes que no sienten un retraimiento o frustración cuando se suscita un tropiezo de índole académico en el alcance de sus objetivos cognitivos. Ellos poseen la pericia de pensar críticamente para descifrar el error cometido y superarlo de manera natural en una práctica carente de auto restricciones. Muy por el contrario de lo que se pudiera pensar, sus procesos de aprendizaje no sufren deterioro sino que son reforzados.

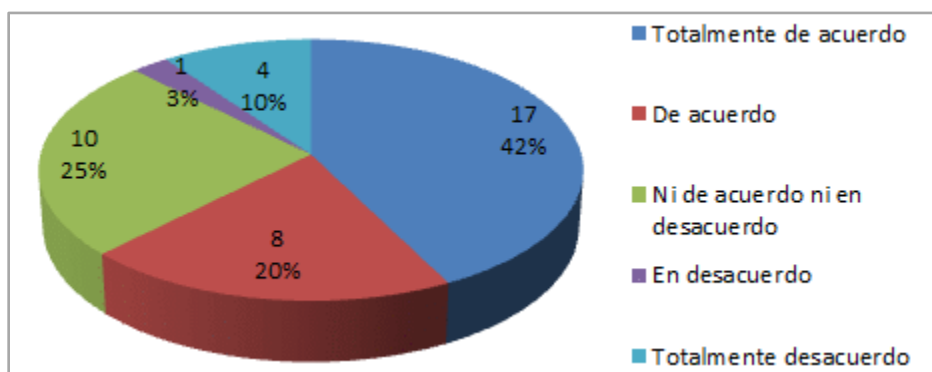
Una fortaleza indisociable del aprendizaje autónomo, es otorgar al aprendiz la oportunidad de revalorizar, a través de un pensamiento crítico, sus opciones de aprendizaje las veces que sea necesario hasta que descubra cual es la mejor opción para alcanzar sus metas y objetivos académicos con naturalidad y madurez en todo momento. De esta manera queda contestada en parte, la primera de las preguntas de investigación las cuales atañe a este estudio.

#### 4.10.3.2 Buscar sistemáticamente el error

Existe un número representativo de convergencias por parte de expertos en el campo de la educación, cuando se da tratamiento al concepto de pensamiento crítico debido a que existe un paralelismo con el concepto de actuar sistemáticamente. De igual manera, cuando se asocia el aprendizaje por error se debe involucrar una sistematización para la búsqueda de éste dadas las cualidades tacitas y vínculos que sostiene este tipo de aprendizaje con el pensamiento crítico. Esta investigación se dispone a exponer la opinión externada por los estudiantes de la LEI en relación a la búsqueda sistemática del error durante su proceso de aprendizaje.

La parte neurálgica de este reactivo, fue la opinión de los alumnos de LEI respecto a la búsqueda sistemática del error cuando algo no resulta de la forma en que ellos esperaban. Al igual que en figuras anteriores, en la figura 24 existe una homologación de tendencias con respecto a los indicadores previos. Todo apunta a una notable preponderancia que surge de la agrupación de las opciones *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* respectivamente. De esta manera las categorías representadas por los jóvenes a favor de una respuesta en desacuerdo quedaron estancadas en un poco notable 13% (5 estudiantes). Naturalmente el resto fue atribuido al segmento poblacional que decidió expresar una neutralidad, esta categoría sumó un impetuoso 25% (10 estudiantes).

Figura 24. Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, busco de forma sistemática y detenida el error.



Una vez interpretados los datos, se vuelve viable caracterizar a los estudiantes de LEI como sujetos pensantes que, acorde a las ideas de Belletich y Remacha (2015), toman conciencia del propio error diseñando un repertorio de estrategias para depurarlo bajo una metodología sistemática, siendo el error algo no inhibitorio o arbitrario sino un potencializador del aprendizaje que los conduce paso a paso al acierto.

Producto del análisis de la información recabada, este proyecto de investigación sostiene sin dilación que los alumnos de la LEI son sujetos activos cognitivamente que recurren a la búsqueda metódica de las equivocaciones en el proceso de aprendizaje lo cual gestiona y media una negociación entre el aprendizaje por

error y el pensamiento crítico. Como consecuencia, la concepción del error para los practicantes no es punitiva, para ellos el error se manifiesta como un tendido entre una búsqueda ordenada y minuciosa de éste y una posibilidad de aprendizaje auténtico.

Dada la representatividad del aprendizaje por error y su vínculo con el pensamiento crítico, se deduce que una fortaleza del aprendizaje autónomo radica en dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para descubrir los errores de manera sistemática, detallada y con escrupulosidad, de esta forma se disparan sus posibilidades de poder evitar reincidir en ellos. Con la idea anterior es posible contestar la pregunta de investigación referente a las fortalezas del aprendizaje autónomo.

## 4.11 Motivación

### 4.11.1 Motivación intrínseca

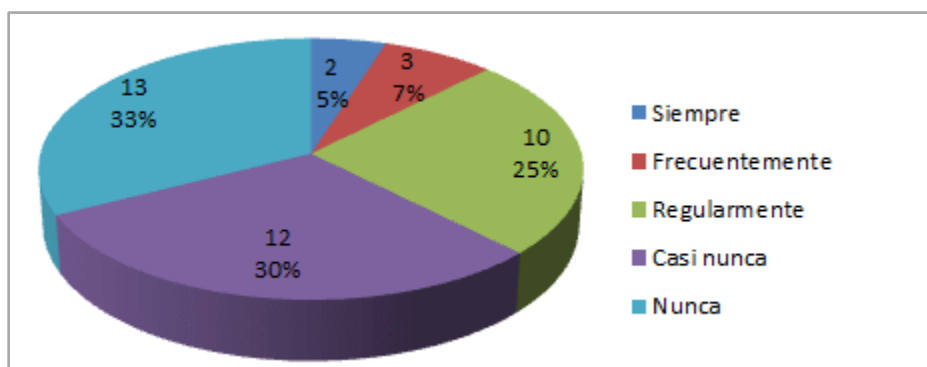
#### 4.11.1.1 Autonomía operativa-fijación de metas (Frecuencia)

La capacidad de fijar metas de aprendizaje por cuenta propia es por si solo un elemento representativo y un pilar fundamental de un aprendizaje autónomo efectivo, permitiendo al alumno hacer uso de su libre albedrío, en un sentido estrictamente apegado a la actividad académica, para seleccionar y acotar sus objetos de estudio así como elegir el nivel de complejidad y el lapso de tiempo para alcanzar dichos objetivos. Es evidente que esta investigación está frente a uno de los más importantes indicadores de autonomía por lo que corresponde ahora hacer un análisis visual y numérico de la frecuencia con que se percibe la fijación de metas desde la particular perspectiva de los alumnos de la LEI.

En el reactivo 25, los prestadores de Práctica Profesional fueron interrogados si llevaban a cabo proyectos académicos propuestos por sus compañeros, amigos, y/o maestros, no por ellos. En primer plano se logra observar que existe una marcada polarización entre las diferentes opciones presentadas al alumno. Las categorías de *Nunca* y *Casi nunca* arrasaron con un imponente 63% (25 estudiantes), mientras que un austero 25% (10 estudiantes) se jactó de realizar

regularmente proyectos académicos propuestos por otras personas. Con un parcos 12% (5 estudiantes) fueron representadas las categorías de *Siempre* y *Frecuentemente* respectivamente.

Figura 25. Llevas a cabo proyectos académicos propuestos por tus compañeros, amigos, y/o maestros, no por ti.



Es un hecho significativo el que la mayoría de los estudiantes prefirieran elegir las opciones de Nunca y Casi nunca ya que esto quiere decir que, de acuerdo a las valoraciones propuestas por Valle, et al. (2007), los estudiantes de la LEI son sujetos que establecen sus propias metas de aprendizaje lo que los convierte en individuos persistentes cuando encaran vicisitudes o problemas de índole académico esto posibilita que muestren mayor interés a las tareas demandantes y recurran a la utilización de estrategias que exigen un profundo procesamiento, esto hace que se sienten cómodos ante retos y desafíos cognitivos.

Ante la dureza de los números obtenidos en el instrumento de investigación, es permisible destacar que los practicantes LEI se pueden representar como personas que comulgan con la idea de auto establecer los contenidos que quieren aprender en función de los requerimientos del contexto académico en el que se desenvuelven. La frecuencia con la que desempeñan los propios proyectos los sitúa como jóvenes con un grado desarrollado de motivación intrínseca, siendo individuos capaces de tomar la iniciativa en materia de aprendizaje.

Incuestionablemente, tras observar la participación activa de los practicantes en esta encuesta se puede conjeturar que una de las muchas fortalezas del

aprendizaje autónomo radica en permitir a aquel sujeto que enarbola un aprendizaje con autonomía decidir qué, cuándo y cómo aprender, aunque esta autonomía debe guardar lazos con la heteronomía académica, en pocas palabras este ejercicio debe ser la síntesis dialéctica de ambas partes. Gracias a estos apuntes, se da la oportunidad de responder satisfactoriamente a una de las preguntas de investigación contenidas al comienzo de esta investigación.

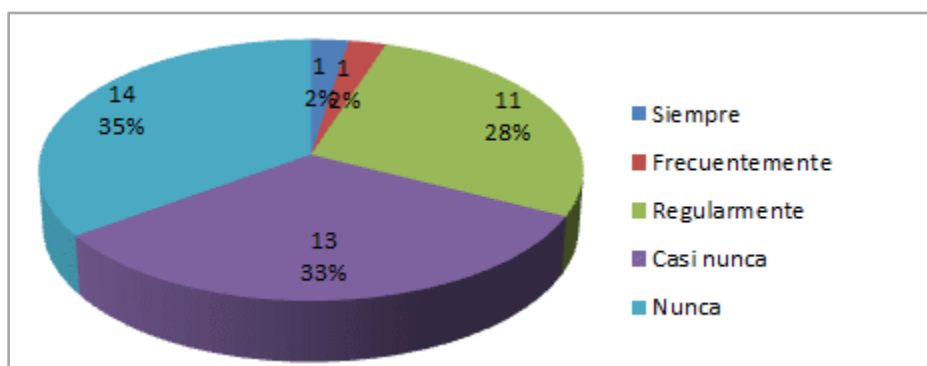
#### 4.11.2 Motivación extrínseca

##### 4.11.2.1 Reconocimiento Social

El reconocimiento social se destaca por motivar al estudiante a perseguir sus objetivos académicos impulsados por incentivos externos a la actividad misma en los que intervienen diferentes actores como el profesor, la familia o la institución. Este indicador del aprendizaje autónomo destaca la cabalidad en el alcance de metas y objetivos académicos siendo los logros autenticados y reconocidos en las esferas en la que se desenvuelve el estudiante. En vista de la magnitud y relevancia del reconocimiento social como parte de la motivación extrínseca, enseguida se facilita al lector la representación pictográfica de los resultados del indicador número 26.

Como punto principal del reactivo 26, se consideró oportuno preguntar a los estudiantes de la LEI si ellos emprenden retos o proyectos únicamente por satisfacción personal sin importar el reconocimiento público. Como es evidente en la figura 26, se mimetizan las tendencias, más no las proporciones, del indicador anterior, siendo las opciones de *Nunca* y *Casi nunca* las dominantes, estas categorías captaron un tautológico 68% (27 estudiantes) lo que originó que las tres opciones restantes en conjunto consolidaran un 32% (Regularmente 28%, Frecuentemente 2% y Siempre 2%). De esta forma se observa que la mayoría de las opiniones se inclinaron hacia frecuencias de poca o nula reiteración.

Figura 26. . Emprendes retos o proyectos únicamente por satisfacción personal sin importar el reconocimiento público.



Los números arrojan información de suma utilidad, es claro que la mayoría de alumnos opinaron que, con frecuencia, emprenden un proyecto académico, una investigación o sencillamente una tarea porque está en juego el reconocimiento de sus logros a nivel social. De esta manera se llega a un emparejamiento con las ideas que mantienen Boza Carreño y Méndez Garrido (2013) las cuales caracterizan al estudiante como un individuo que es insuflado con la idea de que el alcance de sus objetivos merece ser validado y valorado por los individuos constituyentes de sus ámbitos más próximos dígase a nivel personal, familiar o institucional.

De esta manera, se puede sostener que los alumnos de Práctica Profesional 2012 son individuos que buscan una autenticación a nivel social esto quiere decir que ellos intensifican o aminoran el ritmo de su aprendizaje en función del reconocimiento de su esfuerzo y logros por parte de otros individuos. Ellos declaran que muy rara vez emprenden un proyecto de aprendizaje por una satisfacción solipsista, lo que sugiere que en este proceso intervienen factores de naturaleza exógena como punto de partida motivacional.

Entonces la motivación extrínseca se consolida como un elemento constituyente y primitivo que interviene en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012. De igual forma la motivación extrínseca refracta como una fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje ya que mueve e incentiva al estudiante a alcanzar sus

objetivos académicos. Es así como se atiende a las preguntas de investigación relacionadas con los elementos y las fortalezas del aprendizaje autónomo.

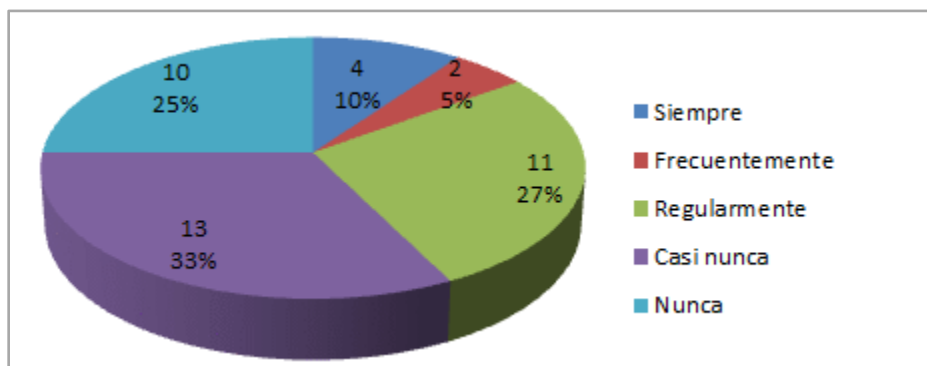
#### 4.12 Transferencia

##### 4.12.1 Extrapolación

Cuando un conocimiento es apropiado y una habilidad desarrollada, es necesario ponerlos a prueba en diferentes contextos al académico. Si bien es cierto que es en la escuela donde se favorece el crecimiento del estudiante en un sentido cognitivo y de habilidad, se requiere que estos saberes se apliquen y ejecuten en escenarios alternativos, escenarios más cercanos a la realidad profesional de los alumnos. Atendiendo la importancia de este indicador, enseguida se presenta la frecuencia con que los alumnos de LEI extrapolan sus conocimientos y habilidades.

La parte nuclear del reactivo 27 consistió en cuestionar a los alumnos de la LEI acerca de la utilización de lo aprendido en la escuela sólo en el ámbito académico. Resulta ostensible en la figura 27, una vez analizados los números obtenidos del instrumento de investigación, la superioridad surgida de la amalgama de las categorías *Nunca* y *Casi nunca* abarcando un enérgico 58% (23 estudiantes) subyugando a la coalición de las opciones Siempre y Frecuentemente la cual amasó un anquilosado 15% (6 estudiantes). De forma ideográfica se representa a los estudiantes que regularmente utilizan lo aprendido solo en el ámbito académico con un significativo 27% (11 estudiantes).

Figura 27. Utilizas lo aprendido en la escuela sólo en el ámbito académico.



Como refiere la gráfica, la gran mayoría de los participantes del cuestionario creyó apropiado señalar que no circunscriben el uso de sus conocimientos y habilidades a los espacios académicos, esto quiere decir que, en concordancia con los señalamientos de Chica (2010), los alumnos de Práctica Profesional conciben al aprendizaje autónomo como una forma de aprender a educarse para la vida, a partir de la autogestión del conocimiento individual y el trabajo cooperativo y sobre todo a la capacidad de tender puentes entre lo aprendido en la escuela y su aplicación en contextos de verdadera significación para el desarrollo de su trabajo profesional futuro.

La información presentada anteriormente sirve de soporte para asegurar que la generación 2012 de jóvenes enrolada en la Práctica Profesional se caracteriza por ser un grupo de individuos que no limitan los contextos en los cuales emplear los saberes aprendidos. Los contenidos estudiados se vuelven significativos debido a que no se sesga la posibilidad de utilizarlos en escenarios reales y no en simples simulaciones carentes de sentido.

Una vez analizada la información anterior, se puede asegurar que la posibilidad de extrapolar el conocimiento y las habilidades a contextos diferentes al escolar, es una fortaleza particular del aprendizaje autónomo que a su vez lo convierte en un elemento constitutivo del mismo. Esta evidencia se vincula íntimamente con las preguntas de investigación sugeridas en el capítulo 1.

#### 4.13 Metacognición

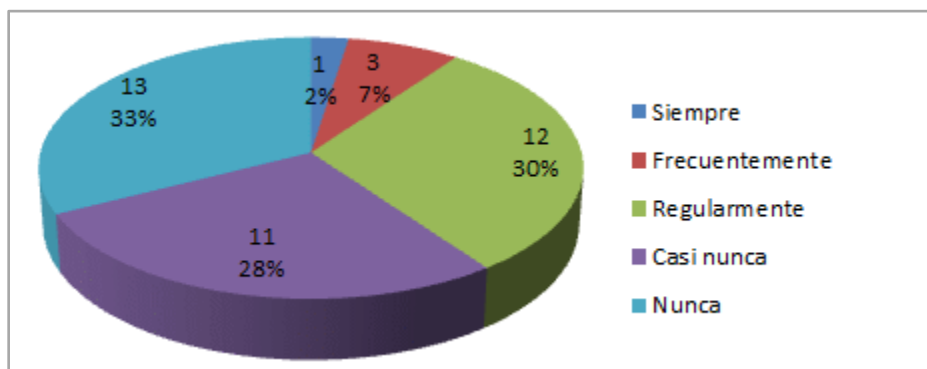
##### 4.13.1 Autoevaluación (Frecuencia)

Como el título lo indica, la autoevaluación surge como una cualidad o característica propia de procesos en los que se ve envuelta la metacognición. El tener conciencia plena de los contenidos que son objetos de estudio es un indicador de incidencia de la metacognición. Bajo este esquema, el estudiante se convierte en un participante intencional y activo teniendo la capacidad de comenzar y dirigir su propio aprendizaje y dejando a tras un perfil de estudiante reactivo. Una vez planteada la utilidad que se encuentra intrínsecamente ligada a

la autoevaluación de contenidos, a continuación se presenta información de interés que ayudará a clarificar algunas ideas.

Como se observa en la figura 28, se les pregunto a los prestadores de Práctica Profesional si ellos aprendían algo sin prestar mucha importancia al contenido, debido a que cualquier cosa que se aprenda es importante. Sin un estudio muy detallado de la figura 28, se puede determinar que existe una preponderancia exacerbada presentada por las categorías *Nunca* y *Casi nunca* cuya asociación permitió contabilizar un sugerente 61% (24 estudiantes) mientras que la parcialidad que eligió la opción *Regularmente* contuvo un llamativo 30% (12 estudiantes) del total. Finalmente, la fusión de las opciones *Frecuentemente* y *Siempre* se compuso de un ensombrecido 9% (4 estudiantes).

Figura 28. . Aprendes algo sin prestar mucha importancia al contenido, cualquier cosa que se aprenda es importante.



La contundencia y claridad con la que se presentan los resultados en la parte superior, acercan más al lector a tener una impresión más acertada y precisa de la realidad en el contexto universitario. Ahora es posible sostener que, tal y como lo plantean Osses y Jaramillo Mora (2008), los practicantes LEI generación 2012 son estudiantes que asumen su responsabilidad cognitiva en cuanto a la evaluación de los contenidos aprendidos, ellos son individuos que determinan lo que desean, lo que pueden y lo que necesitan aprender, esta conciencia y reflexión acerca de lo aprendido los hace acreedores a ser adjetivados como individuos metacognitivamente activos.

Una vez revisada la información previa, se puede emitir un juicio apegado a la verdadera coyuntura académica de la Facultad de Lenguas con los alumnos de la LEI. Ellos se autodenominan como individuos interesados y atentos en la evaluación de los contenidos que forman parte de su quehacer cognitivo. Esto implica que los contenidos no son impuestos en un sentido riguroso, sino que estos atraviesan un proceso interno en el alumno el cual aquilata y pondera la pertinencia, utilidad y relevancia de los mismos.

A manera de síntesis, una de las fortalezas más remarcadas del aprendizaje autónomo es permitir al alumno conocer, reconocer y evaluar la información que atraviesa el umbral de su estudio, esto quiere decir que el aprendizaje autónomo faculta al individuo para hacer valoraciones a través de la reflexión sobre su tentativo objeto de conocimiento lo que implica un grado desarrollado de actividad metacognitiva. Por su parte la metacognición como tal es un elemento componente de un aprendizaje autónomo legítimo, ya que el alumno cobra una auténtica conciencia de los factores relacionados a la selección de contenidos de aprendizaje. De esta forma se revela información que puede ser utilizada para responder a las preguntas de investigación que dirigen este proyecto.

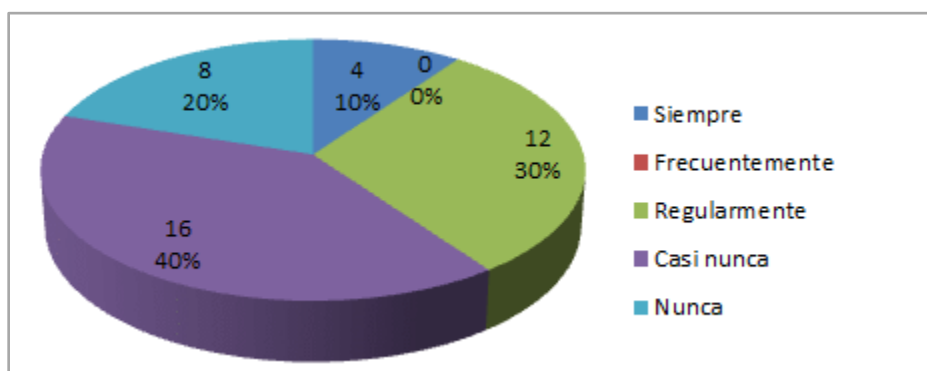
#### 4.13.2 Autogestión (Frecuencia)

Uno de los principios que rige a la metacognición no solo es el hecho de poder elegir y evaluar los contenidos aprendidos, la metacognición también posee particular importancia cuando se trata de gestionar y articular los procesos que se siguen para el apropiamiento del conocimiento a nivel cognitivo. El estudiante se vuelve un participante más involucrado en lo concerniente a sus progresos y tropiezos en la dinámica de aprendizaje. Ahora que ya se ha planteado la singularidad y el vínculo que se tiende entre la autogestión y el aprendizaje autónomo, se presenta la frecuencia con que los alumnos de la LEI creen realizan actividades en las que se involucra a la cognición de la cognición.

En el reactivo 29 fue necesario analizar la opinión de los estudiantes de LEI sobre el aprendizaje sin prestar atención a los procesos seguidos. Tras ejercer un meticuloso examen a la figura 29 se pueden delinear algunas inferencias. La

primera es que sobreviene una contundente supremacía reflejada por el enlace realizado por las categorías de *Nunca* y *Casi nunca* las cuales condensan un meritorio 60% (24 estudiantes). La segunda es que la opción *Siempre* se ve atenazada por las categorías antes referidas únicamente contabilizando un insustancial 10% (4 estudiantes). La tercer inferencia es que la categoría *Frecuentemente* presento nulidad permitiendo a la opción *Regularmente* acaparar un ostentoso 30% (12 estudiantes) del total.

Figura 29. Aprendes algo sin prestar mucha atención a los procesos seguidos.



Los números son implacables e irrefutables, a través de su análisis se puede mencionar que los jóvenes adscritos a la materia de Práctica Profesional, en concordancia con lo referido por Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar (2008), son jóvenes que utilizan estrategias cognitivas para realizar un progreso cognitivo y estrategias metacognitivas para gestionarlo y controlarlo. Bajo esta perspectiva, resulta evidente que los estudiantes encuestados se conciben así mismos como individuos que reconocen los procesos que deben seguir para alcanzar satisfactoriamente sus objetivos de aprendizaje.

Concretamente, la población que facilitó su opinión respecto a la frecuencia con que inciden en un ejercicio metacognitivo activo fue favorable, esto quiere decir que la mayoría de ellos se auto identifican como individuos capaces de darse cuenta de los pasos a seguir para alcanzar un aprendizaje significativo y más duradero así como percatarse de los factores que entorpecen y limitan el mismo.

Ahora es válido plantear con certidumbre que una de las fortalezas propias del aprendizaje autónomo es la autogestión que en el sentido lato de la expresión

significa que el alumno es capaz de monitorear la secuencia y los procesos seguidos para alcanzar sus metas de aprendizaje. Tras la monitorización de los procesos sucede una apropiada administración y gestión tanto de los contenidos por aprender como de las estrategias para lograrlo. Todo lo presentado en este apartado, tiene como fundamental propósito presentar evidencia que permita responder, en cierta medida, a lo establecido en la pregunta de investigación dedicada a hallar las fortalezas del aprendizaje autónomo siendo la autogestión indudablemente una de ellas.

#### 4.14 Uso de tecnologías de la información

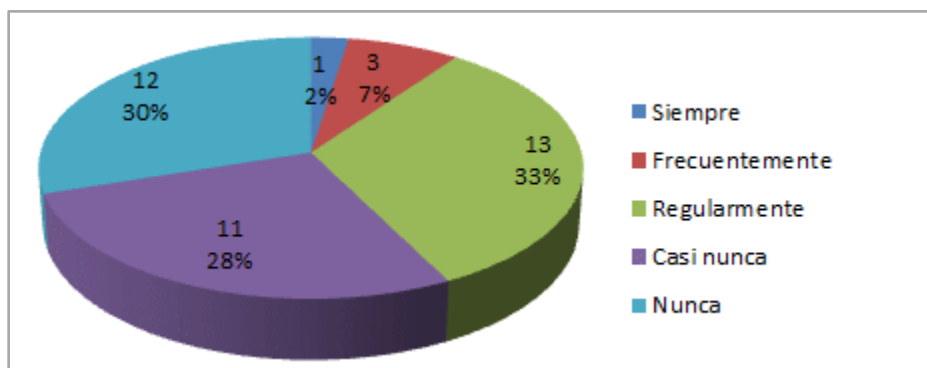
##### 4.14.1 Habilidad tecnológica (Frecuencia)

Resulta extraordinario cómo en la actualidad es posible acceder a fuentes de información que en otro tiempo hubiera sido imposible considerar. El internet, por ejemplo, es un depositario universal que concentra información antes desperdigada y dispersa. Pero para poder realizar esta búsqueda satisfactoriamente es necesario no prescindir de habilidades específicas que convierten a aquel que las desarrolla en sujetos avezados y diestros en la localización de la información verdaderamente útil para los fines requeridos. Vale la pena, presentar la frecuencia con que los alumnos de la LEI afrontan problemas en la búsqueda efectiva de información.

Este reactivo consistió básicamente en preguntar a los practicantes profesionales si tienen problemas al intentar manipular dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información. La figura 30 despliega una serie de datos importantes. Uno de ellos es que se mantiene una emulación en cuanto a la preferencia que tuvieron los estudiantes de LEI por optar por las categorías de *Nunca* y *Casi nunca* que en conjunto registraron un resolutivo 58% (23 estudiantes). En el otro lado de la moneda, hubo estudiantes que decidieron opinar que para ellos resulta más acertado elegir las opciones de Siempre Y Frecuentemente, la alianza de estas categorías concentró un inconsistente 9% (4 estudiantes). Como dato adicional, se calculó que un considerable 33% (13 estudiantes) indicó tener problemas al

intentar manipular dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información regularmente.

Figura 30. Tienes problemas al intentar manipular dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información.



Teniendo como punto de referencia la figura anterior, es adecuado afirmar que la mayoría de jóvenes sometidos al proceso de encuesta son, en compatibilidad con lo que apuntan Prica y Saboya (2014), estudiantes que tienen un aceptable manejo de estrategias de búsqueda de información siendo capaces de interpretar reflexivamente los contenidos imprimiendo confiabilidad a su dinámica de búsqueda y utilización de dicha información.

Aceptando la información previa como piedra angular, esta investigación sostiene con firmeza que los estudiantes de la LEI son muchachos que emplean los diferentes medios de acceso a la información con maestría y diligencia esto les ha permitido desarrollar habilidades específicas para un acercamiento eficaz y eficiente a la información requerida. El manejo de los diferentes recursos tecnológicos parece no ser un impedimento para los practicantes quienes son estimados por ellos mismos como individuos capacitados y diestros para dicha tarea.

Sin más preámbulos, se suscita en esta investigación la oportunidad de plantear que uno de los elementos componentes del aprendizaje autónomo es la habilidad en el uso de las diferentes tecnologías de la información. Al desarrollar esta habilidad, el alumno se convierte en un sujeto crítico, competente y determinado siendo así este conjunto de características y rasgos una fortaleza manifiesta de

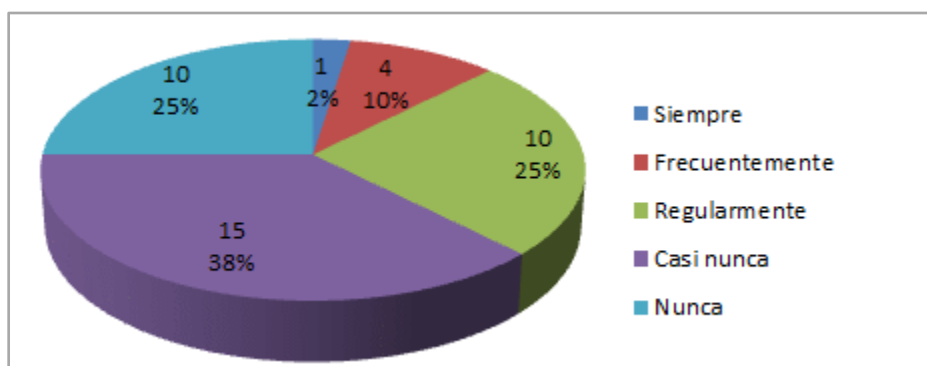
este tipo de aprendizaje. Tras los razonamientos anteriores, se contribuye de forma sustancial a dar respuesta a las dos preguntas de investigación que tienen como fundamento tanto las fortalezas como los elementos que intervienen en el aprendizaje autónomo.

#### 4.14.2 Discriminación de información (Frecuencia)

Si bien tener la posibilidad de acceder a un enorme mar de información es un formidable avance en el proceso de convertirse en un aprendiz autónomo, resulta mucho más importante el hecho de ser crítico y selectivo cuando se debe elegir la información más apta y pertinente a las necesidades académicas. Ir sin un rumbo fijo, sin las debidas precauciones y sin el uso de las estrategias correctas, puede originar que el estudiante se pierda en un remolino de información vacua y sin sentido. Desde luego que es importante saber discriminar información de manera idónea, por ello a continuación se presenta la opinión de los encuestados acerca de este importante indicador del aprendizaje autónomo.

La importancia del reactivo 31 consistió en explorar la opinión de los prestadores de práctica profesional acerca de utilización de información general en sus trabajos y proyectos ya que consideran que es mejor la rapidez que la precisión. Dejando fuera toda especulación, resulta evidente que en la figura 31 existe una uniformidad en cuanto a la opinión generalizada de los alumnos de la LEI. Ellos aprobaron señalar con un homogéneo 63% (25 estudiantes) que nunca y casi nunca utilizan información demasiado general, esto sugiere que ellos consideran más adecuado la precisión que la rapidez. En cuanto al acoplamiento surgido de las categorías correspondientes a *Siempre* y *Frecuentemente* desencadenó un poco relevante 12% (5 estudiantes) demostrando que este grupo de estudiantes prefieren utilizar información más general. Como consecuencia, un moderado 25% (10 estudiantes) fue alcanzado por aquellos alumnos más identificados con la opción *Frecuentemente*.

Figura 31. Utilizas información general en tus trabajos y proyectos ya que consideras que es mejor la rapidez que la precisión.



La relevancia de la figura 31 radica en sus fundamentos estadísticos los cuales proporcionan suficiente evidencia para asegurar que los alumnos inscritos en la Práctica Profesional ejercicio 2012 son estudiantes que, en conformidad con las ideas de Santiesteban Gómez (2007), prestan particular atención al proceso de selección de información ya que este constituye una de las principales funciones para la formación y orientación académica garantizando la calidad y confiabilidad de los recursos utilizados.

Sin lugar a dudas, la mayoría de los alumnos LEI emplean la búsqueda de información de forma instruida con rígido apego a los cánones de calidad, siendo cautos al momento tanto de seleccionar como de discriminar información. Ellos están a la altura de las necesidades en un sentido de criticidad, razonamiento y reflexión, estos rasgos los convierte en alumnos que ponderan entre la rapidez y la precisión en el proceso de búsqueda de información, siendo la segunda su alternativa predilecta.

Una de las cuestiones fundamentales de este proyecto, es identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo así como determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo de dicho aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012. Gracias a la información expuesta hace un momento, es admisible señalar que un elemento constitutivo es la capacidad de discriminar asertivamente información y una fortaleza es formar al alumnado para ser agentes de búsqueda con pericia,

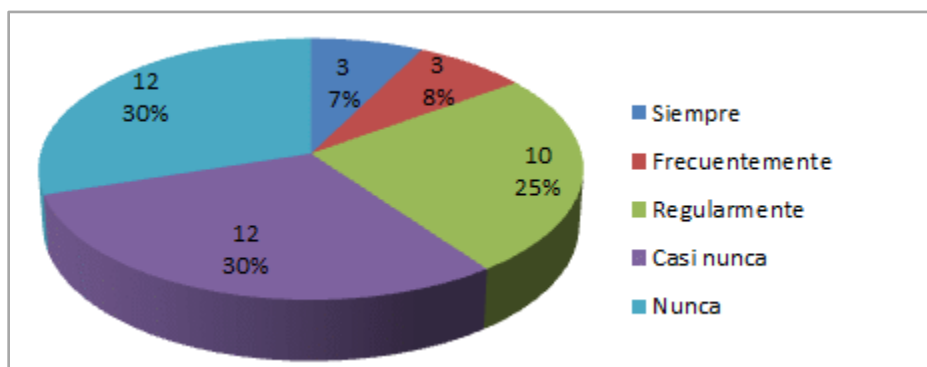
lógica y método. Parcialmente se halla evidencia que atiende de manera directa las dos preguntas de investigación revisadas en el capítulo primero de esta tesis.

#### 4.14.3 Trabajo colaborativo (Frecuencia)

Irremediablemente no se puede dissociar el aprendizaje autónomo del constructivismo social. Aunque pareciera que el ser un individuo con autonomía académica podría interpretarse con la falsa concepción de ser un sujeto solipsista, individualista o aislado; el ser un aprendiz autónomo representa ser un sujeto que participa y aprende integra y activamente con otros individuos, pudiendo ser esta participación presencial, semi presencial o virtual. Es una tarea de este proyecto presentar sin dilaciones la opinión de los practicantes sobre la frecuencia con que ellos trabajan colaborativamente a través de las diversas plataformas virtuales.

Algo importante de resaltar en el reactivo 32 es que se cuestionó a los estudiantes de la LEI si trabajan individualmente, sin el uso de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual. Como se evidencia en la figura 32, es de naturaleza representativa resaltar la marcada superioridad adyacente a la unión que se fraguó entre las categorías *Nunca* y *Casi nunca* igualando la patente cifra de 60% (24 estudiantes). En un peldaño inferior se encuentra la categoría *Regularmente* que sumó un equilibrado 25% (10 estudiantes). En los últimos estratos se ubica la unificación de las opciones *Siempre* y *Casi siempre* con un consumado y poco trascendente 15% (6 estudiantes).

Figura 32. Trabajas individualmente, sin el uso de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual.



Obedeciendo a una constante que se ha mantenido a lo largo de la investigación, esta gráfica presenta una consolidación de la opinión de una mayoría poblacional que se mantiene identificada con las opciones de poca o nula frecuencia; esto puede ser traducido en que los estudiantes de la Facultad de Lenguas miembros de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés son individuos que, con apego a lo que plantea Caldevilla Domínguez (2010), mantienen relaciones de carácter comunicativo con otros individuos teniendo como resorte las plataformas virtuales y las redes sociales de esta forma se posibilita una igualdad ficticia favoreciendo a que esta relación pase de ser vertical a horizontal destruyendo los límites geográficos y temporales para una activa relación constructivista.

La información presentada causa especial expectativa porque se entiende que los alumnos de la LEI recurren a diferentes mecanismos para propiciar la interacción social y el trabajo colaborativo. Sobre esa dinámica, ellos emplean las redes sociales y las diferentes plataformas virtuales para su propio aprendizaje y siendo tentativo que las utilicen para sus futuros proyectos de enseñanza como maestros de una lengua extranjera.

Dicho sea de paso, como secuela de los planteamientos referidos arriba, es imperativo precisar que una de las fortalezas que ofrece el aprendizaje autónomo es la posibilidad de tender redes de comunicación para establecer puentes de trabajo colaborativo con otros individuos sin que sea un impedimento la distancia o el tiempo. En el caso de los futuros profesores de inglés, esta posibilidad se potencializa si se extrapola al campo del aprendizaje y práctica de una lengua extranjera.

## 4.15 Investigación

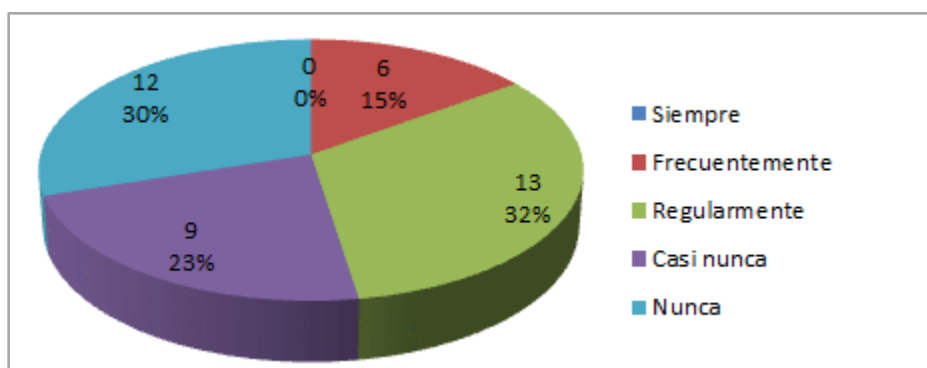
### 4.15.1 Interrelación (Frecuencia)

En reiteradas ocasiones como estudiante, es fácil asumir que la escuela es el único y exclusivo lugar donde es propicio formarse y que la información ahí estudiada es absoluta, desafortunadamente existe una infinidad de posibilidades por explorar, lagunas que son pasadas por alto por cuestiones de tiempo o apego al programa académico. Por lo visto, es imprescindible adoptar medidas que

permitan llenar esos espacios por cuenta propia a través de la investigación que será un catalizador para someter a la información buscada a un proceso epistemológico. Enseguida, se muestra una representación visual de la opinión de los alumnos de LEI acerca de la interrelación y la investigación en términos de frecuencia.

La realidad a la que se refiere la figura 33 tiene su fundamento en la insoslayable mayoría que acompaña al enlace ejercido por las categorías de *Nunca* y *Casi nunca* cuando se les cuestionó sobre su consideración acerca del aprendizaje en clase, sus números redundan en un eminente 53% (21 estudiantes). En segundo lugar figura la opción *Regularmente* cuyas proporciones alcanzaron un cuantioso 32% (13 estudiantes). Es posible apreciar que la categoría registrada como *Siempre* destaca por no cuantificar. Finalmente la alternativa *Frecuentemente* computó el 15% (6 estudiantes) del total.

Figura 33. Consideras que lo aprendido en clase es suficiente.



Una posible explicación a los resultados presentados arriba podría plantearse desde la perspectiva que sostiene Corredor Tapias y Romero Farfán (2007) quienes afirman que los estudiantes acoplados a una dinámica de constantes cambios a nivel educativo deben emplear la investigación ya que ésta se puede concebir como el producto de un adecuado esquema de indagación sobre la realidad la cual desencadena un análisis y una conceptualización para llegar a conclusiones, esto a su vez depende de los instrumentos y técnicas de recolección usados. De esta forma se puede afirmar que el perfil de alumnos de LEI encuestados se asemeja en demasía con la definición antes proporcionada

incitando a pensar que estos jóvenes no se conforman con lo que estudian en clase y emplean la investigación para disipar las dudas generadas.

En perspectiva, los estudiantes cuestionados consideran que es extremadamente exiguo e insuficiente el tiempo proporcionado por la institución para lograr cubrir cabalmente todas las dudas que surgen del proceso natural de estudio por lo que la investigación les ofrece una alternativa para paliar esta situación. Es a través de la investigación que el estudiante de LEI tiene un acercamiento más significativo con la información para procesarla y convertirla en conocimiento perdurable.

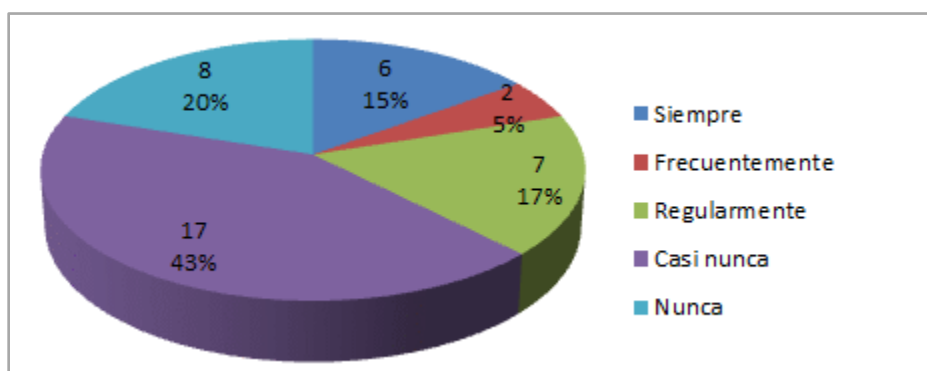
Es así que este proyecto de investigación se permite afirmar que una fortaleza irrefutable del aprendizaje autónomo consiste en vincular al estudiante con fuentes no consultadas en el horario escolar asignado a través de la investigación facultándolo para experimentar procesos de documentación más ricos en un sentido de significación y relevancia. Por otra parte la investigación como tal es un elemento que permite que suceda el aprendizaje autónomo otorgando al estudiante un nivel de independencia muy superior al que se esperaría de un alumno sujeto a las indicaciones docentes e institucionales. Con la explicación anterior se contribuye a responder el par de preguntas de investigación asentadas en la primera parte de la tesis.

#### 4.15.2 Autoaprendizaje (Frecuencia)

Si bien es cierto que el facilitador del aprendizaje juega un papel único en los procesos de enseñanza aprendizaje y que en un alto porcentaje la información conferida por esta autoridad es fidedigna y confiable, no es sano en lo absoluto mantener una relación de alta dependencia debido a que una vez fuera de los confines escolares no será posible acudir a esta figura para resolver la problemática de la vida profesional. El autoaprendizaje es vital para la capacitación constante y para adaptarse a las nuevas circunstancias. Una vez reconocida la importancia del autoaprendizaje, se presenta la opinión estudiantil respecto a la frecuencia con que emplean esta importante faceta del aprendizaje autónomo.

En la figura 34 se ve reflejada la opinión de los estudiantes cuando se les cuestiona si preferían una adecuada y extensa explicación por parte del responsable de la materia o si preferían investigar de forma independiente. Los resultados arrojan que la unificación de las categorías *Nunca* y *Casi nunca* ponderó un masivo 63% (25 estudiantes) arremetiendo irremediabilmente contra el parco 20% (8 estudiantes) consolidado por las categorías *Siempre* y *Frecuentemente*. Por su parte, la opción *Regularmente* alcanzó 17% (7 estudiantes) lo que la posiciona como la tercera opción con mayor frecuencia.

Figura 34. Prefieres una buena explicación del profesor que investigar por cuenta propia.



La figura 34 sienta las bases de lo que podría llamarse una discusión con visos de ser polémica. La interpretación de esta figura incita a pensar que los alumnos de la LEI afiliados a la materia de Práctica Profesional son sujetos que, en apego a los comentarios de García Martínez, Toro González y Villa Pineda (2009), recurren a la investigación la cual es una actividad que horada de manera positiva en su ejercicio estudiantil, la investigación les suministra de los elementos básicos para llevar a cabo reconsideraciones de los sucesos que son importantes para el tema de estudio y que ameritan de su atención para una teorización de la información, siendo ahora ellos el motor que moviliza la dinámica de la construcción del conocimiento.

Sin más dilaciones y con las consideraciones anteriores, esta investigación plantea que los alumnos de la LEI se muestran insatisfechos e inconformes con la mera emisión unilateral de la información ejercida por parte de la entidad docente

y la simple y llana recepción por parte de los estudiantes. Esta nueva oleada de jóvenes cimienta su búsqueda, identificación y apropiación del conocimiento por medio de la investigación la cual es un recurso valido para extender y ampliar los límites que tiene la enseñanza escolar. La iniciativa que demuestran los jóvenes de la LEI hace patente la metamorfosis que está sufriendo su perfil de simples estudiantes a uno más complejo de ambiciosos investigadores.

La importancia de los acontecimientos descritos anteriormente estriba en el hecho de que el autoaprendizaje está tomando presencia en las aulas de la Facultad de Lenguas por lo que se puede sostener que una fortaleza innegable del aprendizaje autónomo resulta ser el autoaprendizaje vertebrado por la investigación, la dependencia al profesor se reduce y es remplazada por decisión, iniciativa y la propia responsabilidad cognitiva. De esta forma, se clarifica una respuesta para la pregunta de investigación que tiene su fundamento en la identificación de las fortalezas del aprendizaje autónomo.

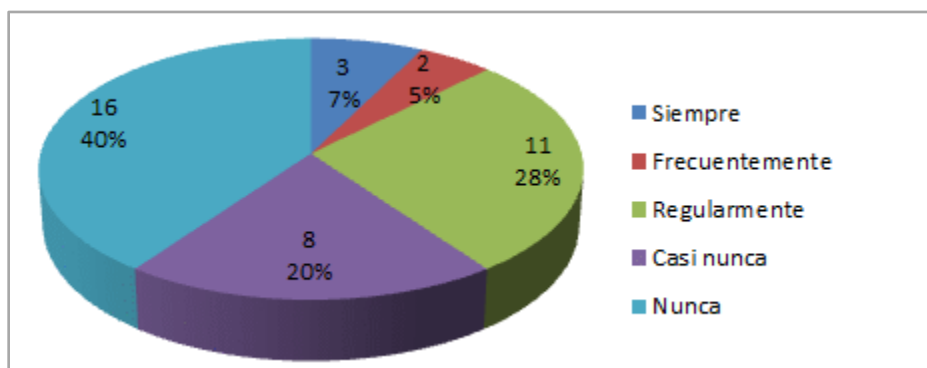
#### 4.15.3 Decisiones argumentadas (Frecuencia)

Como futuros profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera, el alumno debe empezar a aprender a defender sus ideas no solo basándose en el instinto o la intuición, debe emplear argumentos con fundamentos validos que respalden sus decisiones. El dispositivo que permitirá este acoplamiento entre una fundamentación lógica y racional y la defensa de la misma es la investigación. Podría tenerse la falsa y errónea concepción que la investigación es exclusiva de experimentados científicos sin embargo la investigación está cobrando más y más fuerza en los actuales aparatos educativos como un recurso para convalidar las decisiones presentadas por los alumnos. Tiene sentido ahora ratificar estas suposiciones a través de un medio visual que permita la interpretación de la opinión facilitada por los alumnos de la LEI por lo que continuación se facilita la figura 35.

Como lo demuestra la figura 35, en la cual se preguntó a los estudiantes si piensan que sus creencias y opiniones personales tienen una importancia mayor que otro tipo de argumentación sustentada, se palpa la superioridad confluyente

del nexo que se estableció entre las categorías de *Nunca* y *Casi nunca* las cuales absorbieron un descollante 60% (24 estudiantes) del total. Con un inédito 28% (11 estudiantes) despuntó la opción *Regularmente* mientras que conjuntamente las opciones de *Siempre* y *Frecuentemente* únicamente abarcaron un insuficiente 12% (5 estudiantes).

Figura 35. Piensas que tus creencias y opiniones son más importantes que otro tipo de argumento sustentado.



Una interpretación transparente y clara puede ser extraída de la figura 35, ésta consiste en suponer que la mayoría de estudiantes que prestaron su opinión para contestar el cuestionario son individuos que, apegado a lo que enfatizan Larraín, Freire y Olivos (2014), apelan al uso del argumento sabiendo que éste subsana la necesidad de justificación cuando hay o se percibe debilidad en la opinión. La argumentación sustentada robustece, enriquece y mejora la actividad dialógica permitiendo que se llegue a la verdad a través del uso de la razón objetiva y no subjetiva.

En torno a la necesidad de búsqueda de la verdad y tras el análisis exhaustivo de los razonamientos anteriores, esta investigación plantea que los alumnos de la LEI no solo basan sus opiniones y/o aportaciones académicas en sus creencias, intuiciones y aprendizajes a posteriori sino que también utilizan información validada para plantear supuestos comprobables científicamente.

A continuación se explica porque tomar decisiones argumentadas a través de la investigación da como resultado una fortaleza del aprendizaje autónomo. Dado que en la actualidad la seriedad y el compromiso científico exigen rigurosidad al

momento de justificar el porqué de las opiniones es flagrante que un alumno que solo sustente su punto de vista en alguna creencia o pensamiento personal se verá en manifiesta desventaja contra aquel individuo que conozca y reconozca en plenitud los fundamentos de sus aportaciones intelectuales brindando mayor certidumbre y confiabilidad. Ante esta premisa, es adecuado remarcar que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo es la capacidad desarrollada de tomar decisiones en virtud de una adecuada argumentación sustentada en la investigación. Como resultado de los planteamientos antes analizados, es ahora posible regresar a las preguntas de investigación para responderlas con la evidencia acá presentada.

#### 4.16 Volición

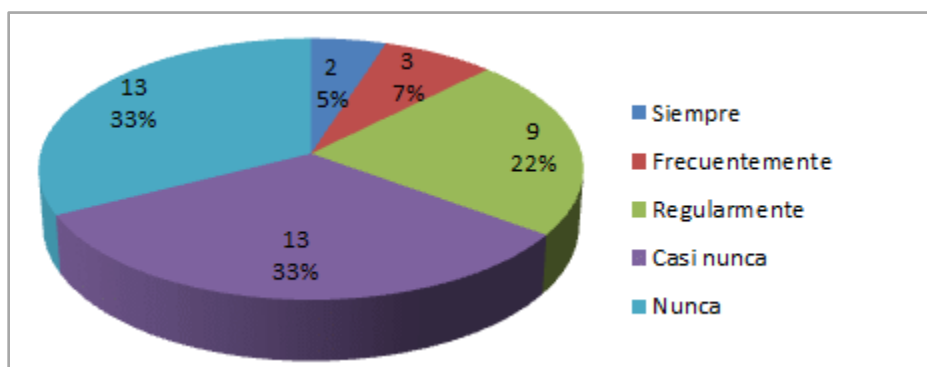
##### 4.16.1 Congruencia entre discurso y actos (Frecuencia)

Cuando se escribe o habla acerca de la voluntad humana, es inexorable no asociarla a la congruencia entre lo que se expresa y lo que se realiza. El término filosófico griego *entelequia* se refiere a la potencialidad del acto, esto quiere decir hasta qué punto se cumple satisfactoriamente una tarea, la brecha que se extiende de lo factual a lo ideal. El cumplimiento de un aprendizaje autónomo genuino pende de los lazos de la volición siendo éste el combustible primordial de un sistema integral de aprendizaje en un sentido meramente figurado. Por la importancia que tiene la congruencia entre el discurso y los actos, enseguida se presentan los hallazgos obtenidos del instrumento de investigación en lo concerniente a la volición presentada en una escala de frecuencia.

Con fuertes matices de relevancia, aparece en la figura 36 la opinión expresada por los estudiantes de la LEI en cuanto a si consideraban que no era necesario planear sus proyectos académicos para llevarlos a cabo de manera idónea. Observando la figura 36 detenidamente, es posible extraer inferencias de la cobertura porcentual colectada por la agrupación de las opciones *Nunca* y *Casi nunca*, ésta se impuso con un perceptible 66% (26 estudiantes). En adición a este análisis, se recalca el hecho que la categoría denominada *Regularmente* estableció su lugar en la encuesta con un nada frugal 22% (9 estudiantes).

Culminando este reporte, se reseña que las opciones *Siempre* y *Frecuentemente*, en asociación, conquistaron un trivial 12% (5 estudiantes) ubicándose como las categorías menos concurridas.

Figura 36. Consideras que no es necesario planear tus proyectos académicos para llevarlos a cabo.



Como es evidente en la figura 36, se percibe una predominancia generada por las categorías de Nunca y Casi nunca lo que sugiere que los alumnos de la LEI son estudiantes que, en concordancia con el trabajo de Gaeta González, Orejudo Hernández y Teruel Melero (2012), son individuos que emplean estrategias de corte volitivo y metacognitivo en sus proceso de aprendizaje; esto quiere decir que establecen el compromiso de cumplir lo que se pacta para influir en un mejor rendimiento académico.

Teniendo como base la figura 36, no es arriesgado plantear que los alumnos de la LEI se han convertido, con el paso del tiempo, en sujetos cobijados por una influencia axiológica considerable teniendo como punto neurálgico la responsabilidad y compromiso de lograr los objetivos o metas académicos que les han establecido maestros o tutores que se han establecido ellos mismos existiendo una correspondencia entre el discurso y las acciones implementadas.

Sin lugar a dudas, el logro de una coherencia y congruencia entre el discurso tanto escrito como hablado y los actos, es una fortaleza que presentan los alumnos que rigen sus procesos de aprendizaje a través del aprendizaje autónomo siendo la volición un elemento fundamental de éste. La volición no solo es un aspecto observable en la parte procesual y operacional del aprendizaje sino que también

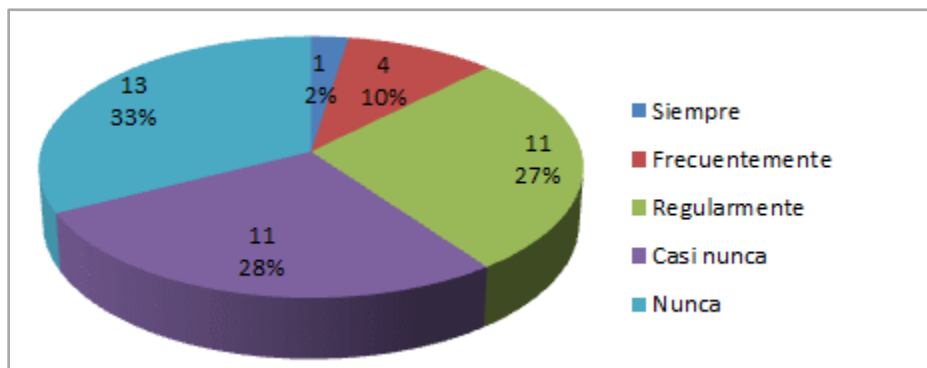
tiene serias repercusiones en la parte de valores y actitudes fomentando la responsabilidad y el compromiso para alcanzar los objetivos. En este orden de ideas, se posibilita ir en una dinámica de retrospección para analizar y responder a las preguntas de investigación que tienen relación tanto con los elementos componentes como con las fortalezas y debilidades del aprendizaje autónomo.

#### 4.16.2 Autodeterminación (Frecuencia)

Autodeterminarse en un sentido académico, tiene importantes consideración. Uno de los principales es no claudicar, no rendirse y mantenerse firme en cuanto al cumplimiento de las tareas programadas. Para la mayoría de individuos lo menos complicado es dejar inconcluso un proyecto ya sea por cuestiones de tiempo, complejidad o inversión. Sea como sea, la autodeterminación juega un papel crucial si se aspira a ser un aprendiz autónomo, entre mayor sentido de autodeterminación, mayor probabilidad de lograr cabal y satisfactoriamente los retos de aprendizaje. Bajo estas circunstancias se presenta la figura 37 que tiene como principal objetivo graficar las respuestas de los estudiantes LEI en cuanto a su opinión de la frecuencia de su autodeterminación.

Sin pérdida de tiempo se presenta la figura 37 la cual representa el reactivo en el que se cuestionó a los alumnos de la LEI si ellos abandonaban un proyecto que para ellos se vuelve complicado o difícil. Los resultados contribuyen a despejar bastantes dudas. En primer plano se logra apreciar que las categorías dominantes fueron *Nunca* y *Casi nunca* registrando un magnánimo 61% (24 estudiantes) como elemento unificado. Por otra parte, un 12% (5 estudiantes) fue abarcado por la fusión de las opciones *Siempre* y *Frecuentemente*. De forma silogística, la categoría nominada como *Regularmente* sobresalió con un importante 27% (11 estudiantes) del total poblacional.

Figura 37. Abandonas un proyecto que para ti se vuelve difícil.



En definitiva, después del estudio de la figura 37 se esclarecen algunas dudas. Una de ellas es que los alumnos de la LEI son reconocidos por ellos mismos como jóvenes que, de acuerdo a los señalamientos de Medellín Lozano (2010), eligen libremente en lugar de acatar la obligación o la coerción académica y esta decisión o elección estriba en un conocimiento de sus propias necesidades y de la interpretación flexible de los eventos externos. Esto tiene una significación muy importante ya que los eventos relatados previamente, los describen como sujetos pensantes y reflexivos sobre las propias capacidades para hacer frente a los retos académicos y a su cumplimiento en aras de conseguir un aprendizaje realmente significativo haciéndolos consientes de la asunción de un compromiso cognitivo.

Esta investigación se sitúa en una posición de libertad para afirmar que la mayoría de alumnos de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés son estudiantes juiciosos que plantean con firmeza sus objetivos y metas de aprendizaje así como sus proyectos académicos o de investigación y que se comprometen, teniendo como conducto la responsabilidad, a finiquitarlos plena y satisfactoriamente acorde a las necesidades externas pero sobre todo atendiendo encarecidamente a las necesidades de aprendizaje propias.

Desde una visión objetiva, el producto de las interpretaciones de la información acá presentada conduce a afirmar que una fortaleza irremediamente asociada al aprendizaje autónomo es la capacidad de autodeterminación para el cumplimiento de las tareas a un nivel cognoscitivo partiendo de la premisa que la responsabilidad interviene de forma directa en el accionar estudiantil. Es por ello

que se debe tender un vínculo entre el aprendizaje autónomo y la volición, este último como elemento constitutivo del primero. De esta forma se atiende a las preguntas de investigación ofreciendo evidencia de los elementos componentes así como de las fortalezas del aprendizaje autónomo.

#### 4.17 Solución de problemas

##### 4.17.1 Razonamiento deductivo

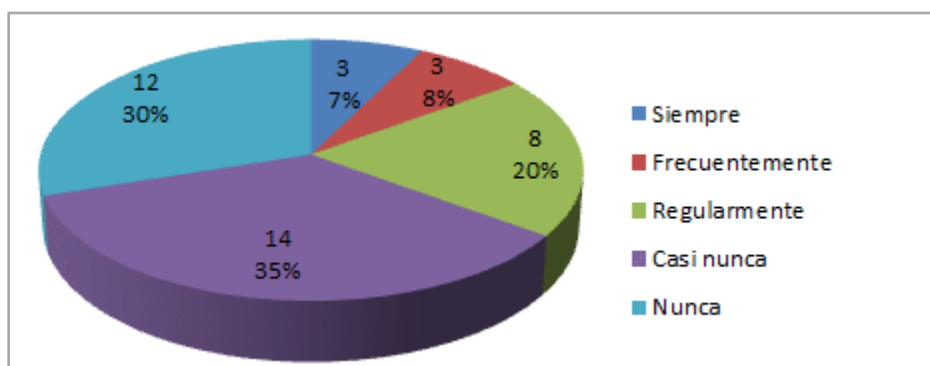
##### 4.17.1.1 Utilizar la lógica y la razón para resolver problemas

##### 4.17.1.1.1 Analizar una situación problemática (Frecuencia)

La capacidad de análisis en los estudiantes que se adjudican el rol de aprendices autónomos debe ser consistente. No está de más recordar que el fin último del aprendizaje que iza la bandera de autonomía es formar alumnos competentes en la toma de decisiones para la posterior resolución de problemas y esta facultad se cultiva cuando el estudiante madura la manera en que analiza contextos y/o situaciones desafiantes para su tentativa resolución. Remarcada la relevancia de este indicador del aprendizaje autónomo, se procede a mostrar los hallazgos obtenidos teniendo como punto de referencia la opinión de los estudiantes de la LEI respecto a la frecuencia del empleo de su análisis en situaciones adversas o problemáticas.

Acorde a lo que se presenta en la figura 38, se puede determinar que del total de alumnos que se les preguntó si consideraban que es una pérdida de tiempo analizar una situación problemática un arrasador 65% (26 estudiantes) optó por mostrarse favorable a las opciones *Nunca* y *Casi nunca*. De manera inmediata, hizo acto de presencia un estable 20% (8 estudiantes) por parte de los alumnos cuyas preferencias se vieron inclinadas hacia la categoría *Regularmente* dejando así a la alianza de las opciones *Siempre* y *Frecuentemente* con un endeble 15% (6 estudiantes).

Figura 38. Consideras que es una pérdida de tiempo analizar una situación problemática.



Con un especial énfasis se remarca que los resultados obtenidos dan una pauta importante para aseverar que los alumnos de la LEI son sujetos que, de acuerdo al esquema operativo propuesto por Lopera Echavarría, et al. (2010), descomponen una situación específica y concreta en todos sus elementos básicos para su estudio y análisis pasando de lo establecido como compuesto a lo simple, esto quiere decir de lo general a lo particular, convirtiendo esta dinámica en un análisis comprensivo o una síntesis extensiva. Entonces los alumnos de LEI comprenden una situación problemática holísticamente a través del estudio de sus diferentes partes.

Invariablemente un estudiante que tenga magnificada una sensibilidad para identificar problemas, sus factores y su posible resolución en un contexto determinado, es un estudiante con un potencial indescriptible para convertirse en un aprendiz autónomo. Aquellos estudiantes que logren ser analíticos, son los estudiantes que tendrán un amplio porcentaje de posibilidades de poder resolver problemas en momentos críticos dígame en un ambiente académico, familiar o incluso una vez inserto en el campo laboral, por lo que desarrollar la capacidad de análisis representa una ventaja impresionante en cualquier tipo de ámbito.

Adoptando una postura más objetiva, esta investigación tiene la oportunidad de trazar una línea entre los resultados acá presentados y las preguntas de investigación del capítulo I. Este puente entre ambos elementos permite asegurar que una fortaleza del aprendizaje autónomo es inducir al estudiante a un ejercicio

de análisis de situaciones adversas, contraproducentes o simplemente problemáticas para su futura resolución. Esta elucubración conduce a inferir que un elemento vital para ser un aprendiz autónomo es la capacidad desarrollada de resolución de problemas, que visto desde la perspectiva teórica, contextual y normativa del presente trabajo, es el fin último de esta clase de aprendizaje.

Mediante el estudio e interpretación de la información presentada en este apartado, fue posible acercarse considerablemente al cumplimiento de los objetivos de investigación los cuales se refieren a Identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo así como determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo de este mismo aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.

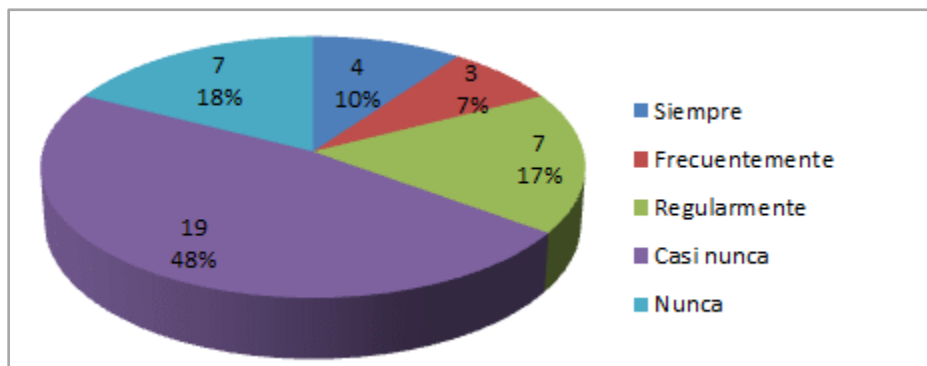
#### 4.17.2 Razonamiento sistemático (Frecuencia)

Engarzado al indicador anterior de análisis de situaciones problemáticas, el desarrollo de un razonamiento sistemático es un eslabón de vital importancia en la cadena, en un sentido figurado, que represente la capacidad de deducción del aprendiz autónomo. La deducción es, en un sentido no estricto, lo opuesto a la inducción la cual desde la visión investigativa se refiere a una forma de razonamiento que consiste en establecer una conclusión general a partir de la observación de hechos o casos particulares. En esta tesitura, el razonamiento deductivo favorece y complementa al análisis de situaciones problemáticas a partir de una dinámica que parte de lo general hacia la particularidad. Una vez contextualizado este indicador, se presenta la opinión de los estudiantes de la LEI acerca de su propio razonamiento sistemático tenido como punto de partida la frecuencia del mismo.

Como es visible en la figura 39, los estudiantes de Práctica Profesional generación 2012 fueron requeridos para responder si les gusta empezar a analizar una situación comenzando por lo particular y después por lo general en una dinámica de razonamiento inductivo. Se puede observar un irrefutable dominio de las categorías *Nunca* y *Casi nunca* las cuales en convergencia rebasan el 65% (26 estudiantes). Se acentúa también la desfavorable situación de las opciones

*Siempre* y *Frecuentemente* cuya adición de números finales contabiliza un insuficiente 17% (7 estudiantes) para obtener un adecuado grado de representatividad. Finalmente, la facción referida como *Regularmente* se adjudicó un poco trascendental 17% (7 estudiantes) del total encuestado.

Figura 39. Te gusta empezar a analizar una situación por lo particular, después lo general.



Consumado el análisis estadístico-descriptivo de la figura 39, es posible ahora señalar que, con apego a los números obtenidos en el instrumento de investigación, los alumnos provenientes de la LEI son sujetos que, de acuerdo a las aportaciones de Dávila Newman (2006), indagan y aprenden de forma deductiva esto quiere decir que estos estudiantes emplean este tipo de razonamiento enfatizando su origen empírico, la forma en que este se aproxima a la realidad, su rigurosidad, la duda metódica, la manera en que se validan las hipótesis, la manera en cómo se inspecciona el fenómeno, la fidelidad en el análisis y la racionalidad de la investigación. Son estudiantes que usan la lógica y la racionalidad para guiar sus pasos a través del sendero del aprendizaje y la investigación.

A través del tiempo ha sido objeto de preocupación para muchos profesores en la Facultad de Lenguas saber si los estudiantes de la LEI apoyan su esquema de aprendizaje en un marco de sistematización de carácter metodológico guiado por la lógica y la razón. Con ayuda de la información previamente analizada se confirma que los estudiantes de la LEI participan activamente en su proceso de

aprendizaje como actores que idealizan y emplean el razonamiento deductivo como herramienta para el cumplimiento de metas y objetivos de aprendizaje.

Sin más preámbulos, esta investigación remarca el hecho de que existe un tipo de razonamiento que parte de premisas generales para llegar a conclusiones particulares, este razonamiento es llamado razonamiento deductivo y, bajo las referencias presentadas previamente, es posible otorgarle la categoría de fortaleza del aprendizaje autónomo siendo de forma paralela un elemento integrante o componente de éste. Los alumnos que razonan deductivamente priorizan la secuencia de eventos que deben seguir para llegar a una conclusión comenzando de las generalidades para finalizar en las particularidades. Es posible hacer una cuadratura de los objetivos y las preguntas de investigación que quedan parcialmente respondidas hasta el momento con los razonamientos y evidencias acá presentadas.

#### 4.17.3 Toma de decisiones

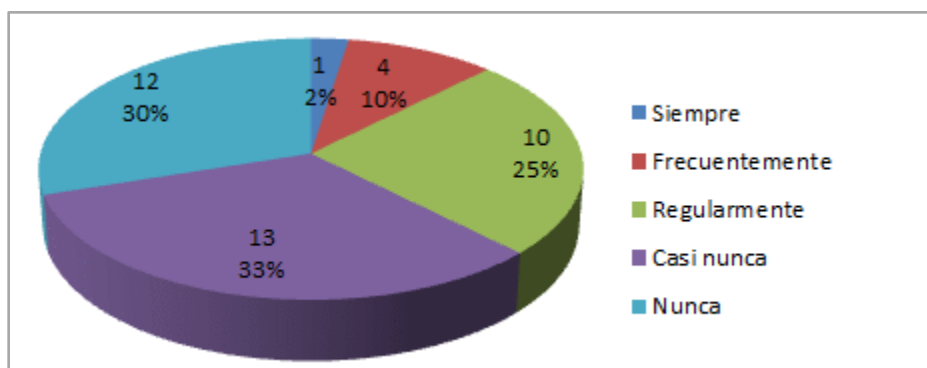
##### 4.17.3.1 Pensar reflexiva, analítica y críticamente

###### 4.17.3.1.1 Asumir riesgos en la toma de decisiones (Frecuencia)

A través de los años muchas instituciones de corte privado se han jactado de la manera en que forman a sus estudiantes formándolos como futuros líderes que asumen críticamente los riesgos en la toma de decisiones. Este tabú institucional tiene remanentes en la actualidad que recaen sobre los estudiantes de instituciones públicas los cuales son estigmatizados como estudiantes no facultados e incapaces para ejercer adecuadamente la toma de decisiones. Sin embargo, universidades como la BUAP han adecuado su modelo educativo para responder sobriamente a las necesidades imperiosas del mercado y del campo laboral como tal, formando una nueva camada de jóvenes con la capacidad desarrollada de asumir riesgos en la toma de decisiones de manera asertiva y crítica. Presentado el referente contextual, se da paso a la presentación de la opinión de los estudiantes de la LEI sobre este importante indicador teniendo como punto neurálgico la frecuencia de ocurrencia.

Los estudiantes de la LEI fueron cuestionados si preferían que alguien más de su equipo de trabajo asuma los riesgos de una decisión importante, sus impresiones quedan plasmadas en la figura 40. Queda de manifiesto que un sector considerable de la población compuesto por 25 estudiantes (66%) decidió opinar que *Nunca* y *Casi nunca* delegan decisiones importantes a terceros. Con un lúcido 25% (10 estudiantes) la categoría Regularmente alcanzó el tercer peldaño. Sin mucho que decir al respecto, las categorías de *Siempre* y *Frecuentemente* conjuntaron un opaco 12% (5 estudiantes).

Figura 40. Prefieres que alguien más asuma los riesgos de una decisión.



Con la certeza que ofrece la información de la figura 40, este proyecto de investigación establece que los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés son jóvenes activos que, desde la apreciación acertada de Luna Bernal y Laca Arocena (2014), no oponen resistencia a la toma de decisiones, asumiendo los riesgos correspondientes a pesar de su percepción de una posible fluctuación en el estado de la situación que bien podría jugar a favor o en contra de los intereses del estudiante. Los alumnos de la LEI están plenamente conscientes de que pueden enfrentar un conflicto de decisión esto significa que cuando se cambia un curso de acción se arriesgan a afrontar una serie de vicisitudes y situaciones adversas pero que su preparación los ha facultado para tomar esos riesgos en una postura de liderazgo y responsabilidad.

Esta investigación reitera que el Modelo Universitario Minerva ha hecho las permutas y modificaciones necesarias para formar egresados con un perfil de liderazgo; profesionistas capaces de desenvolverse plenamente en los diferentes

contextos tanto profesional como personal con la responsabilidad y ética debidas en su ejercicio, en su desempeño y sobre todo en su toma de decisiones. Los jóvenes de la LEI reconocen que es importante ostentar determinación cuando se toman decisiones y el valor de la responsabilidad que respalde una inadecuada elección.

Es importante estudiar a fondo toda esta situación, sin embargo con la evidencia acá presentada es oportuno indicar que la capacidad de asunción de riesgos durante la toma de decisiones es una fortaleza del aprendizaje autónomo y que a la vez es per se un elemento componente del mismo. Esto implica lógicamente que los alumnos de LEI están plenamente preparados para afrontar los retos del día a día en los diferentes espacios, dígame laborales o personales, con liderazgo y profesionalismo. Sintetizando esta parte de la investigación se puede cerrar este apartado señalando que se ha atendido de forma oportuna a las dos preguntas de investigación en la cuestión de las fortalezas y los elementos del aprendizaje autónomo.

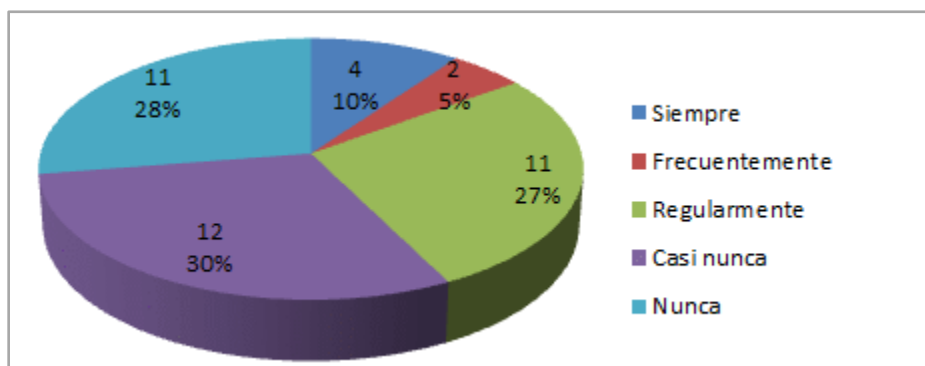
#### 4.17.3.1.2 Aplicar los conocimientos en la práctica (Frecuencia)

El hacer un acopio de conocimiento implica no solo almacenarlo de manera mecánica en la memoria, implica poder echar mano de él en el momento y lugar indicado. Desde un sentido pragmático, es imprescindible poder conjuntar la teoría y la práctica en una misma actividad, un ejercicio profesional idóneo se caracteriza por la interrelación que se gesta entre los conocimientos y las habilidades. Los alumnos de la LEI deben de ser capaces de tejer una malla que conecte la faceta conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje en su labor cotidiana. Resta ahora presentar los hallazgos obtenidos derivados de la opinión de los alumnos LEI sobre la aplicación del conocimiento en la práctica teniendo como escala la frecuencia de incidencia.

Por medio de la figura 41, se tiene la posibilidad de constatar la hegemonía que ejerció la coalición de las categorías *Nunca* y *Casi nunca* (58%) en la opinión de los alumnos de la LEI (23 estudiantes) cuando se les pregunto si creían que lo que aprenden en la escuela no posee una verdadera aplicación práctica en la vida real.

Sin embargo también existió un porcentaje representativo de estudiantes que declinaron por señalar la opción *Regularmente* el cual ascendió al 27% (11 estudiantes). En la parte baja de los resultados, se encuentran las opciones *Siempre* y *Frecuentemente* cuya incidencia registraron un 15% (6 estudiantes).

Figura 41. Crees que lo que aprendes en la escuela no tiene una verdadera aplicación en la vida real.



En función de las condiciones expuestas en la figura 41, vale la pena puntualizar que los estudiantes de Práctica Profesional sometidos al proceso de encuesta son muchachos que, desde la perspectiva de Domínguez Pachón (2006), transfieren y metabolizan las aportaciones cognoscitivas recibidas en acciones específicas en su quehacer como estudiantes y futuros profesionales de la educación concretándolas mediante el catalizador de la práctica. Es en esta tesitura que se puede afirmar que la gran mayoría de los alumnos de la LEI se desenvuelven adecuadamente como profesionales que tienden un vínculo entre teoría y práctica y viceversa.

En aras de la objetividad y con el soporte de la información obtenida, se establece una relación entre los actuales estudiantes de la LEI y sujetos que acoplan en un mismo ejercicio los elementos cognoscitivos y prácticos del aprendizaje, esta praxis les permite tener un desempeño más adecuado que satisface los requerimientos contextuales a los que se enfrenten en el día a día. De igual forma, por medio de la figura 41 se puede afirmar que este grupo de estudiantes tiene la firme creencia que los contenidos aprendidos en la escuela poseen un alto grado

de utilidad en la vida diaria, declarando de forma indirecta o tácita que se articulan tanto teoría como el empleo de ésta en su actividad profesional.

En virtud de lo aquí expuesto, se puede llegar a una determinación de bastante consideración. Ésta consiste en afirmar que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo consiste en formar alumnos con la capacidad desarrollada de enlazar tanto teoría como práctica. Esto implica que el aprendiz autónomo es capaz de teorizar las actividades que lleva a cabo en el aula y de poner en práctica los elementos cognoscitivos de su aprendizaje. Cabe señalar que es bajo este conjunto de argumentos que se da respuesta a la pregunta de investigación número 2 que guarda relación con las fortalezas y debilidades del aprendizaje autónomo.

#### 4.18 Auto-observación

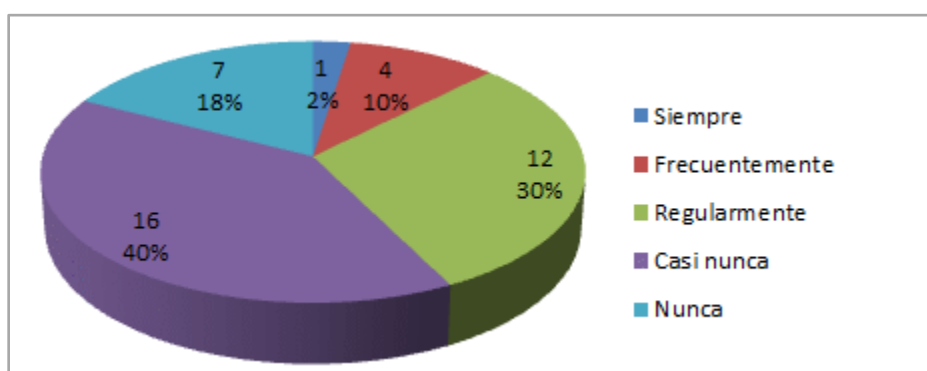
##### 4.18.1 Autoevaluación (Frecuencia)

Para comenzar este apartado, es importante empezar señalando que en anteriores paradigmas educativos el profesor era quien asumía completamente la responsabilidad y el deber de fungir como un supervisor encargado de registrar y dar seguimiento a los avances o retrocesos en cuestiones académicas por parte de los estudiantes que se limitaban a mantener una postura pasiva en relación a su propio monitoreo de aprendizaje. En los albores de este nuevo siglo y con la reestructuración de modelos educativos en las instituciones de educación superior, se da paso a la implementación de teorías del aprendizaje como el constructivismo que enrolan al mismo estudiante en la dinámica de auto observarse y autoevaluar su propio desempeño. Teniendo la anterior especificación contextual, se da paso a la presentación gráfica de la opinión de los alumnos de la LEI acerca de la autoevaluación de su aprendizaje.

La figura 42 sirve como un conducto pictográfico para propiciar el debate crítico por la riqueza de la información obtenida. En este reactivo los estudiantes de la LEI fueron cuestionados si mantenían la misma conducta aunque no les diera los resultados más idóneos para su aprendizaje. Como era de esperarse, es abrumadora la diferencia entre categorías; de forma conjunta, las opciones *Nunca*

y *Casi nunca* se manifestaron con un representativo 58% (23 estudiantes). En el reverso de la moneda, las posibilidades de posicionarse en los primeros lugares de la combinación de las opciones *Siempre* y *Frecuentemente* se ven difuminadas por solo alcanzar un poco significativo 12% constituido por solo 5 estudiantes. Complementando este dato estadístico, 12 estudiantes se inclinaron por señalar la opción *Regularmente* lo que implica la obtención de un simbólico 30%.

Figura 42. Mantienes la misma conducta aunque no te funcione adecuadamente para tu aprendizaje.



Con apoyo y fundamento en la figura 42, la conjetura a la que se ha acercado esta investigación radica en puntualizar que los jóvenes que facilitaron su opinión a través del cuestionario son muchachos y muchachas que, con apego a la opinión de Guerrero Ospina y Esguerra Pérez (2010) inducen fluctuaciones favorables en su propia conducta valorando y autdeterminando que las técnicas, métodos o estrategias empleados para su aprendizaje no son los idóneos para el alcance de sus propósitos académicos lo que los orilla a reestructurar su esquema de hábitos o actividades con la finalidad de potenciar su capacidad de aprendizaje.

En ese orden de ideas, se ofrece una postura investigativa en la que se asegure que la conducta de los alumnos de la LEI no es una conducta estática. Por el contrario, cuando el contexto y el objeto de aprendizaje lo exigen, la conducta de los practicantes profesionales se dinamiza con el propósito de explotar y potencializar sus capacidades de aprendizaje pudiéndose lograr este objetivo mediante la autoevaluación y la autoobservación. Cuando una conducta resulta inadecuada o contraproducente para la mejora de los procesos de aprendizaje, el

alumno comienza un proceso de depuración en el que la conducta muta y se adapta a los nuevos requerimientos del contexto en el que se desenvuelve.

Esta investigación contribuye con una aportación sustantiva, la cual consiste en plantear que la una de las fortalezas del aprendizaje autónomo radica en facultar al estudiante para que sea capaz de autoobservarse y con ello autoevaluar su desempeño académico; de ser desfavorable, el estudiante modifica su conducta de tal forma que pueda adecuarse a los objetivos y metas de aprendizaje establecidos. La información previamente analizada arroja que un elemento medular del aprendizaje autónomo es la autoobservación por lo que no sería conveniente concebir este tipo de aprendizaje sin esta importante dimensión. Solo resta enfatizar que a lo largo de este apartado se ha contestado con argumentos a las dos preguntas de investigación, la primera sobre las fortalezas del aprendizaje autónomo y la segunda que pretende determinar los elementos constitutivos de este mismo tipo de aprendizaje.

#### 4.19 Principios de desaprendizaje

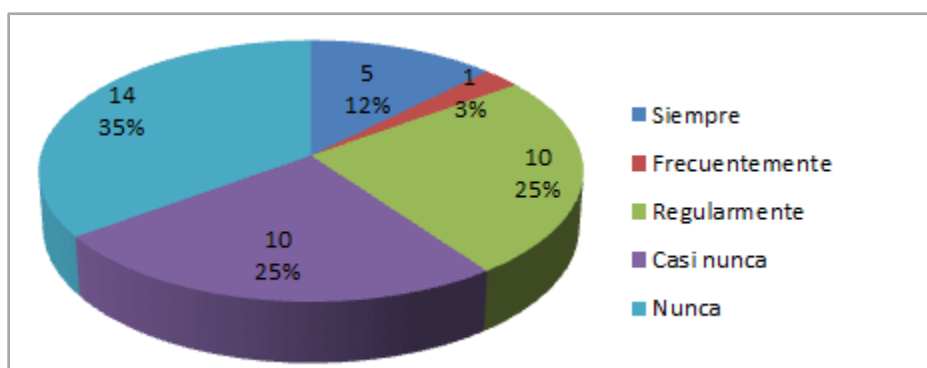
##### 4.19.1 Aprender a desaprender (Frecuencia)

Cuando de desaprendizaje se trata, es importante tener claridad sobre las implicaciones de este concepto. Desaprender podría concebirse con ciertas connotaciones peyorativas o negativas sin embargo este implica, en términos generales, un olvido selectivo que permita al estudiante apropiarse de conocimiento nuevo. Este olvido selectivo recae sobre técnicas, métodos, estrategias e incluso conceptos que frenen o entorpezcan el proceso de aprendizaje. Un ejemplo claro de esto puede ser cuando a un niño le enseñan a multiplicar de manera memorística, posteriormente en estratos académicos superiores debe olvidar a multiplicar únicamente por la memoria y empezar a usar el razonamiento y la lógica. Después de esta breve pero útil explicación, es momento de exponer los números arrojados por el cuestionario cuando se les preguntó a los estudiantes de la LEI sobre el principio de desaprendizaje.

Como es visible en la figura 43, los aplicadores del cuestionario les preguntaron a los estudiantes de la LEI si mantenían las mismas estrategias, conceptos o

métodos que les ayudaron a aprender en sus primeros niveles académicos a pesar de que estos ya no eran del todo adecuados en este momento, las opciones categorizadas como *Nunca* y *Casi nunca*, de manera predecible, conjuntaron 24 unidades lo que les otorgó 60% del total. En lo que respecta a la opción *Regularmente*, 10 estudiantes se sintieron identificados con esta categoría asignándole un 25%. En la parte baja de los resultados se encuentran las categorías de *Siempre* y *Frecuentemente* las cuales amasaron un insubstancial 15% producto de la opinión de 6 estudiantes.

Figura 43. Mantienes las mismas estrategias, conceptos y/o métodos que te han ayudado a aprender desde tu infancia, aunque éstas no sean del todo apropiadas.



La información anidada en la figura 43 hace suponer que la mayoría de los practicantes profesionales en activo, son individuos con características muy peculiares; entre las que destaca, como lo plantea Moreira (2005), la capacidad de olvidar selectivamente conocimiento previo que impide la adquisición de nuevo. Este olvido selectivo consiste básicamente en suprimir conceptos y/o estrategias de aprendizaje irrelevantes y fútiles para la apropiación de nuevos. Durante mucho tiempo el aprendizaje era concebido como la mera acumulación de información, información que en la gran mayoría de las veces resulta inservible e insubstancial a las necesidades del estudiante. Esto implica que no solo es de particular importancia el hecho de aprender sino también el de poder desaprender.

Entonces es válido inferir que los alumnos de la LEI están en constante cambio, haciendo valoraciones sobre la utilidad y pertinencia de algunos de los métodos,

técnicas, estrategias y conceptos que aprendieron tiempo atrás pero que con el paso del tiempo y los respectivos cambios contextuales se han vuelto anacrónicos o que impiden el aprendizaje de otros. En los albores de esta nueva década, parece propicio empezar un proceso de desestigmatización del concepto de olvido y desaprendizaje.

Es especialmente relevante acentuar que todas estas reflexiones han conducido a suponer que una de las fortalezas o ventajas del aprendizaje autónomo es desarrollar la capacidad de olvidar estratégicamente elementos que impiden un aprendizaje significativo. Los estudiantes deben procesar información y experiencias para procesarlas en aprendizaje pero de igual manera no se desvaloriza el hecho de un desaprendizaje efectivo. Por otro lado, el principio de desaprendizaje es un elemento neurálgico del aprendizaje autónomo, sin este principio el aprendiz autónomo sería incapaz de adaptarse a las exigencias de los diferentes contextos en los que se desenvuelva. La información presentada tiene su razón de ser la cual es responder a las preguntas de investigación diseñadas en el capítulo 1 las cuales pretenden indagar sobre las fortalezas y los elementos que forman parte del aprendizaje autónomo.

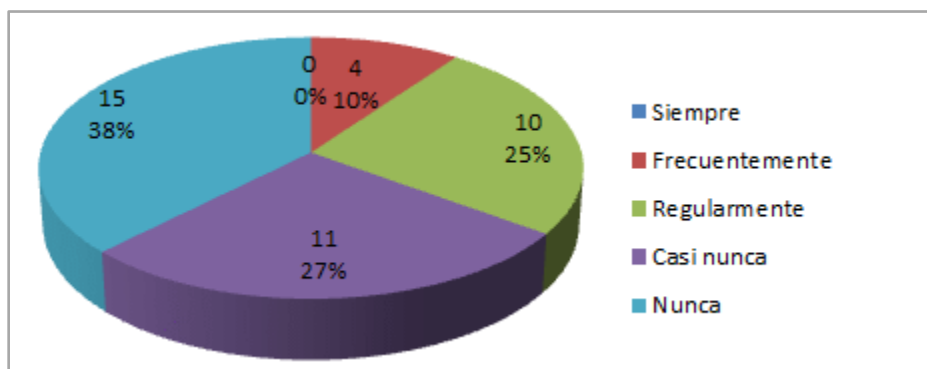
#### 4.19.2 Aprender a reaprender

Un profesional competente debe ostentar cierto perfil, una de los rasgos más destacados de este perfil es la capacidad de reaprender, esto quiere decir que el individuo puede retomar estrategias, conceptos, métodos o técnicas aprendidos con anterioridad y darles un nuevo significado o uso. Esta resemantización tiene importantes consideraciones, la primera es que el sujeto puede no solo adoptar mecanismos que le permitan un aprendizaje más efectivo sino que es capaz también de adaptarlos para sacar el mayor provecho de ellos. La segunda implicación consiste en mantener en constante reajuste los procesos de aprendizaje, evitar que permanezcan en un estado de estatismo, lo que representa el desarrollo de una incesante actividad de actualización, capacitación y reacomodo tanto conceptual, procesual y actitudinal en función de las necesidades contextuales. Es por ello que continuación se presenta la recopilación de

opiniones proporcionada por los alumnos de la LEI sobre el concepto de aprender a reaprender.

Para abordar estadísticamente el concepto de aprender a aprender, la figura 44 proporciona información de suma valía ya que en este reactivo los estudiantes de la LEI fueron expuestos a la afirmación: Abandonas estrategias, métodos o conceptos que te fueron útiles en tu aprendizaje en la infancia y adolescencia. Sorprendentemente hubo una respuesta nula por parte de la opción categorizada como *Siempre* mientras que una facción de 4 estudiantes concilió señalar que su respuesta se adecuaba a la opción *Frecuentemente* estimando así un nada sustancial 4%. Un grupo de 26 estudiantes concedió representatividad a las opciones *Nunca* y *Casi nunca* aglomerando %65 del total. La categoría *Regularmente* representó el 25% ya que 10 estudiantes sintieron afinidad hacia esta opción.

Figura 44. Abandonas estrategias, métodos o conceptos que te fueron útiles en tu aprendizaje en la infancia y adolescencia.



La importancia de la figura 44 radica en acentuar la importancia que los alumnos de Práctica Profesional le atribuyen al concepto de reaprendizaje. Bajo este orden de ideas, se puede asumir por verdadera la suposición que se tenía respecto al desempeño de los estudiantes de la LEI; ellos son individuos que, de acuerdo a Moreira (2005), han aprendido a implementar ajustes, tanto conceptuales como procedimentales, para hacer más efectivo su proceso de apropiación del conocimiento y en general su proceso de aprendizaje. Esto se puede interpretar como la capacidad para hacer reacomodos y ajustes tanto a métodos, estrategias,

conceptos como a técnicas que permitan dinamizar los mecanismos del aprendizaje.

En conveniencia con la información valorada en este apartado, cabe la posibilidad de proponer que los estudiantes de la LEI sean reconocidos como sujetos que reaprenden; esto implica que son capaces de someter a procesos de adecuación sus mecanismos de aprendizaje. Ellos no dan por válido/a perpetuamente ningún concepto, estrategia, técnica o método, estos se encuentran en constantes valoraciones para decidir si se mantienen o si se reestructuran, con el propósito de siempre hacer más eficiente y eficaz la manera de apropiarse de cierto conocimiento o desarrollar una habilidad.

Todos los elementos están dados para afirmar que una de las principales fortalezas del aprendizaje autónomo tienen su razón de ser en la capacidad desarrollada de aprender a reaprender ya que ninguna clase de concepto, método o técnica está exento de sufrir reestructuraciones. Esto hace una referencia importante al rol del estudiante como un evaluador el cual debe ponderar la utilidad, la pertinencia y la idoneidad de los elementos antes descritos para su permanencia o su cambio en el proceso de aprendizaje. El principio de desaprendizaje es un elemento oriundo del aprendizaje autónomo por lo que no puede desasociarse de este. Apelando a la veracidad de la información analizada, se ha dado respuesta parcial a ambas preguntas de investigación, la una enfocada a las fortalezas del aprendizaje autónomo, la otra orientada a determinar los elementos medulares de este mismo aprendizaje.

#### 4.20 Aprendizaje por error (Frecuencia)

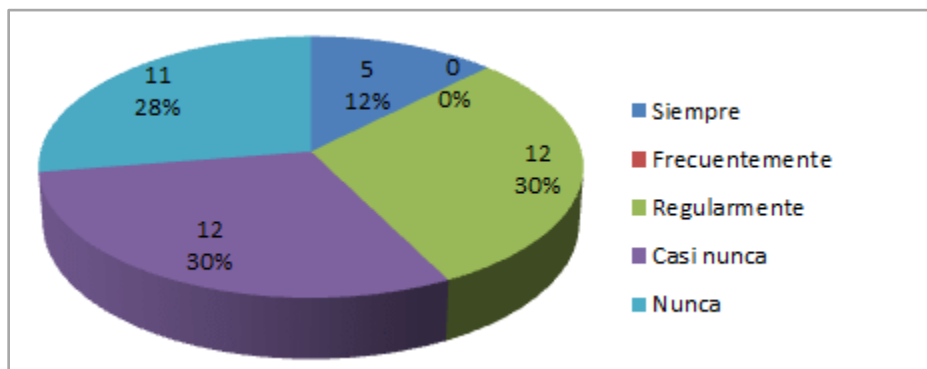
##### 4.20.1 Retroalimentación (Frecuencia)

Aunque el término correcto es realimentación, las implicaciones del concepto de retroalimentación son las que tienen la verdadera importancia. En cualquier proceso para mejorar existe una etapa de retroalimentación en la cual después de una valoración surge un proceso de comunicación en el cual se hacen señalamientos y críticas constructivas del desempeño así como sugerencias para incrementar la calidad del desempeño per se. Aunque no es correcto asociar a la

retroalimentación como el efecto de cometer equivocaciones, si es verdad que la retroalimentación cierra un círculo en el proceso del aprendizaje el cual contribuye a depurar inconsistencias o simplemente mejorar más dicho proceso. Una vez dimensionada la importancia que tiene la retroalimentación, a continuación se presenta la figura 45 en la que se plasma la opinión de los estudiantes de la LEI sobre el concepto de retroalimentación.

Como lo establece la figura 45, se les preguntó a los estudiantes de Práctica Profesional si eran perfectivos y si consideraban que la perfección y la calidad son sinónimos de un aprendizaje adecuado. De manera inusitada la opción *Frecuentemente* destacó por su nulidad, ningún estudiante se sintió identificado con esta opción. Por el contrario, las opciones de *Nunca* y *Casi nunca* en conjunto contabilizaron 23 unidades lo que representa el 58% del total. De manera paralela, 12 estudiantes externaron su empatía por la categoría *Regularmente* otorgándole a este rubro un llamativo 30%. La última categoría denominada *Siempre*, contó con la aprobación de 5 estudiantes lo que contribuyó a alcanzar un poco efectivo 12% de la contabilización global.

Figura 45. Eres perfecto, la perfección y la calidad son sinónimos de un aprendizaje adecuado.



Después del análisis crítico de la figura 45, es posible aseverar que la mayoría de la población de estudiantes activos en su práctica profesional son jóvenes que, acoplado las sugerencias de Alirio Insuasty y Zambrano Castillo (2011), a través de la retroalimentación incurren en la reflexión y la autocrítica haciéndose conscientes de sus propias fortalezas y áreas de oportunidad lo que los conduce a

tomar las decisiones más convenientes frente a las diferentes clases de vicisitudes y problemáticas en su quehacer como aprendices y estudiantes.

Sobre este marco referencial, cabe agregar que los estudiantes de la LEI se han destacado por ser sujetos críticos que conciben el error no como un tropiezo sino como una nueva oportunidad de mejora siendo el eje vertebral de este proceso la retroalimentación. Sea emitida por el titular de la asignatura, otro compañero de aprendizaje o el mismo individuo, la retroalimentación es un dispositivo que encarecidamente auxilia al aprendiz a corregir y/o mejorar aspectos de su aprendizaje que necesitan ser modificados para volverlos más efectivos.

La anterior reseña conduce a asumir que el aprendizaje por error es un elemento indiscutiblemente parte del aprendizaje autónomo, un alumno que no comete equivocaciones no tiene la oportunidad de hacer valoraciones sobre su desempeño y por ende mejorarlo. Aunado a esto cabe resaltar que la retroalimentación es una evidente fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje ya que faculta al estudiante para tomar decisiones que repercuten directamente en su rendimiento y desempeño académico basado en una valoración dígase propia dígase externa, pero siempre encumbrada por la objetividad y la línea de construcción, no de destrucción. Con estos señalamientos ahora es válido señalar que se han respondido en parte las preguntas de investigación en lo referente tanto a los elementos como de las fortalezas del aprendizaje autónomo.

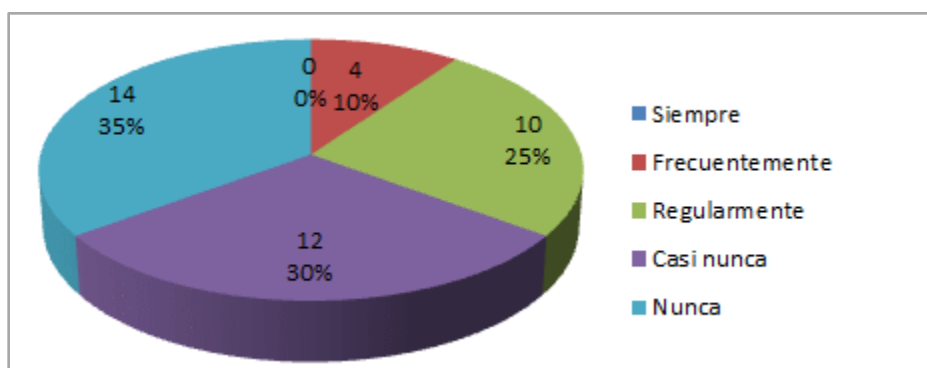
#### 4.20.2 Replanteamiento de esquemas (Frecuencia)

Existe una reflexión que se conoce como *el niño del martillo*, en esta reflexión se plantea que un niño que descubre un martillo quien, habiendo conocido esta herramienta, toma todo aquello que encuentra a su paso como un clavo, sin la posibilidad de preguntarse si lo que necesita es un serrucho o un desarmador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Sucede lo mismo en el aprendizaje, en ocasiones se quiere utilizar la misma metodología para aprender aunque no de los resultados más óptimos. Los científicos pregonan que si no se quiere llegar a los mismos resultados es necesario cambiar los procesos. Después de esta reflexión,

se expone la opinión de los estudiantes de la LEI acerca del replanteamiento de esquemas.

Representado en la figura 46 se encuentra el cuestionamiento que se les hizo a los estudiantes de Práctica Profesional acerca de sus preferencias sobre adaptar sus problemas a su metodología y no su metodología a sus problemas. Congruentemente a lo observado en figuras anteriores, el grupo conformado por los por las opciones *Nunca* y *Casi nunca* arrasó con 26 unidades lo que le otorga un notable 65%. En la parte media de los resultados se encuentra la opción *Regularmente* la cual computó 10 unidades asignándole un sobrio 25% mientras que solo 4 estudiantes acudieron a la opción *Frecuentemente* acaparando el 10% del total. Una vez más la categoría *Siempre* sobresalió por el carente interés mostrado por los estudiantes hacia esta opción.

Figura 46. Te gusta adaptar tus problemas a tu metodología, no la metodología a los problemas.



La información extraída de la figura 46 plantea la necesidad de equiparar a los estudiantes de Práctica Profesional con sujetos que, bajo las características descritas por Moreira (2005), reestructuran la manera en que abordan su aprendizaje si éste no fructificó de la manera esperada. Esto quiere decir que si un objetivo de aprendizaje no pudo ser alcanzado satisfactoriamente, el sujeto modifica el proceso, de esta manera se garantiza que el resultado tiene mayor probabilidad de ser diferente al obtenido en primera instancia. Cuando se emplea un replanteamiento de esquemas de manera adecuada, se garantiza que el estudiante se concientiza que durante el proceso de aprendizaje se puede

fracasar, pero que existe la posibilidad de intentarlo de nuevo las veces que sea necesario.

En función de las condiciones antes presentadas, plantear que los alumnos de la LEI replantean sus esquemas de aprendizaje no es descabellado debido principalmente a que existe un proceso metacognitivo de concientización y reflexión en su aprendizaje que los ha orillado a no adaptar una postura de estatismo metodológico; lo que genera mayor autoconfianza así como una mejor resistencia a la frustración ya que descubren que pueden cambiar de estrategias hasta alcanzar los objetivos establecidos.

Por ende, es necesario señalar que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de los estudiantes para realizar modificaciones substanciales a los procesos de aprendizaje o cambiarlos completamente con el propósito de obtener los resultados esperados, esta capacidad es definida como replanteamiento de esquemas la cual además guarda relación con procesos de metacognición en los que el estudiante reconoce que puede haber más de una forma de alcanzar un objetivo de aprendizaje. Es así que se atiende a la pregunta de investigación sobre las fortalezas del aprendizaje autónomo.

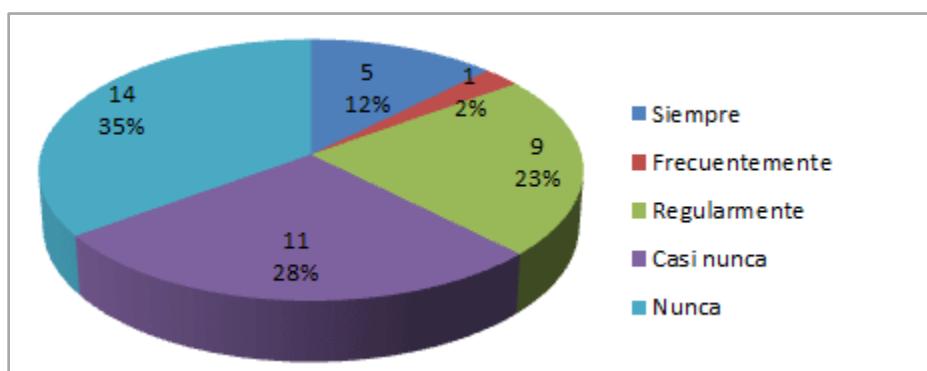
#### 4.20.3 Pensamiento crítico

##### 4.20.3.1 Encarar el error como algo natural (Frecuencia)

Como seres humanos, es comprensible que se mantenga cierta animadversión a la idea de cometer errores. A través del tiempo y por efecto mediático o social, se ha impuesto una falsa concepción sobre el aprendizaje efectivo asociándolo con el hecho de jamás errar y en alcanzar los objetivos de aprendizaje en una sola oportunidad. El papel del docente en los nuevos paradigmas educativos consistirá en fomentar la pérdida del miedo al error y dejar de lado una postura punitiva a quien incurra en él. Con todas las implicaciones que tiene este concepto, se presenta la opinión de los estudiantes de la LEI sobre el error como algo natural en el aprendizaje quedando representado en la figura 47.

La parte que vertebró a la figura 47 fue la declaración: Evitas las equivocaciones a toda costa en tus proyectos académicos. La respuesta fue favorable para la unión de las categorías *Nunca* y *Casi nunca* las cuales con 25 unidades acapararon un perceptible 63%. Vale agregar también que abarcando una fracción considerable, la categoría establecida como *Regularmente* obtuvo un representativo 23% gracias a la opinión de 9 estudiantes que se sintieron atraídos hacia esta respuesta. 14% fue el constitutivo de la conjunción de los rubros *Siempre* y *Frecuentemente*, esta cifra se obtuvo por la intervención de 6 estudiantes.

Figura 47. Evitas las equivocaciones a toda costa en tus proyectos académicos.



A todo esto, esta investigación presenta los argumentos suficientes para referirse a los alumnos de la LEI como personas que, siguiendo los apuntes de Guerrero Benavides, et al. (2013), se forman mediante el ensayo y error lo que les ofrece la posibilidad de formarse holísticamente desde diferentes apreciaciones cognitivas en el devenir diario. Este ensayo-error propicia oportunidades de aprendizaje con inclusión generadora de nuevas estrategias o métodos que sean más creativos y eficientes no dejando de lado la compañía tutora que asuma los desaciertos de manera asertiva y no punitoria.

En conveniencia con los resultados presentados en la figura 47, se afirma que los alumnos que estudian la materia de Práctica Profesional en la Facultad de Lenguas de la BUAP, pueden ser descritos como estudiantes que asumen propositivamente y con criticidad la acción de incurrir en alguna clase de error, considerando a éste como un elemento natural y propio de los procesos de un

aprendizaje auténtico. Ellos reconocen que la perfección en la realización de un proyecto académico es buena, pero sufrir alguna clase de error es mejor ya que abre la posibilidad de aprender de una manera más significativa y duradera.

Partiendo de las elucubraciones previas, se han establecido dos importantes conclusiones de este apartado. La primera es que el aprendizaje por error es un elemento inherente del aprendizaje autónomo ya que éste magnifica las posibilidades de generar y desarrollar en el estudiante la asertividad y la criticidad en el pensamiento así como un factor coadyuvante a la reflexión y tolerancia a la frustración. La segunda conclusión hace referencia a la asunción crítica del error como una fortaleza del aprendizaje autónomo permitiendo al aprendiz asumir las equivocaciones con madurez y convicción reconociendo que es completamente normal que durante los procesos de aprendizaje se presenten estos errores. Es sobre la base de las líneas anteriores, que se ha dado respuesta a las preguntas, descritas en el primer capítulo de este trabajo de investigación, sobre los elementos y las fortalezas del aprendizaje autónomo.

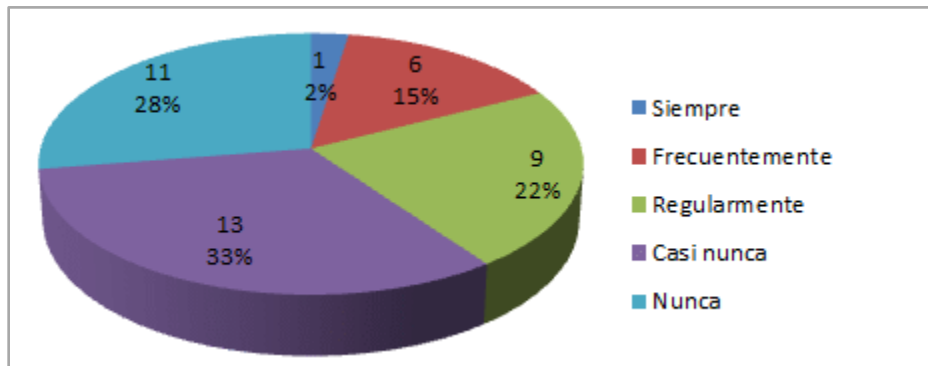
#### 4.20.3.2 Buscar sistemáticamente el error (Frecuencia)

Una cantidad considerable de individuos alrededor del planeta prefieren empezar un proyecto desde el comienzo antes de determinar cual fue la causa original del error. Esto nos habla de que no existe una dinámica de búsqueda sistemática de los errores lo que sugiere niveles no tan altos de pensamiento crítico. Esta búsqueda hace alusión, en parte, al método científico en cuanto a la organización y meticulosidad de los procesos seguidos. Ante este importante indicador, es necesario presentar la opinión generada en los estudiantes de las LEI acerca de la búsqueda sistemática del error.

Es en la figura 48 donde se hace manifiesta la opinión de los estudiantes de la LEI cuando se les preguntó si empezaban desde cero cuando cometían alguna clase de error. Los resultados son dignos de análisis, en primer plano figuran las opciones *Nunca* y *Casi nunca* que, conjuntamente alcanzaron a cubrir el 61% de la opinión global, esto fue posible gracias a la participación de 24 estudiantes. En un plano totalmente opuesto, las opciones *Siempre* y *Frecuentemente* ocuparon la

última posición con tan solo 7 unidades, con lo que se les asignó el 17%. De esa manera, la opción *Regularmente* (9 estudiantes) se posicionó en la parte media con un inusual 22%.

Figura 48. Empiezas de cero nuevamente cuando cometes errores.



Conducida por la información analizada de la figura 48, esta investigación se toma la libertad de acentuar que los alumnos de la LEI, en concordancia con las señalizaciones de Moreira (2005), emplean una metodología para la búsqueda de los errores en los procesos de aprendizaje. Esto sugiere que su pensamiento crítico les permite identificar y determinar el aspecto etiológico de sus equivocaciones para su pronta y expedita depuración. En resumidas cuentas, un aprendiz movido por la autonomía debe ser capaz de identificar la causa de su desacierto de forma estructurada y organizada.

Haciendo una cuadratura con lo revisado en el párrafo superior, surge la necesidad de caracterizar a los practicantes profesionales como individuos que reconocen que su ejercicio de aprendizaje no se encuentra exento de sufrir errores y contrariedades siendo capaces de localizar la causa del error así como el error mismo. El proceso de búsqueda del error hace madurar el pensamiento crítico de los estudiantes haciéndolos sujetos pensantes que analizan e idean escrupulosamente estrategias que permitan hacer correcciones pertinentes.

Triangulando la información estadística con los referentes teóricos y el análisis de resultados, es posible determinar que un elemento que es parte del aprendizaje autónomo es el aprendizaje por error permitiendo a los estudiantes experimentar y aprender a cuenta de riesgo. Por otro lado se descubrió que una fortaleza del

aprendizaje autónomo consiste en la búsqueda sistemática de los errores en el aprendizaje, mediante esta dinámica el estudiante favorece su pensamiento crítico así como su capacidad de análisis para la identificación de las causas del error. Estas observaciones ameritan hacer un énfasis en que se ha respondido de manera certera a las dos preguntas de investigación la primera sobre los elementos del aprendizaje autónomo, la segunda sobre sus fortalezas.

## Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo guarda particular importancia debido a que en él tiene cabida la discusión de los resultados obtenidos en capítulos anteriores. En la primera parte se condensan los puntos neurálgicos tratados en el capítulo I, de esta manera se contextualiza la investigación para un abordaje y tratamiento más adecuado. Posteriormente, se presentan las conclusiones a las que llega esta investigación. Cada conclusión está sólidamente basada en los resultados del instrumento de investigación con su respectivo referente teórico. De esta forma todos y cada uno de los indicadores del aprendizaje autónomo son reseñados y discutidos.

En adición a lo anterior, se analizan tanto objetivos como preguntas de investigación para dar respuestas satisfactorias a cada uno de ellas a través de una discusión crítica y objetiva. Es también importante recalcar que se hacen significativos comentarios en cuanto a las limitaciones del estudio y se debaten algunas de las áreas de oportunidad que enfrentó esta investigación. Como parte final se hacen una serie de recomendaciones y sugerencias para posteriores investigaciones en lo relacionado al estudio del nivel del aprendizaje autónomo en el contexto de la educación superior.

### 5.1 Contexto

Bajo un contexto regido por la globalización, el neoliberalismo y las sociedades del conocimiento; el paradigma educativo en la educación superior ha cambiado de tal forma que se ha vuelto imperioso hacer consideraciones sobre las ventajas que ofrece el aprendizaje autónomo como mecanismo para contrarrestar los drásticos y súbitos cambios en el panorama educacional.

Un número considerable de investigadores, han expuesto a través de sus estudios, la opinión que tienen las personas encargadas de contratar personal en empresas, organizaciones o instituciones y se ha llegado a la conclusión que lo que fundamentalmente buscan estas entidades son individuos profesionales que estén familiarizados con la tecnología, que se adapten a nuevas situaciones, que sepan tomar decisiones, que sean analíticos y que sean capaces de resolver problemas en momentos cruciales. La descripción antes referida hace referencia a

características emparentadas con un perfil de aprendiz autónomo siendo comunes denominadores de lo que se espera de un estudiante que emplee el aprendizaje autónomo de manera efectiva.

Pese a que el aprendizaje autónomo está generando interés en las esferas de la investigación educativa, existen muy pocos estudios enfocados al análisis de este tipo de aprendizaje en contextos como el universitario orientado a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es por ello que este estudio cobra importancia en el sentido de innovación y originalidad.

Cabe señalar que a través de la revisión contextual a importantes organismos relacionados con la educación superior como la UNESCO u OCDE, se ha determinado que las nuevas tendencias apuntan a apostar por una educación basada en el aprendizaje no necesariamente impartido en la escuela, que fomente la iniciativa, que permita el aprendizaje vitalicio y que aluda al aprendizaje del propio aprendizaje.

La BUAP en respuesta a estas exigencias, se ha apegado y regido bajo los cánones antes mencionados y con su cambio de Modelo Universitario, el cual en teoría enarbola la autonomía, resulta necesario llevar a cabo una investigación que sirva de parangón para determinar si con el cambio de modelo educativo se está dando esta reestructuración en términos de aprendizaje autónomo.

El sector poblacional al que fue dirigido este proyecto fue a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, específicamente a los estudiantes de la asignatura de Practica Profesional ya que ellos se encuentran en un periodo crítico en su desarrollo profesional, atravesando el umbral de estudiante a maestro en el que su maduración se encuentra en un punto culminante. Es precisamente en su quehacer como cuasi-profesionales donde debe refractar la actividad propia de un estudiante con las características mencionadas previamente.

Ante esta coyuntura, se planteó la necesidad de determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de Práctica Profesional LEI generación 2012 en función de su propia percepción con el fin de poder valorar si se está alcanzando las metas planteadas en el programa de la licenciatura.

Es preciso señalar que este estudio fue conveniente en el sentido que, reveló información valiosa para determinar el nivel de desarrollo de aprendizaje autónomo, el cual es descrito en el Modelo Universitario Minerva como parte fundamental del perfil del egresado universitario.

Aunado a esto, este proyecto de investigación tiene un alto impacto académico-institucional, debido a que puede ser empleado hasta cierto punto como un referente para una posible reforma curricular, en el plan de estudios o en la metodología de enseñanza.

Desde el aspecto metodológico, el instrumento usado en esta investigación, puede usarse en posteriores indagaciones siendo adoptado o adaptado a las necesidades que al investigador le parezcan más convenientes.

## 5.2 Implicaciones

Para poder desarrollar este apartado de la manera más adecuada, es preciso recordar el objetivo general, los objetivos particulares así como las preguntas de investigación que orientan esta investigación, por esta razón se presentan a continuación:

Objetivo General:

Determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo en los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012 de acuerdo con su percepción.

Objetivos particulares:

1. Identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.
2. Determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012?
2. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012?

Teniendo en consideración la información anterior, es posible afirmar que un pilar fundamental del aprendizaje autónomo, bajo la revisión crítica de este trabajo, es la motivación intrínseca, gracias a ésta el estudiante es capaz de autodefinir sus objetivos de aprendizaje estableciendo los medios operativos para su alcance. Por consiguiente una de las fortalezas del aprendizaje autónomo es incitar al estudiante a aprender por el aprendizaje mismo, *per se*. Filosóficamente, este aprendizaje es concebido como un fin y un medio a la vez. Se puede aseverar que el elemento motor del aprendizaje es, en cierta medida, endógeno ya que el ruptor que detona la motivación de aprender, parte del interior al exterior.

Incuestionablemente, tras observar la participación activa de los practicantes en esta encuesta se puede conjeturar que una de las muchas fortalezas del aprendizaje autónomo radica en permitir a aquel sujeto que enarbola un aprendizaje con autonomía decidir qué, cuándo y cómo aprender, aunque esta autonomía debe guardar lazos con la heteronomía académica, en pocas palabras este ejercicio debe ser la síntesis dialéctica de ambas partes.

En virtud del conjunto de reflexiones presentadas, se ha estimado que un elemento propio del aprendizaje autónomo es también la motivación extrínseca. Pese a que se percibe una adecuada condición en lo referente a motivación intrínseca, su homóloga extrínseca es percibida como un elemento necesario para un idóneo proceso de aprendizaje, ya que esta ofrece un aliciente con apego a aspectos del reconocimiento social y grupal. De igual manera se insiste en que una fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje es despertar el interés del

estudiante para aprender, este interés está determinado por agentes externos y ajenos al proceso de aprendizaje mismo y está implícitamente relacionado con la autenticación del logro por parte de miembros de la comunidad, de la institución o de algún círculo social inmediato al aprendiz.

Entonces la motivación extrínseca se consolida como un elemento constituyente y primitivo que interviene en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012. De igual forma la motivación extrínseca refracta como una fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje ya que mueve e incentiva al estudiante a alcanzar sus objetivos académicos.

Otra conclusión a la que llego este trabajo es que la capacidad de utilizar conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios diferentes al académico para resolver distintas clases de problemas es una de las fortalezas más remarcadas del aprendizaje autónomo. Siendo, de manera automática, la extrapolación un elemento cardinal parte del aprendizaje autónomo. Sin este elemento, los aprendices serían incapaces de extender los horizontes en cuanto al empleo de los saberes aprendidos.

Se puede asegurar que la posibilidad de extrapolar el conocimiento y las habilidades a contextos diferentes al escolar, es una fortaleza particular del aprendizaje autónomo que a su vez lo convierte en un elemento constitutivo del mismo.

Conforme a las ideas establecidas en párrafos superiores, esta investigación aborda adecuadamente la pregunta de investigación que precisa averiguar cuáles son los elementos componentes del aprendizaje autónomo señalando que uno de ellos es la metacognición favorecida en los estudiantes. Sin este proceso metacognitivo, el aprendiz se vería impedido para reflexionar acerca de lo que aprende y como lo aprende. En ese sentido, la metacognición refracta de manera positiva en el aprendizaje, a través de la autoevaluación el estudiante tiene la posibilidad de juzgar por sí mismo que tal útil o pertinente son los objetos de aprendizaje en los que enfoca su atención, tiempo y esfuerzo.

Una de las fortalezas más remarcadas del aprendizaje autónomo es permitir al alumno conocer, reconocer y evaluar la información que atraviesa el umbral de su estudio, esto quiere decir que el aprendizaje autónomo faculta al individuo para hacer valoraciones a través de la reflexión sobre su tentativo objeto de conocimiento lo que implica un grado desarrollado de actividad metacognitiva. Por su parte la metacognición como tal es un elemento componente de un aprendizaje autónomo legítimo, ya que el alumno cobra una auténtica conciencia de los factores relacionados a la selección de contenidos de aprendizaje.

Adicionalmente, la autogestión, entendida como la capacidad de evaluar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, constituye uno de los elementos primigenios del aprendizaje autónomo auténtico. A la par de esta afirmación, tiene lugar agregar que gracias a la autogestión surgen fortalezas, una de ellas podría definirse como la capacidad desarrollada en los estudiantes para hacer exámenes y valoraciones profundas del proceso de apropiación del conocimiento como tal, reconocer cuales son las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que merecen ser atendidas y que métodos y/o estrategias mantener para sacar el mayor provecho en su actividad de aprendizaje.

Ahora es válido plantear con certidumbre que una de las fortalezas propias del aprendizaje autónomo es la autogestión que en el sentido lato de la expresión significa que el alumno es capaz de monitorear la secuencia y los procesos seguidos para alcanzar sus metas de aprendizaje. Tras la monitorización de los procesos sucede una apropiada administración y gestión tanto de los contenidos por aprender como de las estrategias para lograrlo.

A esto se agrega que la condición de efectividad del aprendizaje autónomo depende del grado en el que el estudiante haya desarrollado su habilidad tecnológica, entre más versado sea en el uso y gestión de este tipo de recursos, mayor probabilidad de ser un aprendiz autónomo exitoso, por lo que sin lugar a dudas, la habilidad tecnología es un elemento esencial en la tipología del aprendizaje autónomo. Como consecuencia, una de las fortalezas de este tipo de aprendizaje es permitir al estudiante el acceso a fuentes de información otrora

imposibles de acceder y con la particularidad de hacerlo de una manera ágil y eficiente.

Se suscita en esta investigación la oportunidad de plantear que uno de los elementos componentes del aprendizaje autónomo es la habilidad en el uso de las diferentes tecnologías de la información. Al desarrollar esta habilidad, el alumno se convierte en un sujeto crítico, competente y determinado siendo así este conjunto de características y rasgos una fortaleza manifiesta de este tipo de aprendizaje.

Intrínsecamente ligado a lo referido en los párrafos previos, esta investigación estipula que un elemento componente y favorecedor del aprendizaje autónomo es la capacidad de discriminar información. Cuando un sujeto posee los referentes teóricos y procesuales para poder diferenciar la información útil de la no tan útil, en función de sus propósitos particulares, se dice que ha desarrollado su capacidad de discernimiento en la cual emite juicios de valor sobre la pertinencia, utilidad, idoneidad e importancia de la información buscada y encontrada. Gracias a estas características, es posible asentar que la actividad antes descrita es una de las fortalezas del aprendizaje autónomo.

Una de las cuestiones fundamentales de este proyecto, es identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo así como determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo de dicho aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012. Es admisible señalar que un elemento constitutivo es la capacidad de discriminar asertivamente información y una fortaleza es formar al alumnado para ser agentes de búsqueda con pericia, lógica y método.

Retomando algunas cavilaciones en este apartado, todo orilla a pensar que un elemento indispensable para que se suscite un aprendizaje autónomo deseable, es el aprendizaje colaborativo que se ve impulsado por plataformas virtuales y otros factores tecnológicos descartando impedimentos como tiempos y distancias. Como fortaleza esto se ve reflejado en el estudiante que tiene la posibilidad de trabajar en puntos geográficos diferentes o con husos horarios dispares a los

miembros de su equipo de trabajo posibilitando una interacción que, de no ser por la tecnología, sería casi imposible de concebir

Dicho sea de paso, como secuela de los planteamientos referidos arriba, es imperativo precisar que una de las fortalezas que ofrece el aprendizaje autónomo es la posibilidad de tender redes de comunicación para establecer puentes de trabajo colaborativo con otros individuos sin que sea un impedimento la distancia o el tiempo. En el caso de los futuros profesores de inglés, esta posibilidad se potencializa si se extrapola al campo del aprendizaje y práctica de una lengua extranjera.

La investigación, como actividad de aprendizaje, vertebra de manera considerable el accionar de un estudiante que aspira a descubrir nueva información que puede ser procesada como conocimiento, quien investiga adecuadamente desarrolla competencias analíticas que le permiten describir, explorar, inferir y predecir fenómenos que ocurren a su alrededor, es por ello que la investigación tiene que ser concebida como un elemento nuclear del aprendizaje autónomo. Se hace ostensible también indicar que una fortaleza de la investigación, y por lógica del aprendizaje autónomo, es poder reducir el nivel de dependencia a agentes externos para la consolidación del conocimiento, esto en simples y llanas palabras se traduce como la capacidad de tomar la iniciativa para atender el aprendizaje de un contenido que demanda más tiempo del asignado en clase.

Este proyecto de investigación se permite señalar que una fortaleza irrefutable del aprendizaje autónomo consiste en vincular al estudiante con fuentes no consultadas en el horario escolar asignado a través de la investigación, facultándolo para experimentar procesos de documentación más ricos en un sentido de significación y relevancia. Por otra parte la investigación como tal es un elemento que permite que suceda el aprendizaje autónomo otorgando al estudiante un nivel de independencia muy superior al que se esperaría de un estudiante sujeto a las indicaciones docentes e institucionales.

Los argumentos descritos en los párrafos superiores plantean serias consideraciones. Una de ellas consiste en reconocer que el autoaprendizaje,

entendido como aquel deseo y acción de aprender por cuenta propia movido por el propio deseo de aprendizaje, es una fortaleza inherente del aprendizaje autónomo. Otra importante consideración es autenticar seriamente a la investigación como elemento posibilitador de este mismo tipo de aprendizaje ya que ofrece al estudiante mecanismos de búsqueda y descubrimiento de información.

Esta investigación admite que el autoaprendizaje está tomando presencia en las aulas de la Facultad de Lenguas por lo que se puede sostener que una fortaleza innegable del aprendizaje autónomo resulta ser el autoaprendizaje vertebrado por la investigación. La dependencia al profesor se reduce y es remplazada por decisión, iniciativa y la propia responsabilidad cognitiva.

Encarecidamente este trabajo de investigación plantea la posibilidad de considerar a la capacidad de defender las decisiones con argumentación sustentada, una fortaleza del aprendizaje autónomo debido a que prepara a los estudiantes para exponer sus ideas de una manera clara y científicamente estructurada disipando la incertidumbre que acarrea las simples creencias o intuiciones personales.

A continuación se explica porque tomar decisiones argumentadas a través de la investigación da como resultado una fortaleza del aprendizaje autónomo. Dado que en la actualidad la seriedad y el compromiso científico exigen rigurosidad al momento de justificar el porqué de las opiniones es flagrante que un estudiante que solo sustente su punto de vista en alguna creencia o pensamiento personal se verá en manifiesta desventaja contra aquel individuo que conozca y reconozca en plenitud los fundamentos de sus aportaciones intelectuales brindando mayor certidumbre y confiabilidad. Ante esta premisa, es adecuado remarcar que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo es la capacidad desarrollada de tomar decisiones en virtud de una adecuada argumentación sustentada en la investigación.

Constituye una gran oportunidad para esta investigación referir a la congruencia que existe entre el discurso y los actos como una fortaleza manifiesta del aprendizaje autónomo debido principalmente a que el estudiante se compromete

al alcance de los objetivos establecidos al inicio de su proceso de aprendizaje teniendo como elemento motor a la voluntad bajo el entendido de la voluntad como facultad de libertad y decisión. Es por ello que la voluntad o volición como tal es considerada, bajo los parámetros de este trabajo, como un elemento esencial y favorecedor del aprendizaje autónomo, sin la voluntad es imposible concebir al aprendizaje de manera holística y en todo su potencial de impacto.

Sin lugar a dudas, el logro de una coherencia y congruencia entre el discurso tanto escrito como hablado y los actos, es una fortaleza que presentan los alumnos que rigen sus procesos de aprendizaje a través del aprendizaje autónomo siendo la volición un elemento fundamental de éste. La volición no solo es un aspecto observable en la parte procesual y operacional del aprendizaje sino que también tiene serias repercusiones en la parte de valores y actitudes fomentando la responsabilidad y el compromiso para alcanzar los objetivos.

La capacidad para autodeterminar los objetivos de aprendizaje es una de las fortalezas que caracteriza al aprendizaje autónomo de acuerdo con la opinión manifestada por los alumnos LEI. Una fortaleza irremediamente asociada al aprendizaje autónomo es la capacidad de autodeterminación para el cumplimiento de las tareas a un nivel cognoscitivo partiendo de la premisa que la responsabilidad interviene de forma directa en el accionar estudiantil. Es por ello que se debe tender un vínculo entre el aprendizaje autónomo y la volición, este último como elemento constitutivo del primero.

Ser sistemático, preciso y observador son cualidades que operan bajo una lógica deductiva; esto las convierte en fortalezas del aprendizaje autónomo. De manera automática se asocia al razonamiento deductivo con la resolución de problemas debido a que el primero aporta estrategias que permiten abordar una situación problemática de una manera más organizada y estructurada. Con esa simplicidad, se encasilla a la capacidad de resolver problemas con los elementos generadores del aprendizaje autónomo.

Este trabajo de tesis remarca el hecho de que existe un tipo de razonamiento que parte de premisas generales para llegar a conclusiones particulares, este

razonamiento es llamado razonamiento deductivo y, bajo las referencias presentadas previamente, es posible otorgarle la categoría de fortaleza del aprendizaje autónomo siendo de forma paralela un elemento integrante o componente de éste. Los alumnos que razonan deductivamente priorizan la secuencia de eventos que deben seguir para llegar a una conclusión comenzando de las generalidades para finalizar en las particularidades.

Todas las ideas planteadas a lo largo de este trabajo, desembocan en asumir a la capacidad de toma de decisiones como una fortaleza del aprendizaje autónomo, ya que esta capacidad le permite al estudiante de la LEI hacer valoraciones objetivas del contexto y de la coyuntura problemática en la que se encuentre inmerso para hacer elecciones o deliberaciones que cambian el rumbo de la situación antes descrita y la reorientan de manera práctica a su resolución. Desprendido de esa lógica, es posible aseverar que la facultad de resolución de problemas constituye un referente importante para ser considerado como un elemento vertebral del aprendizaje autónomo bajo el entendido que la parte práctica de este tipo de aprendizaje se basa sin lugar a dudas en atender problemas de la vida real.

Por otro lado, la capacidad de asunción de riesgos durante la toma de decisiones debe ser asumida como una fortaleza del aprendizaje autónomo, a la vez es per se un elemento componente del mismo. Esto implica lógicamente que los alumnos de LEI están plenamente preparados para afrontar los retos del día a día en los diferentes espacios, dígase laborales o personales, con liderazgo y profesionalismo.

Realizando un replanteamiento global, se puede determinar con certeza que otra de las fortalezas del aprendizaje autónomo consiste en generar en los estudiantes actividad metacognitiva sobre el acompañamiento que existe entre una faceta teórica y una práctica de sus actividades como estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera lo que responde a la imperiosa necesidad de una adecuada praxis en el proceso de formación y el desarrollo de la autonomía dentro de cualquier contexto educativo.

En virtud de lo aquí expuesto, se puede llegar a una determinación de bastante consideración. Ésta consiste en afirmar que otra de las fortalezas del aprendizaje autónomo consiste en formar alumnos con la capacidad desarrollada de enlazar tanto teoría como práctica. Esto implica que el aprendiz autónomo es capaz de teorizar las actividades que lleva a cabo en el aula y de poner en práctica los elementos cognoscitivos de su aprendizaje.

La auto-observación merece ser considerada una fortaleza del aprendizaje autónomo debido a que ofrece la posibilidad de generar, de forma primigenia, una conciencia de los logros o de los retrocesos en el acto de aprendizaje; en base a esta conciencia el individuo toma decisiones de mantener, mejorar o incluso suprimir prácticas que beneficien o perjudiquen el alcance de sus objetivos académicos.

Esta investigación contribuye con una aportación sustantiva, la cual consiste en plantear que otra de las fortalezas del aprendizaje autónomo radica en facultar al estudiante para que sea capaz de autoobservarse y con ello autoevaluar su desempeño académico; de ser desfavorable, el estudiante modifica su conducta de tal forma que pueda adecuarse a los objetivos y metas de aprendizaje establecidos. La información previamente analizada arroja que un elemento medular del aprendizaje autónomo es la autoobservación por lo que no sería conveniente concebir este tipo de aprendizaje sin esta importante dimensión. Solo resta enfatizar que a lo largo de este apartado se ha contestado con argumentos a las dos preguntas de investigación, la primera sobre las fortalezas del aprendizaje autónomo y la segunda que pretende determinar los elementos constitutivos de este mismo tipo de aprendizaje.

Éstos resultados dan cuenta de las transformaciones que está sufriendo y el nuevo sentido que está tomando las nuevas prácticas de aprendizaje gestadas en la LEI. Ahora el principio de desaprendizaje funge como un elemento que interviene en el proceso del desarrollo del aprendizaje autónomo en el contexto antes referido, convirtiendo a los alumnos LEI en alumnos a la vanguardia en las nuevas tendencias educativas y de aprendizaje.

Es especialmente relevante acentuar que todas estas reflexiones han conducido a suponer que una de las fortalezas o ventajas del aprendizaje autónomo es desarrollar la capacidad de olvidar estratégicamente elementos que impiden un aprendizaje significativo. Los estudiantes deben procesar información y experiencias para procesarlas en aprendizaje pero de igual manera no se desvaloriza el hecho de un desaprendizaje efectivo. Por otro lado, el principio de desaprendizaje es un elemento neurálgico del aprendizaje autónomo, sin este principio el aprendiz autónomo sería incapaz de adaptarse a las exigencias de los diferentes contextos en los que se desenvuelva.

Como consecuencia, se puede asegurar con total puntualidad que uno de los elementos que posibilita un aprendizaje autónomo efectivo y auténtico es el principio de reaprendizaje antes referido, de esta forma de manera fragmentaria se atiende a la primera pregunta de investigación planteada al inicio de esta investigación.

Esto significa que los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar a cuenta y riesgo, y tomar el error no como fracaso, sino como oportunidad para depurar y mejorar procesos mediante un examen de las propias capacidades a través de agentes externos o del individuo propio. El conjunto de características antes citadas describen perfectamente en que consiste la retroalimentación, la cual es un elemento inherente al aprendizaje autónomo. Esta serie de afirmaciones dan argumentos concretos para responder en parte a la segunda pregunta de investigación. La cual se refiere a aquellos elementos constitutivos del aprendizaje autónomo.

Todos los elementos están dados para afirmar que una de las principales fortalezas del aprendizaje autónomo tienen su razón de ser en la capacidad desarrollada de aprender a reaprender ya que ninguna clase de concepto, método o técnica está exento de sufrir reestructuraciones. Esto hace una referencia importante al rol del estudiante como un evaluador el cual debe ponderar la utilidad, la pertinencia y la idoneidad de los elementos antes descritos para su permanencia o su cambio en el proceso de aprendizaje. El principio de

desaprendizaje es un elemento oriundo del aprendizaje autónomo por lo que no puede desasociarse de este.

Desde luego, de igual forma el replanteamiento de esquemas es un elemento facultativo e indispensable del aprendizaje autónomo por lo que debe ser considerado para dar respuesta a las preguntas de investigación del capítulo 1. Adicionalmente, se debe señalar que una fortaleza del aprendizaje autónomo como tal, gravita en dar la posibilidad al alumno de realizar un proceso para generar un resultado diferente.

Por ende, es necesario señalar que una de las fortalezas del aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de los estudiantes para realizar modificaciones substanciales a los procesos de aprendizaje o cambiarlos completamente con el propósito de obtener los resultados esperados, esta capacidad es definida como replanteamiento de esquemas la cual además guarda relación con procesos de metacognición en los que el estudiante reconoce que puede haber más de una forma de alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Dada la representatividad del aprendizaje por error y su vínculo con el pensamiento crítico, se deduce que una fortaleza del aprendizaje autónomo radica en dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para descubrir los errores de manera sistemática, detallada y con escrupulosidad, de esta forma se disparan sus posibilidades de poder evitar reincidir en ellos.

Por su parte, el aprendizaje por error es un elemento indiscutiblemente parte del aprendizaje autónomo, un alumno que no comete equivocaciones no tiene la oportunidad de hacer valoraciones sobre su desempeño y por ende mejorarlo. Aunado a esto cabe resaltar que la retroalimentación es una evidente fortaleza de este mismo tipo de aprendizaje ya que faculta al estudiante para tomar decisiones que repercuten directamente en su rendimiento y desempeño académico basado en una valoración dígame propia dígame externa, pero siempre encumbrada por la objetividad y la línea de construcción, no de destrucción.

Partiendo de las elucubraciones previas, se han establecido dos importantes conclusiones de este apartado. La primera es que el aprendizaje por error es un

elemento inherente del aprendizaje autónomo ya que éste magnifica las posibilidades de generar y desarrollar en el estudiante la asertividad y la criticidad en el pensamiento así como un factor coadyuvante a la reflexión y tolerancia a la frustración. La segunda conclusión hace referencia a la asunción crítica del error como una fortaleza del aprendizaje autónomo permitiendo al aprendiz asumir las equivocaciones con madurez y convicción reconociendo que es completamente normal que durante los procesos de aprendizaje se presenten estos errores.

Una fortaleza indisociable del aprendizaje autónomo, es otorgar al aprendiz la oportunidad de revalorizar, a través de un pensamiento crítico, sus opciones de aprendizaje las veces que sea necesario hasta que descubra cual es la mejor opción para alcanzar sus metas y objetivos académicos con naturalidad y madurez en todo momento.

Triangulando la información estadística con los referentes teóricos y el análisis de resultados, es posible determinar que un elemento que es parte del aprendizaje autónomo es el aprendizaje por error permitiendo a los estudiantes experimentar y aprender a cuenta de riesgo. Por otro lado se descubrió que una fortaleza del aprendizaje autónomo consiste en la búsqueda sistemática de los errores en el aprendizaje, mediante esta dinámica el estudiante favorece su pensamiento crítico así como su capacidad de análisis para la identificación de las causas del error.

Mediante el estudio e interpretación de la información presentada en este apartado, fue posible acercarse considerablemente al cumplimiento de los objetivos de investigación los cuales se refieren a Identificar las fortalezas y debilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo así como determinar los elementos que intervienen en el proceso del desarrollo de este mismo aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos de práctica profesional LEI generación 2012.

### 5.3 Conclusiones

Lejos de lo que podría pensarse, los estudiantes de la LEI poseen características muy peculiares, ellos son concebidos a sí mismos como sujetos que toman la iniciativa al momento de establecer metas y objetivos de aprendizaje, son alumnos motivados que tienden a superar los estándares de calidad y cantidad en lo

referente a su desempeño académico existiendo la probabilidad latente que los efectos de esta motivación intrínseca tengan repercusiones en sus esferas próximas como la familiar o incluso la laboral.

Es permisible destacar que los practicantes LEI se pueden representar como personas que comulgan con la idea de auto establecer los contenidos que quieren aprender en función de los requerimientos del contexto académico en el que se desenvuelven. La frecuencia con la que desempeñan los propios proyectos los sitúa como jóvenes con un grado desarrollado de motivación intrínseca, siendo individuos capaces de tomar la iniciativa en materia de aprendizaje.

Conforme a lo que se ha estipulado en este trabajo, se ha determinado que los alumnos de la LEI pueden ser representados como estudiantes que emplean las dos clases de motivaciones tanto intrínseca como extrínseca sin que exista ninguna clase de conflicto asociado a esta conjunción. Además de sentir la necesidad de aprender por el aprendizaje mismo, los estudiantes también buscan que su esfuerzo sea valorado y reconocido por los diferentes ejes institucionales y sociales.

Se puede asegurar que los alumnos de Práctica Profesional 2012 son individuos que buscan una autenticación a nivel social esto quiere decir que ellos intensifican o aminoran el ritmo de su aprendizaje en función del reconocimiento de su esfuerzo y logros por parte de otros individuos. Ellos declaran que muy rara vez emprenden un proyecto de aprendizaje por una satisfacción solipsista, lo que sugiere que en este proceso intervienen también factores de naturaleza exógena como punto de partida motivacional.

En cuanto a la capacidad de extrapolación se encontró que los alumnos de la LEI no se ven limitados a emplear lo aprendido en la escuela, ellos son capaces de enfrentar problemas nuevos en situaciones nuevas llevando a cabo reestructuraciones cognitivas y procedimentales que les facilitan encarar de manera más efectiva estos acontecimientos. Este proceso tiene un efecto de reversibilidad, esto quiere decir que el estudiante también puede recurrir a los

conocimientos o habilidades aprendidos y desarrollados en contextos como el familiar o el laboral para utilizarlos en el académico.

La información presentada anteriormente sirve de soporte para asegurar que la generación 2012 de jóvenes enrolada en la Práctica Profesional se caracteriza por ser un grupo de individuos que no limitan los contextos en los cuales emplear los saberes aprendidos. Los contenidos estudiados se vuelven significativos debido a que no se sesga la posibilidad de utilizarlos en escenarios reales y no en simples simulaciones carentes de sentido.

Ante la fehaciente respuesta de los estudiantes de LEI que participaron en este instrumento, es adecuado plantear que sus procesos metacognitivos, en lo referente a la evaluación de contenidos, está plenamente desarrollada, lo que indica que el estudiante toma un rol activo en relación a la valoración de lo que aprende. Sin querer ser insistente en este aspecto, los practicantes consideran imprescindible hacer valoraciones sobre el objeto de aprendizaje, en pocas palabras saber qué es lo que están aprendiendo.

Los practicantes se autodenominan como individuos interesados y atentos en la evaluación de los contenidos que forman parte de su quehacer cognitivo. Esto implica que los contenidos no son impuestos en un sentido riguroso, sino que estos atraviesan un proceso interno en el alumno el cual aquilata y pondera la pertinencia, utilidad y relevancia de los mismos.

Dadas las circunstancias y evidencia previa, no sobra mencionar que la actividad metacognitiva presentada por los estudiantes es alta dado que ellos aseguran estar al tanto de los estratos que superan y de la serie de acciones que siguen para lograr un propósito de aprendizaje. Lo que significa que el desarrollo cognitivo si se está dando en el proceso de la formación y la metacognición se evidencia cuando este conocimiento se pone en práctica.

Concretamente, la población que facilitó su opinión respecto a la frecuencia con que inciden en un ejercicio metacognitivo activo fue favorable, esto quiere decir que la mayoría de ellos se auto identifican como individuos capaces de darse

cuenta de los pasos a seguir para alcanzar un aprendizaje significativo y más duradero así como percatarse de los factores que entorpecen y limitan el mismo.

En lo relativo a las tecnologías de la información, Cabe resaltar que los estudiantes de la LEI creen que más allá del apropiado tratamiento que se le dé a las tecnologías para el aprendizaje, es importante apuntalar que el abanico de posibilidades se extiende hasta la docencia por lo que representan herramientas con un potencial sumamente considerable para hacer más efectivos los procesos tanto de aprendizaje como para la enseñanza. Como valor agregado, ellos consideran que es posible incluir en los beneficios del uso de la tecnología, un incremento en la calidad de los métodos empleados para la investigación.

Esta investigación sostiene con firmeza que los estudiantes de la LEI son muchachos que emplean los diferentes medios de acceso a la información con maestría y diligencia, esto les ha permitido desarrollar habilidades específicas para un acercamiento eficaz y eficiente a la información requerida. El manejo de los diferentes recursos tecnológicos parece no ser un impedimento para los practicantes quienes son estimados por ellos mismos como individuos capacitados y diestros para dicha tarea.

También obra en favor de los resultados presentados, agregar que la habilidad de discriminar información presentada en los estudiantes de la LEI no solo se limita a la búsqueda electrónica sino que tiene significativas repercusiones en la búsqueda de información en libros físicos y/o en la consulta con personas especializadas en cierta disciplina lo que asegura que el proceso de formación se da de una manera más integral.

Sin lugar a dudas, la mayoría de los alumnos LEI emplean la búsqueda de información de forma instruida con rígido apego a los cánones de calidad, siendo cautos al momento tanto de seleccionar como de discriminar información. Ellos están a la altura de las necesidades en un sentido de criticidad, razonamiento y reflexión, estos rasgos los convierte en estudiantes que ponderan entre la rapidez y la precisión en el proceso de búsqueda de información, siendo la segunda su alternativa predilecta.

En adición a lo anterior, claro que se teje una relación directa entre el uso de las plataformas virtuales y redes sociales y un incremento en el desarrollo de las habilidades sociales y de trabajo colaborativo de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. A pesar de que la distancia es un aparente impedimento, el trabajo colaborativo llevado a cabo por los prestadores de Práctica Profesional refleja un progreso significativo.

Los estudiantes de la LEI recurren a diferentes mecanismos para propiciar la interacción social y el trabajo colaborativo. Sobre esa dinámica, ellos emplean las redes sociales y las diferentes plataformas virtuales para su propio aprendizaje y siendo tentativo que las utilicen para sus futuros proyectos de enseñanza como maestros de una lengua extranjera.

Además ellos señalan respecto a la investigación que por cuestiones de tiempo, en ocasiones a los docentes y a los estudiantes no les es posible revisar todos los contenidos planeados en clase, esto fuerza, en cierto sentido, al estudiante autónomo a tomar la batuta de su propio aprendizaje por iniciativa y no por imposición; agregando que debe ser el anhelo de conocimiento la parte nuclear de su accionar, haciendo de la indagación el resorte que le permita hacer asequible dicho propósito.

En perspectiva, los estudiantes cuestionados consideran que es extremadamente exiguo e insuficiente el tiempo proporcionado por la institución para lograr cubrir cabalmente todas las dudas que surgen del proceso natural de estudio por lo que la investigación les ofrece una alternativa para paliar esta situación. Es a través de la investigación que el estudiante de LEI tiene un acercamiento más significativo con la información para procesarla y convertirla en conocimiento perdurable.

Dada esta reflexión, se infiere que los prestadores de Práctica Profesional prefieren investigar información de manera independiente ya que esto potencializa su aprendizaje efectivamente. Manteniendo a la investigación como eje rector, la mayoría de estudiantes ha detectado que cuando aprenden por cuenta propia sus conocimientos se vuelven más consistentes y duraderos a que si simplemente escucharan un discurso emitido por una autoridad docente, esto plantea que

desde su perspectiva aprender por cuenta propia resulta más significativo que el hecho de ser un receptor de información.

Esta investigación plantea que los alumnos de la LEI se muestran insatisfechos e inconformes con la mera emisión unilateral de la información ejercida por parte de la entidad docente y la simple y llana recepción por parte de los estudiantes. Esta nueva oleada de jóvenes cimienta su búsqueda, identificación y apropiación del conocimiento por medio de la investigación la cual es un recurso valido para extender y ampliar los límites que tiene la enseñanza escolar. La iniciativa que demuestran los jóvenes de la LEI hace patente la metamorfosis que está sufriendo su perfil de simples estudiantes a uno más complejo de ambiciosos investigadores.

Es posible sostener con evidencia que legitima los resultados, que la mayoría de los estudiantes aludidos en este proyecto, conforman un grupo de estudiantes que emplea la argumentación científica como medio potencializador de sus funciones cognoscitivas. Esta argumentación está sedimentada en niveles que van desde las intuiciones, creencias y experiencias personales hasta los referentes teóricos hallados en fuentes fidedignas como autores reconocidos, libros especializados y revistas electrónicas con un alto grado de confiabilidad.

Se plantea de igual manera que los estudiantes de la LEI no solo basan sus opiniones y/o aportaciones académicas en sus creencias, intuiciones y aprendizajes a posteriori sino que también utilizan información validada para plantear supuestos comprobables científicamente.

Como elemento tangente al señalamiento anterior, es posible agregar que los practicantes creen que su ejercicio de aprendizaje se encuentra mediado por una fuerte iniciativa fundamentada en la volición a la vez regida por una relación de lógica ejercida sobre lo que pretenden hacer y lo factual.

No es arriesgado plantear que los estudiantes de la LEI se han convertido, con el paso del tiempo, en sujetos cobijados por una influencia axiológica considerable teniendo como punto neurálgico la responsabilidad y compromiso de lograr los objetivos o metas académicos que les han establecido maestros, tutores o que se

han establecido ellos mismos existiendo una correspondencia entre el discurso y las acciones implementadas.

Para la mayoría de los practicantes profesionales, en el proceso de aprendizaje no es suficiente contar con los conocimientos y habilidades necesarias, la parte actitudinal, en este caso la volición, juega un papel de suma importancia manteniendo su motivación de aprender y de fomentar una disposición para organizar toda su actividad para lograr el fin efectivo en la adquisición de la perfección intelectual.

Esta investigación se sitúa en una posición de libertad para afirmar que la mayoría de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés son estudiantes juiciosos que plantean con firmeza sus objetivos y metas de aprendizaje así como sus proyectos académicos o de investigación y que se comprometen, teniendo como conducto la responsabilidad, a finiquitarlos plena y satisfactoriamente acorde a las necesidades externas pero sobre todo atendiendo encarecidamente a las necesidades de aprendizaje propias.

Bajo los fundamentos anteriores, este trabajo de investigación se permite plantear que los practicantes se conciben como individuos plenamente capaces de analizar idóneamente una situación determinada, este es el primer paso que los facultará en una dinámica de resolución de problemas de manera efectiva.

Invariablemente un estudiante que tenga magnificada una sensibilidad para identificar problemas, sus factores y su posible resolución en un contexto determinado, es un estudiante con un potencial indescriptible para convertirse en un aprendiz autónomo. Aquellos estudiantes que logren ser analíticos, son los estudiantes que tendrán un amplio porcentaje de posibilidades de poder resolver problemas en momentos críticos dígame en un ambiente académico, familiar o incluso una vez inserto en el campo laboral, por lo que desarrollar la capacidad de análisis representa una ventaja impresionante en cualquier tipo de ámbito.

La mayoría de los jóvenes estudiantes de LEI también sostienen que el pensamiento deductivo funge como un importante engranaje en su actividad investigativa y de aprendizaje. El razonamiento deductivo es una facultad que les

permite comprender de mejor manera la realidad que los rodea utilizando la lógica como eje vertebral.

A través del tiempo ha sido objeto de preocupación para muchos profesores en la Facultad de Lenguas saber si los estudiantes de la LEI apoyan su esquema de aprendizaje en un marco de sistematización de carácter metodológico guiado por la lógica y la razón. Con ayuda de la información previamente analizada se confirma que los estudiantes de la LEI participan activamente en su proceso de aprendizaje como actores que idealizan y emplean el razonamiento deductivo como herramienta para el cumplimiento de metas y objetivos de aprendizaje.

Es aventurado asegurar que todos los practicantes asumen riesgos y responsabilidades durante la toma de decisiones, lo que no es arriesgado es aseverar que si una gran mayoría. Teniendo el instrumento como mediador o puente entre lo ideal y lo real, se puede conjeturar que ellos se ven a sí mismos como individuos capaces de considerar, en toda su amplitud, al contexto para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Esta investigación reitera que el Modelo Universitario Minerva ha hecho las permutas y modificaciones necesarias para formar egresados con un perfil de liderazgo; profesionistas capaces de desenvolverse plenamente en los diferentes contextos tanto profesional como personal con la responsabilidad y ética debidas en su ejercicio, en su desempeño y sobre todo en su toma de decisiones. Los jóvenes de la LEI reconocen que es importante ostentar determinación cuando se toman decisiones y el valor de la responsabilidad que respalde una inadecuada elección.

En aras de la objetividad y con el soporte de la información obtenida, se establece una relación entre los actuales estudiantes de la LEI y sujetos que acoplan en un mismo ejercicio los elementos cognoscitivos y prácticos del aprendizaje, esta praxis les permite tener un desempeño más adecuado que satisface los requerimientos contextuales a los que se enfrenten en el día a día. Se puede afirmar que este grupo de estudiantes tiene la firme creencia que los contenidos aprendidos en la escuela poseen un alto grado de utilidad en la vida diaria,

declarando de forma indirecta o tácita que se articulan tanto teoría como el empleo de ésta en su actividad profesional.

En ese orden de ideas, se ofrece una postura investigativa en la que se asegure que la conducta de los alumnos de la LEI no es una conducta estática. Por el contrario, cuando el contexto y el objeto de aprendizaje lo exigen, la conducta de los practicantes profesionales se dinamiza con el propósito de explotar y potencializar sus capacidades de aprendizaje pudiéndose lograr este objetivo mediante la autoevaluación y la autoobservación. Cuando una conducta resulta inadecuada o contraproducente para la mejora de los procesos de aprendizaje, el alumno comienza un proceso de depuración en el que la conducta muta y se adapta a los nuevos requerimientos del contexto en el que se desenvuelve.

Los estudiantes de la LEI señalan que en repetidas ocasiones se sataniza, de manera injustificada, la acción de olvidar información, pero cuando esta se vuelve fútil e incluso adversa a los intereses de los actores del aparato educativo, este olvido cobra una connotación positiva dejando de lado las implicaciones peyorativas del término. Esto significa que el estudiante elimina formas/ modos de enseñanza- aprendizaje obsoletos y adopta y adapta nuevas estrategias que le permiten responder a las necesidades actuales.

Entonces es válido inferir que los alumnos de la LEI están en constante cambio, haciendo valoraciones sobre la utilidad y pertinencia de algunos de los métodos, técnicas, estrategias y conceptos que aprendieron tiempo atrás pero que con el paso del tiempo y los respectivos cambios contextuales se han vuelto anacrónicos o que impiden el aprendizaje de otros. En los albores de esta nueva década, parece propicio empezar un proceso de desestigmatización del concepto de olvido y desaprendizaje.

En conveniencia con la información valorada en este apartado, cabe la posibilidad de proponer que los estudiantes de la LEI sean reconocidos como sujetos que reaprenden; esto implica que son capaces de someter a procesos de adecuación sus mecanismos de aprendizaje. Ellos no dan por válido/a perpetuamente ningún concepto, estrategia, técnica o método, estos se encuentran en constantes

valoraciones para decidir si se mantienen o si se reestructuran, con el propósito de siempre hacer más eficiente y eficaz la manera de apropiarse de cierto conocimiento o desarrollar una habilidad.

Por otro lado, los practicantes de la LEI asumen los errores no como un fracaso, sino como oportunidades de mejora y evaluación de sus conocimientos, valores y actitudes para un posterior proceso de depuración, los errores entonces son vistos de manera crítica, reflexiva y sobre todo de forma asertiva y propositiva y no como una carencia o deficiencia.

Dentro del escenario en el que esta investigación se desarrolló, es válido afirmar que los alumnos LEI son capaces de asumir los errores no como un acto disfuncional. Por el contrario, el error en lugar de considerarse como un evento restrictivo o con implicaciones negativas es reconocido por el alumno como una oportunidad para replantear esquemas redimensionando las posibles alternativas para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Adjunto a lo explicado, es admisible alegar que la gran mayoría de los alumnos de la LEI son jóvenes que no sienten un retraimiento o frustración cuando se suscita un tropiezo de índole académico en el alcance de sus objetivos cognitivos. Ellos poseen la pericia de pensar críticamente para descifrar el error cometido y superarlo de manera natural en una práctica carente de auto restricciones. Muy por el contrario de lo que se pudiera pensar, sus procesos de aprendizaje no sufren deterioro sino que son reforzados.

Sobre este marco referencial, cabe agregar que los estudiantes de la LEI se han destacado por ser sujetos críticos que conciben el error no como un tropiezo sino como una nueva oportunidad de mejora siendo el eje vertebral de este proceso la retroalimentación. Sea emitida por el titular de la asignatura, otro compañero de aprendizaje o el mismo individuo, la retroalimentación es un dispositivo que encarecidamente auxilia al aprendiz a corregir y/o mejorar aspectos de su aprendizaje que necesitan ser modificados para volverlos más efectivos.

Producto del análisis de la información recabada, este proyecto de investigación sostiene sin dilación que los alumnos de la LEI son sujetos activos cognitivamente

que recurren a la búsqueda metódica de las equivocaciones en el proceso de aprendizaje lo cual gestiona y media una negociación entre el aprendizaje por error y el pensamiento crítico. Como consecuencia, la concepción del error para los practicantes no es punitiva, para ellos el error se manifiesta como un tendido entre una búsqueda ordenada y minuciosa de éste y una posibilidad de aprendizaje auténtico.

En función de las condiciones antes presentadas, plantear que los alumnos de la LEI replantean sus esquemas de aprendizaje no es descabellado debido principalmente a que existe un proceso metacognitivo de concientización y reflexión en su aprendizaje que los ha orillado a no adaptar una postura de estatismo metodológico; lo que genera mayor autoconfianza así como una mejor resistencia a la frustración ya que descubren que pueden cambiar de estrategias hasta alcanzar los objetivos establecidos.

Los estudiantes que estudian la materia de Práctica Profesional en la Facultad de Lenguas de la BUAP, pueden ser descritos como estudiantes que asumen propositivamente y con criticidad la acción de incurrir en alguna clase de error, considerando a éste como un elemento natural y propio de los procesos de un aprendizaje auténtico. Ellos reconocen que la perfección en la realización de un proyecto académico es buena, pero sufrir alguna clase de error es mejor ya que abre la posibilidad de aprender de una manera más significativa y duradera.

Haciendo una cuadratura con lo revisado en el párrafo superior, surge la necesidad de caracterizar a los practicantes profesionales como individuos que reconocen que su ejercicio de aprendizaje no se encuentra exento de sufrir errores y contrariedades siendo capaces de localizar la causa del error así como el error mismo. El proceso de búsqueda del error hace madurar el pensamiento crítico de los estudiantes haciéndolos sujetos pensantes que analizan e idean escrupulosamente estrategias que permitan hacer correcciones pertinentes.

#### 5.4 Limitaciones

Referente a las principales limitaciones de este trabajo de investigación se encontró que fue imposible hacer un estudio de naturaleza cualitativa, lo que

hubiera procurado un mejor estudio del fenómeno investigado. Este impedimento se debió a la rigurosa calendarización establecida en la entrega de avances y resultados.

Este estudio se limitó a tener un alcance descriptivo. De haber empleado un alcance de corte exploratorio hubiera sido posible apreciar más pródigamente y de forma holística toda la amplitud de los eventos, el contexto y el fenómeno como tal. Si se hubiera optado por un alcance correlacional, existía la posibilidad de enlazar variables de causa y efecto lo que hubiera enriquecido el estudio.

Para este estudio solo se consideró a la población de estudiantes inscritos a Práctica Profesional lo que sesga un poco el potencial de este trabajo pudiendo ampliarse a otros sectores estudiantiles como los jóvenes enrolados al Servicio Social o aquellos que cursan la materia de Experiencia Docente en su nivel I y II.

Aunado a lo anterior, se seleccionó únicamente a una generación específica, la generación 2012. Lo más recomendable es ampliar el rango de jóvenes que se sometan al proceso de investigación para obtener información más fidedigna y con mayor certidumbre.

Otro aspecto importante, es que la opinión de maestros y directivos no fue considerada lo que hubiera provisto de perspectivas diferentes a este trabajo, siendo más ecléctico en un sentido de percepción, la concepción del fenómeno desde los diferentes ángulos de los distintos participantes.

## 5.5 Recomendaciones para futuras investigaciones

Para un mejor estudio, es posible adaptar este trabajo para reorientarlo hacia un enfoque cualitativo que permita explorar a detalle desde la perspectiva de los involucrados, no solo midiendo sino entendiendo en toda su amplitud el fenómeno. Se debe hacer hincapié en que este tipo de enfoque demanda más tiempo y análisis.

Este proyecto de investigación puede ser retomado y reestructurado como un trabajo de alcance exploratorio o correlacional. De ser así, se ofrece un potencial

más elevado ampliado las dimensiones de estudio y con la posibilidad de validar o desmentir una o varias hipótesis de investigación.

Para futuras aplicaciones, existe la posibilidad de hacer una selección de sujetos diferente en la que se considere diferentes parámetros o filtros. Por ejemplo puede ser aplicado a jóvenes que estudien en las asignaturas de Lengua Meta o aquellos que se encuentren realizando su servicio social. Inclusive si se establecen objetivos ambiciosos, puede ser redirigido a un rango poblacional más elevado, por ejemplo toda la Facultad.

Vale la pena agregar que para un estudio más exhaustivo y extenso existe la posibilidad de involucrar un rango de generaciones más amplio, es posible hacer un ejercicio de prospección en el que se involucre a dos o más generaciones lo cual permitirá dar mayor certidumbre a los resultados.

Finalmente, se propone reorientar este trabajo hacia la opinión de maestros y directivos, así se asegura que el fenómeno en cuestión es abordado desde diferente perspectiva. Si se considera la percepción de estudiantes, maestros y directivos, se garantiza que el producto final sea más completo.



Anexos

## Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

### Facultad de Lenguas.

#### Propuesta de Instrumentación para la Medición del Nivel de Aprendizaje Autónomo desde la Perspectiva Estudiantil (PIMNAAPE)

El objetivo de este instrumento es única y exclusivamente recabar y compilar información para dar soporte a nuestro proyecto de investigación. Este documento es de índole estrictamente académico guardando la confidencialidad y discreción necesaria en todo momento. Es requerido que contestes de una forma veraz, objetiva y lo más apegado a la realidad.

Género: Masculino

Femenino

Generación: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

#### 1. Marca con una (X) la opción que más se acerque a tu opinión.

1) Totalmente de acuerdo

2) De acuerdo

3) Ni de acuerdo ni desacuerdo

4) En desacuerdo

5) Totalmente desacuerdo

		1	2	3	4	5
1	Fijo retos y establezco metas por cuenta propia, tanto en mi ámbito personal, académico y profesional.					
2	Me agrada la idea de ser reconocido por mi esfuerzo, trabajo y logros ante mis compañeros, maestros, familia y sociedad.					
3	Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que aprendo en la escuela, los utilizo en diferentes contextos y situaciones.					
4	Reviso el resultado parcial y final de mi trabajo (tareas, proyectos, tesis), evaluando el contenido incorporado.					
5	Cuando aprendo algún contenido, identifiqué los procesos que seguí para alcanzar ese objetivo.					
6	Poseo las destrezas necesarias para acceder de modo ágil y rápido a fuentes de información.					
7	Conozco el tipo de libros, vídeos, sitios web y/o personas que debo consultar para obtener la información necesaria.					
8	Trabajo colaborativamente con compañeros a través de redes sociales u otro tipo de plataforma virtual.					
9	Siento que en ocasiones la información proporcionada en clase no es suficiente, por lo que indago por cuenta propia.					
10	Para mí, el apoyo del profesor es importante pero no necesario en					

	mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
11	En clase, argumentó mi opinión basándome en lo que opinan autores, libros y sitios web reconocidos.					
12	Cuando digo que realizaré un proyecto, tarea o actividad, siempre lo desarrollo y lo logro.					
13	Planteo mis propias metas y me comprometo alcanzarlas.					
14	Cuando me encuentro en un problema, analizo la situación para descifrar la solución.					
15	Ante una situación problemática, pienso siempre de lo general a lo particular.					
16	Cuando trabajo en equipo, yo soy quien toma las decisiones más importantes.					
17	En mi vida profesional, lo que aprendí en la escuela lo utilizo en mi contexto laboral.					
18	Observó mi conducta y reflexiono sobre mí actuar como estudiante (si soy un buen o no estudiante).					
19	Olvido selectivamente estrategias y/o conceptos que antes me funcionaron pero que ahora no me funcionan para aprender (por ejemplo, conjugar verbos por repetición).					
20	Retomo estrategias y/o conceptos que aprendí tiempo tras y en la actualidad los modifico para darles nuevo significado.					
21	Reconozco que después de un error, viene una oportunidad de retroalimentación.					
22	Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, replanteo mis esquemas y cambio mis procesos.					
23	Cuando sufro algún fracaso, nunca me derroto, siempre sigo adelante.					
24	Cuando algo resulta de la forma que yo no esperaba, busco de forma sistemática y detenida el error.					

## 2. Contesta la siguiente serie de preguntas

En tu opinión, ¿Con qué frecuencia...?

25.- Llevas a cabo proyectos propuestos por tus compañeros, amigos, maestros o familia.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

26.-Emprendes retos o proyectos únicamente por satisfacción personal sin importar el reconocimiento público.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

27.-Utilizas lo aprendido en la escuela sólo en el ámbito académico.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

28.- Aprendes algo sin prestar mucha importancia al contenido, cualquier cosa que se aprenda es importante.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

29.- Aprendes algo sin prestar mucha atención a los procesos seguidos.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

30.- Tienes problemas al intentar manipular dispositivos tecnológicos para la búsqueda de información.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

31.- Utilizas información general en tus trabajos y proyectos ya que consideras que es mejor la rapidez que la precisión.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

32.- Trabajas solo, ya que piensas que no es conveniente trabajar con alguien que se encuentre fuera de tu contexto geográfico.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

33.- Consideras que lo aprendido en clase es suficiente.

34.- Aprendes mejor con una buena explicación del profesor.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

35.- Piensas que tus creencias y opiniones son tan válidas como cualquier otro argumento.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

37.- Abandonas un proyecto que para ti es aburrido, difícil o no cumple tus expectativas.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

39.- Te gusta empezar a analizar una situación por particularidades después por generalidades

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

41.-Crees que lo que aprendes en la escuela no tiene una verdadera aplicación en la vida real.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

36.-Consideras que no es necesario planear algo para llevarlo a cabo.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

38.- Consideras que es una pérdida de tiempo repasar una situación problemática.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

40.- Permites que alguien más asuma los riesgos de una decisión.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

42.- No cambias tu conducta respecto a tu forma de aprender cuando algo no te queda claro

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

43.- Mantienes las mismas estrategias, conceptos y/o métodos que te han ayudado a aprender desde tu infancia, aunque estas no sean del todo apropiadas.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

45.-Eres perfecto, la perfección y la calidad son sinónimos de un aprendizaje adecuado.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

47.- Te frustras por no obtener el resultado deseado en una tarea, detestas el hecho de cometer errores.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

44.-Dejas en el pasado estrategias, métodos o conceptos que usaste en tu aprendizaje en la infancia, no tiene sentido reestructurarlos.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

46.-Te gusta adaptar tus problemas a tu metodología, no la metodología a los problemas.

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

48.-No buscas los errores cuando te equivocas, es mejor empezar de cero nuevamente

- Siempre
- Frecuentemente.
- Regularmente.
- Casi nunca.
- Nunca.

**Muchas Gracias por tu colaboracion !**

## Referencias

- Abbagnano, N. y Fornero, G. (1998). *Diccionario de filosofía*. Torino, Italia: UTET.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Narcea.
- Alirio Insuasty, E. y Zambrano Castillo, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24 73-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798805>
- Álvarez Álvarez, B., González Mieres, C. y García Rodríguez, M. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 2,1-13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2509366>
- Álvarez Álvarez, C. (2012). Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación. *Revista iberoamericana de educación*, 60 (2) 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/jano/5030Alvarez.pdf>
- Andrade, R. (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 7(1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507208>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2013). Acerca de la ANUIES. Recuperado de <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=2>
- Avila Muñoz, P. (1999). *Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente*. Recuperado de [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c37aprendizaje.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37aprendizaje.pdf)

- Banco Mundial. (2007). *Argentina: Proyecto de capacitación y aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://go.worldbank.org/Y5U9MFVU80>
- Banco Mundial. (2013). *Reflectores sobre clases cibernéticas: El banco presenta sus servicios de aprendizaje a distancia*. Recuperado de <http://go.worldbank.org/LRJWZ5KWV0>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice Hall
- Belletich, O. y Remacha, A. (2015). El Método de aprendizaje basado en proyectos (abp) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 54 (1) 90-109. Recuperado de <http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042007>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Documento de integración*. Puebla: BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. Puebla: BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Educativo-Académico*. Puebla: BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Lineamiento de servicio social y práctica profesional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <http://www.transparencia.buap.mx/unidad/i/2014%20lineamiento%20servicio%20social%20agosto%202013.pdf>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (S/F). Perfil de ingreso, egreso y campo de trabajo. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/licenciatura/>

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (S/F). *Reglamento para la realización de las prácticas profesionales: Funciones de la coordinación*. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/licenciatura/>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (S/F). *Visión, misión y objetivos de la Facultad de Lenguas*. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/?seccion=vmo>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona, España: Ceac.
- Boza Carreño, A. y Méndez Garrido, J.M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 331-347. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Briceño E., M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 14 9-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214002>
- Broc Cavero, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de investigación educativa*, 29 171-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813010>
- Cabeza de Vergara, L., Vivero Santis, S. M. y Muñoz Santiago, A. E. (2004). Aproximación al proceso de toma de decisiones en la empresa barranquillera. *Pensamiento y gestión*, 1-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64601701>
- Caldevilla Domínguez, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las ciencias de la información*, (33) 45-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3250105>

- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, (60), 71-91. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4122448>
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de psicodidáctica*, (6), 99-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484009>
- Casillas, M. Á. y López Zarate, R. (2006). Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006. *Revista de la educación superior*, 35(140) 73-101. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista140\\_S2A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista140_S2A1ES.pdf)
- Castellanos, D. (2012). *El centro de auto-acceso como instrumento para fomentar el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera*, (tesis de licenciatura), México, Universidad Nacional Autónoma de México, [en línea], Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702715/Index.html>
- Chica, C. F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones tecnológicas*, 6 167-195. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=370919>
- Cinto Morales, J., Gutiérrez Gutiérrez, B. y Castillo Trinidad, J. (2010). *El constructivismo y su aplicación en el desarrollo de proyectos de impacto para una formación significativa*. En Fernández Pérez, J. A. (Ed.), *Reflexiones sobre educación superior, análisis, docencia e investigación* (pp. 33-50). Puebla, México: BUAP.
- Contreras, Y. I. y Lozano Rodríguez, A. (2012). Aprendizaje auto-regulado como competencia para el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior. *Revista estilos de aprendizaje*, 10(10) 1-12. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/aprendizaje-auto->

[regulado-como-competencia-para-el-aprovechamiento-de-los-estilos-de-aprendizaje-en-alumnos-de-educacion-superior/](#)

Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. A. (2007). Estudiantes universitarios frente a sus procesos de investigación: aciertos y errores. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (10) 169-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227484011>

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona, España: Octaedro.

Cuevas de la Garza, J. F. y Ibarrola Nicolín, M. (2013). Vidas cruzadas Los estudiantes que trabajan: Un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la educación superior*, 42(165), 125-148. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S2A2ES.pdf)

Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

Daura, F T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y educadores*, 16 109-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614006>

Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12 180-205. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ciudad de México, México: UNESCO.

*Diccionario de la lengua española*. (2001). Madrid, España: Espasa Calpe.

Dickinson. L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, Inglaterra: CUP.

- Domínguez Pachón, M. (2006). La formación para la práctica profesional del trabajador social. *Acciones e investigaciones sociales*, 1 1-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002396>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (Eds). (2010). *La Naturaleza del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- Ellis. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Fernández González, E. (2013). *Aprendiendo a aprender en el laboratorio multimedia de idiomas: El fomento al aprendizaje autónomo con recursos multimedia*, (tesis de maestría), México, Universidad Nacional Autónoma de México, [en línea], Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703359/Index.html>
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Gaeta González, M. L., Orejudo Hernández, S. y Teruel Melero, M. P. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10 (26) 73-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4760655>
- García Martínez, O. J., Toro González, L. E. y Villa Pineda, C. A. (2009). Sentido que dan docentes y estudiantes a la investigación en los programas de licenciatura de la universidad de caldas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5(2) 111-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861006>
- Guerrero Benavides, J. I., Castillo Molina, E. J. S., Isaza de Gil, G. y Chamorro Quiroz, H. G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la

- diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12 361-381. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>
- Guerrero Ospina, P, y Esguerra Pérez, G. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(1) 97-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261008>
- Guzmán, R. M., Hasbún, D., Lora, D. y Vio, F. (2003). *Aprendizaje a lo largo de la vida en la fuerza laboral dominicana: El papel de instituciones, individuos y empresas*. Recuperado de [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/DR\\_Case\\_Study.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/DR_Case_Study.pdf)
- Hernández Serrano, M J. (2010). Estrategias de búsqueda de información para la generación de conocimiento en la red. *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 342-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014893024>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hilgard, E. y Bower, G. (1980). *Teorías del aprendizaje*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.
- Huerta Bortolotti, A. (2005). Génesis y desarrollo en la enseñanza de las lenguas en la BUAP. *Gaceta tiempo universitario*, (8), 12-14. Recuperado de <http://www.archivohistorico.buap.mx/>
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del*

- profesorado*, 14(4), 73-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Instituto Politécnico Nacional. (2008). Tecnologías en ascenso. *Innovación educativa*, 8 (44) 78-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816006>
- Jaramillo Echeverri, L G y Aguirre García, J C. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y educadores*, 11 43-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411104>
- Knowles. M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice Hall/Cambridge.
- Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1) 94-107. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242014000100010&lng=es&tlng=es.10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242014000100010&lng=es&tlng=es.10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287)
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172) 123-144. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172\\_S3A6ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista172_S3A6ES.pdf)
- Lopera Echavarría, J. D., Ortiz Vanegas, J., Ramírez Gómez, C. A. y Zuluaga Aristazábal, M. U. (2010). El método analítico como método natural.

- Nómadas, (25) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161982>
- López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: Revista de educación*, 27, 95-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>
- López, A. y Ramírez, M. D. (2010). *English teachers' perceptions about self-access center at LEMO Faculty*. (Tesis de licenciatura), México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Loreto Vera, B. (2008). *La Autonomía educativa ante los nuevos paradigmas, en criterio a seguir en la educación continua eje temático: retos de la educación continua en el cambio de paradigmas*. Recuperado de <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n1/a3.html>
- Luna Bernal, A. C. A. y Laca Arocena, F. A. V. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de psicología*, 32(1) 39-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v32n1/a02v32n1.pdf>
- Luna, C., y Castellanos, S. (2009). La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación*, 49(7), 1-10. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3116544>
- Mace, F. C. y West, B. J. (1986). Unresolved theoretical issues in self-management: Implications for research and practice. *Professional school psychology*, 1(3), 149-163. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0090505>
- Medellín Lozano, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 13 (2) 57-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636388>

- Montaño, A. M. (Ed). (2013). *Educación superior en américa latina: reflexiones y perspectivas en educación. Informe final de los resultados del proyecto Tuning al del grupo de educación*. Recuperado de [http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat\\_view/47-publicaciones-en-espanol-libros?start=10](http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros?start=10)
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en psicología latinoamericana*, 25 (2) 20-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542716>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6) 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>
- Moreno Olivos, T. (2010). El Currículo por competencias en la universidad, más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154) 77-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a4.pdf>
- Moreno, R. y Martínez, R. J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta comportamental: Revista latina de análisis de comportamiento*, 15(1) 51-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520891004>
- Narváez, E. (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *Educere: Revista venezolana de educación*, 29, 181-188. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311598>
- Nunan. D. y C. Lamb. (1995). *The self-directed teacher: .Managing the learning process*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Organista Díaz, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en psicología latinoamericana*, 23 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902307>

- Organización Internacional del Trabajo. (2000). *La OIT reclama formación para compensar el déficit de capacitación en tecnología de la información y de las comunicaciones*. Recuperado de [http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/media-centre/press-releases/WCMS\\_008605/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/media-centre/press-releases/WCMS_008605/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo. (2004). *R195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos 2004, (195)*. Recuperado de [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P1210\\_0\\_ILO\\_CODE:R195](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P1210_0_ILO_CODE:R195)
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Mejorar el aprendizaje informal*. Recuperado de [http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS\\_183406/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_183406/lang--es/index.htm)
- Osses, S. y Jaramillo Mora, S, (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34 (1) 187-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>
- Pascual Medina, J. (2011). El efecto escuela. Más allá del aula. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9 28-45. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=55118790003>
- Pava Ripoll, N. A., Ocampo Gómez, O. L. y Bonilla Marquínez, O. P. (2008). Desarrollo de la Argumentación Escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Investigación andina*, 10 (16) 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506006>
- Perales Palacios, F. J. (1992). Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (13) 173-189. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618847>
- Pintrich, P.R., Wolters, C., y Baxter, G. (2000). *Assessing metacognition and self-regulated learning*. Lincoln, Inglaterra: Buros institute of mental measurements.

- Prica, P. y Saboya, N. (2014). Influencia del grado de búsqueda de información de internet en el nivel de análisis interpretativo de sus contenidos en estudiantes de nivel secundario. *Apuntes universitarios*, 4 (2) 117-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857254>
- Programme on Institutional Management in Higher Education. (2006). *Programa de gestión de instituciones de educación superior de la OCDE*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/35767096.pdf>
- Programme on Institutional Management in Higher Education. (2013). *Executive summary the state of higher education 2013*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/StateofHigherEducation2013-ExecutiveSummary.pdf>
- Programme on Institutional Management in Higher Education. (2014). *The state of higher education 2014*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/SOHE2014-Executive%20Summary.pdf>
- Rodríguez, E. y Larios de Rodríguez, B. (2013). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Ciudad de México, México: Magisterio
- Ruiz de Zarobe, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (9) 183-194. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148714>
- Sabán Vera, C. (2010). Educación permanente y aprendizaje permanente dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de educación*, (52) 203-230. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a10.pdf>
- Salas, S. P. (2008). La importancia del "Feedback": Una vivencia docente. *Revista. médica de Chile*, 136 (1) 133-134. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v136n1/art18.pdf>

- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación, número extraordinario* 1-14. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-253
- Santiesteban Gómez, I. (2007). Análisis del concepto de selección de fuentes de información y las características que la definen como proceso. *Ciencias de la información*, 38(3) 25-31. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=181414861003>
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Scagnoli, M. N. (2006). El Aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14(36), 39-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67403608>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *ACUERDO número 447*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Enfoque centrado en competencias*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Enfoque centrado en el aprendizaje*. Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_aprendizaje](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Práctica profesional séptimo y octavo semestres: Plan de estudios 2012*. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf)

- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 1(13), 3-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Sierra Pérez, J. H. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (14), 1-8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381010>
- Sierra Varón C. A. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 1-16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780035>
- Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Descals Tomás, A. y Soriano Ayala, E. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23 38-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207007>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.
- Tuckman, B y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Ciudad de México, México: Cengage Learning.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González Pienda, J. A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista semestral da associação brasileira de psicología escolar y educacional*, 11 (1) 31-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a04.pdf>

- Vázquez, G. (2012). *Autonomy in translation as a quality*,(Tesis de licenciatura), México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vidal Ledo, M. J. y Fernández Oliva, B. F. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación media superior*, 29 (2) 411-422. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n2/ems19215.pdf>
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2526568>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México: Principios, fines y valores*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, Estados Unidos: Academic Press.