

**PRÁCTICAS AUTÓNOMAS EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ**

HAROLD EDUARDO GRIMALDO FÚQUENE

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

2019

**PRÁCTICAS AUTÓNOMAS EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ**

HAROLD EDUARDO GRIMALDO FÚQUENE

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Lenguas Modernas**

Asesora:

PH.D Iris Viviana Delgadillo Esguerra

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

2019

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	10
JUSTIFICACIÓN	12
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	15
2. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN	19
3. OBJETIVOS	20
3.1 Objetivo General	20
3.2 Objetivos Específicos.....	20
4. HIPÓTESIS	21
5. ANTECEDENTES	22
5.1 Contexto nacional	22
5.2 Contexto Internacional.....	29
6. MARCO TEÓRICO	34
6.1 Pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras	34
6.1.1 Modelo pedagógico Cognitivista	37
6.1.2 Teoría de la adquisición de una segunda lengua	41
6.2 Motivación y autonomía	42
6.2.1 Motivación	43
6.2.2 Autonomía en el aprendizaje de lenguas.....	47
7. MARCO METODOLÓGICO	52
7.1 Tipo de investigación y alcance	52
7.2 Instrumentos de Recolección de datos	53
7.3 Público	55
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
8.1 Identificación de prácticas autónomas	57
8.2 Paralelo Prácticas Autónomas de Aprendizaje de lengua inglesa y francesa	68
8.3 Motivación para el ejercicio de prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua	72
CONCLUSIONES	86
PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	90
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	95

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Escala de motivación. (Deci & Ryan, 2000, p. 72)	45
Ilustración 2 Esquema de Jones que representa el alcance del auto-acceso. (Jones, 1998, p. 379).	49

Índice de tablas

Tabla 1 Comparación prácticas autónomas para parciales de Inglés y Francés	67
Tabla 2 Compilación prácticas autónomas ejercidas en inglés y en francés	69
Tabla 3 Diferenciación motivaciones para el aprendizaje de la lengua francesa e inglesa ..	85

Índice de gráficas

Gráfica 1 Compendio de respuestas referentes a prácticas autónomas en inglés, francés, otra lengua, ninguna	58
Gráfica 2 Número de personas que se consideran aprendientes autónomos	61
Gráfica 3 herramientas utilizadas por los encuestados para profundizar en el aprendizaje de una segunda lengua.....	61
Gráfica 4 Herramientas Utilizadas por los encuestados para los parciales de Inglés	62
Gráfica 5 Herramientas utilizadas por los encuestados para los parciales de Francés	64
Gráfica 6 ¿mi motivación en el aprendizaje de una lengua depende de cuál sea esa lengua?72	
Gráfica 7 Me limito a lo aprendido en el aula de clase cuando la lengua no es de mi interés73	
Gráfica 8 Busco herramientas de aprendizaje cuando me siento interesado por la lengua objetivo	74
Gráfica 9 Quiero tener un dominio casi perfecto de la lengua, por lo que intento aprender aún fuera del aula de clase	75
Gráfica 10 No requiero un certificado de dominio en una lengua diferente al inglés o al francés, razón por la cual no me interesa el aprendizaje de la lengua fuera del aula de clase	76
Gráfica 11 Me siento más capaz en Inglés que en Francés.....	76
Gráfica 12 Una práctica autónoma solo se puede ejercer cuando uno es competente en la lengua objetivo	77
Gráfica 13 Me siento más motivado para aprender francés que inglés	78
Gráfica 14 Me siento más motivado para aprender inglés que francés	78
Gráfica 15 Creo que aprender francés me proporciona mejores oportunidades que aprender inglés	79
Gráfica 16 Creo que aprender inglés me proporciona mejores oportunidades que aprender francés	80
Gráfica 17 Preferencia de lengua.....	81
Gráfica 18 ¿Qué le motiva para aprender Inglés?.....	82
Gráfica 19 ¿Qué le motiva para aprender Francés?	83

RESUMEN

La presencia de la tecnología en nuestras vidas ocasiona que el rol del docente cambie, siendo cada vez más un guía y no el detentor absoluto de conocimiento. Es pues tarea del aprendiente el desarrollo de prácticas autónomas que le permitan un aprendizaje propio de la lengua. La Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, a través del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas ofrece la oportunidad de formarse con miras a ser un futuro docente de lenguas modernas (inglés y francés), es por esta razón, que es esencial el identificar las prácticas de aprendizaje percibidas por los estudiantes, así como las motivaciones de los futuros docentes teniendo en cuenta que la tecnología evoluciona adaptándose a distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

La base teórica en la cual se soporta la identificación de las prácticas autónomas y de las conductas de motivación son las teorías respecto a la autonomía del aprendizaje, la adquisición de una segunda lengua y las teorías referentes a la motivación; a saber: teoría de la atribución y teoría de la autodeterminación.

La presente investigación, de tipo mixto con alcance descriptivo, pretende mediante la administración de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, realizar la identificación de las prácticas autónomas percibidas por los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas para el aprendizaje de la lengua inglesa y de la lengua francesa.

Los resultados permiten identificar 18 actividades realizadas por los estudiantes, las cuales varían según sea la lengua meta (inglés o francés). Dentro de las prácticas más comunes se

encuentran el uso del internet, la escucha de música y la consulta de apuntes. Se halló que no existen una diferencia importante entre el número que las utiliza para inglés y quienes lo hacen para francés, sin embargo, la frecuencia de utilización es mayor en inglés. Por otra parte, se evidenció que, en su mayoría, la percepción de utilidad a futuro es lo que motiva a los estudiantes de la licenciatura para ejercer prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua extranjera, representada, sobre todo, en futuras oportunidades laborales y de contacto con la cultura.

RESUMÉ

La présence de la technologie dans nos vies provoque un changement dans le rôle de l'enseignant qui est maintenant plutôt un guide et non le détenteur absolu du savoir. C'est l'apprenant qui est chargé du développement des pratiques autonomes qui lui permettent d'apprendre la langue lui-même. L'Université Pontificale Javeriana de Bogota, à travers le programme de Licence en Langues Modernes, offre l'opportunité de se former en tant qu'enseignant de langues modernes (anglais et français), c'est pour cela que nous jugeons essentiel d'identifier les pratiques perçues et les motivations des futurs enseignants en tenant compte de l'évolution de la technologie et de son adaptation aux différents styles d'apprentissage.

Les fondements théoriques de cette recherche sont les théories de l'autonomie d'apprentissage, l'acquisition d'une langue seconde et les théories de la motivation, dont nous avons choisi la théorie de l'attribution et de l'autodétermination.

Cette étude, de type mixte à démarche descriptive, vise, à travers l'administration d'un questionnaire, à identifier les pratiques autonomes perçues par les étudiants de la Licence en Langues Modernes pour l'apprentissage de la langue anglaise et de la langue française.

Les résultats nous ont permis d'identifier 18 pratiques exercées pour les étudiants, qui varient selon la langue cible (anglais ou français). Il s'avère que les pratiques les plus courantes sont l'utilisation d'Internet, l'écoute de musique et la consultation de notes. Nous avons constaté qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre de personnes les utilisant pour l'anglais et celles les utilisant pour le français, toutefois la fréquence d'utilisation est plus élevée en anglais. De surcroît, il est évident que la perception d'utilité future représente une motivation remarquable chez les étudiants de la licence pour la mise en œuvre de pratiques autonomes visant

l'apprentissage d'une langue seconde. Utilité donnée en termes des opportunités du travail et de contact avec la culture de la langue cible.

ABSTRACT

The everyday presence of technology in our lives makes the teachers' role change, becoming a guide instead of the indisputable knowledge holder. It is up to students will the development of some autonomous activities intended to help in the learning of a language by themselves. The Modern Language Degree at the Pontificia Universidad Javeriana in Bogota offers the students the tools to become successful English and French language teachers. Given the speed technology evolves the identification of some autonomous activities perceived by the future teachers is of the essence aiming for an adaptation to the sundry learning styles and rhythms.

The theoretical foundation that supports this research are some theories concerning autonomous learning, the second language acquisition theory, the attribution theory and the auto determination theory.

This is a mixed-descriptive type study that identified students' autonomous activities, by using a two-part questionnaire. The first one with open-ended questions and the second with open questions to the pollees.

The results make it possible to identify 18 autonomous activities made by the students. These activities vary according to the target language (English or French). The most common activities are the use of internet, the use of music and note-taking. There is no remarkable difference between the number of activities exercised in English and in French; nonetheless, English takes the lead. In other respects, the greatest motivation for the students to perform autonomous activities in the second language is the benefit they will access from the point of view of job openings and the contact with the culture of the given language.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el estudio de una lengua diferente a la materna se juzga necesario para hacer frente a un contexto en constante transformación, ya que como afirma Kramsch (2003) la lengua es el medio a través del cual diversas comunidades pueden encontrar un punto común para compartir su realidad.

En Colombia, se han llevado a cabo varias iniciativas que tienen por objetivo apoyar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo anterior, responde a las necesidades de un mundo globalizado que no conoce fronteras y que tiene en el intercambio y la comunicación la herramienta más efectiva de desarrollo y progreso. A este respecto, se pueden citar proyectos como el liderado por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) desde 2004 llamado “Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019” que apunta a una nivelación de estándares educativos de aprendizaje de lengua extranjera (con un claro sesgo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa) que formen ciudadanos competentes para competir en igualdad de condiciones en un mundo en constante evolución (MEN, 2004). En una dimensión diferente, pero igualmente una iniciativa para abrir otros caminos hacia el bilingüismo se puede encontrar en el “Proyecto de reintroducción de francés”, un plan planteado por la embajada de Francia en Colombia, que junto al MEN y la Alianza Francesa Colombia pretendía una inclusión del francés en el proyecto de bilingüismo adelantado por el gobierno colombiano (Delgadillo, 2016, p. 15). Proyecto que fue impulsado a partir de varios acuerdos firmados por los presidentes de Colombia y de Francia para el diagnóstico y acompañamiento pedagógico a las licenciaturas de lenguas en su apartado de francés.¹

¹ Recuperado de <https://alianzafrancesa.org.co/bogota/nosotros/asuntos-linguisticos-educativos/> el 08 de septiembre de 2018 13h22.

Por otra parte, este mismo ritmo al cual nos desarrollamos, ha posibilitado la transformación de los procesos y dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En lo que concierne al aprendizaje de lenguas, las metodologías de enseñanza se han diversificado respondiendo a las necesidades de cada individuo: su estilo de aprendizaje, su ritmo, su tiempo y sus condiciones.

A partir de lo expuesto anteriormente se estima necesario el adaptarse a estas dinámicas de aprendizaje teniendo en el aprendizaje autónomo una base firme que soporte la adquisición de conocimientos sin la ayuda del tradicional detentor de conocimiento: el docente. Para ello se recurre a un diagnóstico acerca de las prácticas autónomas que perciben tener los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana con el fin de identificar las herramientas más utilizadas por ellos a la hora de abordar el aprendizaje de la lengua inglesa o la lengua francesa. Lo anterior permitirá reconocer qué prácticas autónomas son las más comunes teniendo en cuenta los nuevos estilos de aprendizaje, así como la forma de apoyarse en las herramientas tecnológicas presentes en nuestro contexto actual.

Esta investigación está estructurada en 6 capítulos. En el primer capítulo se presenta la justificación de la investigación, los objetivos, los interrogantes, y las hipótesis a partir de las cuales parte el estudio. En el segundo capítulo, se tienen en cuenta diversos estudios de carácter nacional e internacional relacionados con las temáticas de la presente investigación. En el tercer capítulo, se presentan las bases teóricas que soportan la razón de ser de la investigación, estos son: la pedagogía y didáctica de lenguas, el modelo pedagógico cognitivista, la teoría de adquisición de segunda lengua, la motivación y la autonomía. En el cuarto capítulo se desarrollan los principios metodológicos tales como el tipo de investigación y alcance, los instrumentos de recolección de datos empleados y el público. En el quinto capítulo se realiza un análisis de los datos recolectados

con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación y, finalmente, el último capítulo está consagrado a las conclusiones generales extraídas del estudio.

JUSTIFICACIÓN

El estudio de una lengua requiere práctica y compromiso debido al carácter evolutivo que tiene; a su capacidad de modificarse. Como la define Saussure (citado por Bally, 1916) la lengua es un producto social, lo que implica adentrarse en la cultura de una comunidad. Es desde este entendido que se hace necesario un aprendizaje continuo, un aprendizaje independiente que se extienda más allá de los contenidos abordados en un curso de lengua.

Para la presente investigación se retoma el planteamiento de Moreno (2000), según el cual ninguna lengua se puede considerar más importante que otra. Su diferencia radica en la influencia que tiene en los distintos ámbitos de desarrollo humano. Se parte del hecho que tanto el inglés como el francés son lenguas con identidad, cultura e historia propias, por lo que han contribuido de diversas maneras al desarrollo de las actividades humanas de sus hablantes (Moreno, 2000). Tanto la lengua inglesa como la francesa son lenguas oficiales de numerosas organizaciones internacionales (ONU, FMI, UNESCO), son lenguas globales a través de las cuales se puede acceder a varias culturas por lo que el acceso a oportunidades profesionales y de desarrollo personal están presentes en igualdad de condiciones, reduciéndose su elección solo a una cuestión de gusto.

La Pontificia Universidad Javeriana a través de la oferta del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, pretende formar futuros docentes competentes tanto en lenguas extranjeras como en pedagogía, que estén preparados y puedan preparar a otras

personas que estén interesadas en adquirir una habilidad extra que no ignora el mercado laboral global.

El estudiante; aprendiz de lenguas, debe ser consciente que el rol del docente es el de ser orientador en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Por lo tanto, debe tomar la carga de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y buscar estrategias conducentes al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje. En otras palabras, aprender a aprender por su propia cuenta, de una manera autónoma. De allí la necesidad de realizar un diagnóstico de diferenciación acerca de las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes con el fin de desarrollar sus habilidades lingüísticas en la lengua inglesa y francesa y de indagar acerca de la razón de motivación para el aprendizaje de una u otra lengua. El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, al cual ingresaron los estudiantes hasta el primer semestre de 2017 (en adelante LLMOD02), exigía como requisito de grado a sus alumnos la certificación de dominio de la lengua inglesa en un nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y la certificación de dominio de la lengua francesa en un nivel B2, algo que se corresponde con la oferta de clases e intensidad horaria para el aprendizaje de cada lengua. Es desde este punto que parte la investigación, el interés en conocer las prácticas autónomas percibidas por los estudiantes para el aprendizaje de una y otra lengua con el fin de cumplir el requisito de grado, teniendo en cuenta el contexto anteriormente descrito.

En relación con la anterior, el presente estudio se enfoca en las dinámicas de autonomía que tienen los estudiantes de la Licenciatura en lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana respecto a las dos lenguas requisito para la obtención del diploma de licenciado. Con base en lo expuesto anteriormente, se juzga benéfico el desarrollo de una conducta autónoma en

la vida académica de los futuros docentes de lenguas quienes a lo largo de su vida van a encaminar sus proyectos y ejercicio profesional en torno a las lenguas que aprenden en este momento.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El propósito del presente trabajo de grado es identificar las prácticas que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas (en adelante LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (en adelante PUJ) en lo que refiere al aprendizaje autónomo de francés y de inglés.

El interés del autor del presente trabajo surge de las impresiones que tiene a partir de su experiencia como estudiante de la licenciatura, así como de su experiencia como practicante-observador de las clases de francés ofrecidas por la licenciatura. La inquietud de saber si las prácticas autónomas de aprendizaje de una lengua dependen de ella, surge de las observaciones del autor del presente trabajo, quién en los semestres cursando la carrera percibió una inclinación de la mayoría de las personas hacia el aprendizaje de la lengua inglesa. Dado el carácter de lengua mayor que el inglés tiene en el plan de estudios LLMM02 al asignársele un mayor número de créditos y establecerse como materia de curso obligatorio desde primer semestre, es algo casi lógico que se le preste un mayor nivel de atención. Por su parte, al francés considerado lengua menor, se le asigna un menor número de créditos, menor intensidad horaria, y se sugiere inscribirla a partir del tercer semestre. Sin embargo, y centrándose en cada persona (autonomía), surgió el interés de comprobar si esas “impresiones” eran correctas o erróneas.

En el contexto colombiano son cada vez más los programas de instituciones de educación superior relacionados al dominio de las lenguas extranjeras. Sin embargo, y como se puede observar en el plan de estudios LLM02 de la PUJ, es notoria una parcialidad entre las lenguas de enseñanza, privilegiándose la lengua inglesa sobre la francesa. A este respecto, cabe indicar que el plan de estudios mencionado considera el inglés como lengua mayor, destinándole más créditos y un mayor número de niveles para cursar (37 créditos repartidos en 7 niveles). Por otra parte, a la

lengua francesa sobreentendida como lengua menor, se le asignan 21 créditos repartidos en 6 niveles. De la misma manera, las dos lenguas se constituyen como requisito para cursar otras asignaturas del plan de estudio de la licenciatura. En este apartado, también es clara la diferencia entre las 2 lenguas. El inglés por su parte, es considerado requisito para matricular la mayoría de asignaturas de pedagogía (Modelos pedagógicos, Lingüística aplicada, Metodología y didáctica en L2, Enseñanza de lengua extranjera y Práctica docente), las asignaturas de énfasis de traducción de textos (Introducción a la traducción, Traducción de textos generales y Traducción de textos por disciplinas). Las únicas asignaturas en las que comparte el carácter de prerrequisito son las del énfasis en metodología de la enseñanza (Seminario Pedagogía y Didáctica 1, 2, 3 y 4). Esta tendencia influye de una u otra manera la perspectiva que los jóvenes estudiantes tienen acerca de la importancia de las lenguas.

La parcialidad del inglés sobre el francés y sobre otras lenguas es compartida no solo por estudiantes de lenguas extranjeras sino también por dirigentes y algunos pedagogos, que como se puede evidenciar en el planteamiento del Proyecto Nacional de bilingüismo, limitan el término bilingüismo al dominio de la lengua española y de la lengua inglesa.

Mejía (2006) afirma que esa restricción en el término bilingüismo ignora las relaciones de cultura e identidades existentes entre las distintas lenguas presentes en el territorio colombiano. Siguiendo en esta misma línea otro autor que considera de igual manera que esta restricción podría representar discriminación, es Usma (2009), ya que, según él, excluye a quienes sean competentes en otras lenguas, pudiéndolos incluso apartar del mercado laboral.

La autonomía abordada desde un punto de vista pedagógico refiere la capacidad del aprendiente para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. (Cuq, 2003, p.31). Es a través

de la autonomía del aprendizaje que la misma puede extenderse hacia la vida en general (Germain & Netten, 2004).

A este respecto, es preciso mencionar que los syllabus correspondientes a los últimos niveles de las asignaturas de francés e inglés de la LLM de la PUJ sugieren un trabajo autónomo con el objetivo de reforzar y ampliar las temáticas vistas.

En relación con esto cita el syllabus de la asignatura de francés intermedio alto en su apartado de estrategias pedagógicas seguidas en el curso para al periodo efectivo de 2018:²

Para el aprendizaje de la lengua, se recomienda a los estudiantes realizar ejercicios de manera **autónoma**; por ello, con el objetivo de no limitar el trabajo al aula de clase, los docentes podrán proponer actividades virtuales que promuevan el trabajo autónomo. (Catálogo de consulta de cursos, plataforma MAX Mis aplicaciones javerianas, Pontificia Universidad Javeriana)³

A su vez cita el syllabus de la asignatura de inglés avanzado bajo en su apartado de estrategias pedagógicas seguidas en el curso para al periodo efectivo de 2018:

La metodología propia de los cursos de lengua extranjera de la Licenciatura está basada en el uso de talleres, espacios académicos en los cuales los estudiantes trabajan de manera individual, en parejas o en grupos, desarrollando actividades que favorecen la práctica de todas sus habilidades comunicativas (de comprensión y producción) y permiten alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua meta. En este sentido, el estudiante se concibe como el **eje** del aprendizaje, y a su vez un sujeto **autónomo** y responsable de su **propio proceso**. A lo largo del curso, se espera que los estudiantes demuestren un alto nivel de responsabilidad y compromiso que conduzca a la adquisición de estrategias enfocadas en el aprendizaje autónomo y de procesos de pensamiento crítico. De igual forma, se espera que los estudiantes desarrollen competencias específicas

² Syllabus utilizado por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ que ingresaron desde 2004 hasta el primer semestre de 2017.

³ Recuperado de https://rhg.javeriana.edu.co/psc/HR9GUEST/EMPLOYEE/HR9GUEST/c/ESTABLISH_COURSES.UJ_CATALOGO_CONSUL.GBL? 18 de agosto de 2018 11h 40.

que les permitan abordar y analizar temas sociales, culturales, científicos y pedagógicos desde diferentes perspectivas en sus roles de usuarios del lenguaje, analistas y futuros educadores.

El curso está dividido en dos componentes que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas específicas. Por un lado, está el componente de lectura y escritura, y por el otro el de escucha, habla y uso de la lengua (gramática y vocabulario). Cada parte está orientada por un profesor distinto; sin embargo, al finalizar el curso se da una única nota final que integra el trabajo desarrollado a lo largo de los tres períodos académicos. Las actividades de clase son la base del proceso de aprendizaje de los estudiantes; no obstante, es importante señalar que el trabajo **independiente** también es esencial para el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua extranjera, así como para el fomento de la **autonomía**⁴ y la responsabilidad. Se espera que los estudiantes también revisen los contenidos del curso por su cuenta y lleven a cabo actividades de práctica complementarias haciendo uso de nuevas tecnologías y de recursos físicos. (Catálogo de consulta de cursos, plataforma MAX Mis aplicaciones javerianas, Pontificia Universidad Javeriana)⁵

Se pretende entonces identificar si este tipo de prácticas plasmadas en el syllabus de las asignaturas son acogidas por los estudiantes y en qué medida se diferencian teniendo en cuenta la lengua de referencia; siendo estas la lengua francesa e inglesa.

Es por lo anterior que surgen los interrogantes que se explicarán a continuación:

⁴ Formato de fuente (negritas) agrega por el autor del presente trabajo.

⁵ Recuperado de

https://rhg.javeriana.edu.co/psc/HR9GUEST/EMPLOYEE/HR9GUEST/c/ESTABLISH_COURSES.UJ_CATALOGO_CONSUL.GBL? 18 de agosto de 2018 11h 40.

2. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

Con base en lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las prácticas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto a la autonomía en el aprendizaje de francés e inglés?
- ¿Las prácticas autónomas percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana están determinadas por la lengua (inglés/francés)?
- ¿Qué motiva a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana para el ejercicio de las prácticas autónomas?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Identificar las prácticas autónomas percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana para el aprendizaje de francés e inglés, así como su motivación para ejercerlas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las prácticas autónomas que tienen los estudiantes de la Licenciatura en la lengua francesa.
- Identificar las prácticas autónomas que tienen los estudiantes de la Licenciatura en la lengua inglesa.
- Establecer semejanzas y diferencias entre las prácticas autónomas que tiene los estudiantes de la Licenciatura en la lengua francesa y la lengua inglesa.
- Determinar las motivaciones que llevan a los estudiantes de la Licenciatura al ejercicio de prácticas autónomas en la lengua francesa e inglesa.

4. HIPÓTESIS

- Las prácticas de los estudiantes de la LLM en la PUJ con respecto a la autonomía en el aprendizaje de francés e inglés se centran en actividades de escucha (a través de series, música en la lengua objetivo) y de escritura (chat).
- Las prácticas autónomas de los estudiantes de la LLM en la PUJ se centran en la lengua inglesa debido a una percepción de mayor utilidad sobre la lengua francesa.
- La posibilidad de inclusión laboral en un mundo globalizado es lo que motiva a los estudiantes de la LLM de la PUJ para llevar a cabo prácticas autónomas que les permitan un dominio de una lengua extranjera.

5. ANTECEDENTES

En este apartado se relacionan algunos estudios sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas que representan un punto de partida esencial para la elaboración del presente trabajo de grado. Los trabajos citados son investigaciones que han estudiado un contexto similar, que aportan indicios acerca del camino a seguir, de generalidades presentes en los mismos conceptos y de modelos teóricos y metodológicos aplicables al caso en cuestión. Se expondrán primero algunos trabajos relacionados con el contexto nacional, enseguida se hará un recuento de estudios relacionados con contextos internacionales cuya mención se considera conveniente al estudiar un fenómeno similar.

5.1 CONTEXTO NACIONAL

En primera instancia, en un trabajo de grado de maestría para la Universidad Libre y la Universidad de Poitiers realizado por Dayan Guzmán Bejarano en 2016 titulado « *AUTO-FLE Le développement de l'Autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les Typologies Textuelles/ Un travail d'autorégulation chez l'apprenant* », la autora tiene como objetivo identificar como el aprendizaje autónomo y auto-regulado puede ayudar al desarrollo de la competencia de producción escrita a los estudiantes de nivel avanzado de francés de la Licenciatura en lenguas de la Universidad Libre sede Bogotá. Así mismo, la autora plantea la elaboración de una unidad didáctica llamada « *La mobilité des étudiants à l'étranger et la vie étudiante* » que permita a los estudiantes a través de su enfoque por tareas trabajar por sí mismos. Este trabajo sigue una metodología cualitativa-descriptiva con un paradigma de interpretación.

El público objeto de la investigación se compone de los estudiantes de los niveles avanzado I, jornada mañana y tarde y, avanzado II, jornada tarde. La autora resalta la importancia de realizar

su investigación con ese público en específico debido a la propia inquietud que tienen estos estudiantes de llevar su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior, teniendo en cuenta que eran estudiantes en su mayoría cursando octavo semestre de su carrera profesional quienes no van iban a seguir asistiendo a clases formales de lengua que les permitieran mantener o mejorar su nivel de lengua.

Para comenzar el proceso de identificación, la autora hizo uso de un diario de campo en el cuál consignó los comportamientos de los estudiantes que consideró pertinentes a su investigación. Así mismo, recurrió a la lectura del libro guía del curso, a la lectura de notas de algunos estudiantes y a respuestas a preguntas informales formuladas a los mismos. Por último, la autora hizo uso de un cuestionario con respuesta cerrada que tenía como fin reconocer las representaciones que los estudiantes tenían de sus prácticas autónomas.

Una vez realizado el diagnóstico y con un interrogante más concreto de investigación, la autora procede a dar trámite a los objetivos de su investigación, a saber: promover el trabajo de la producción escrita en FLE tanto en clase como fuera de ella; desarrollar la producción escrita en FLE a partir de tipologías textuales y de un enfoque por tareas con el fin de crear conciencia en el proceso para la preparación de un escrito; proporcionar una metodología de escritos en FLE que permita a los estudiantes auto-regularse a lo largo de la tarea de escritura; y, finalmente, ayudar a los estudiantes a adquirir un nivel de autonomía desplazándose progresivamente de la dependencia hacia la independencia.

El análisis de los resultados de esta investigación evidenció que la implementación de la unidad creada es pertinente para los contextos de enseñanza de FLE en Colombia ya que proporciona elementos didácticos y metodológicos para el trabajo y desarrollo de la competencia escrita, una vez identificada la ausencia de estrategias conducentes al desarrollo de una conducta

autónoma correspondientes a necesidades lingüísticas, comunicativas, pragmáticas y culturales de los estudiantes. La implementación de la herramienta evidenció una sensibilización de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje respecto a su futura labor docente.

La investigación de Guzmán (2016) es pertinente para este estudio ya que destaca la importancia que tiene para los estudiantes de licenciatura en lenguas modernas el hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje, un proceso que va a extenderse a lo largo de la vida y que se va a nutrir en el ejercicio de la labor docente. Además, muestra que la consulta del libro guía, seguido durante el curso, puede brindar indicios acerca de cómo se trata la autonomía en clase.

En segunda instancia, la investigación realizada por Cardona en 2015 en el marco de sus tesis doctoral titulada « *Vers un dispositif Hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE en Colombie* » tiene por objetivo demostrar que la capacidad de autonomía en el aprendizaje de lenguas puede ser desarrollada a partir del uso de una herramienta tecnológica que permita combinar sesiones presenciales y semi-presenciales. Este trabajo sigue una metodología de investigación acción que, como afirma Lavoie, Marquis y Laurin (2003); (citados por Cardona, 2015) se caracteriza por reunir 4 elementos: la descripción del fenómeno, su carácter social, su fidelidad y la dinamicidad del contexto en el que se desarrolla. La autora presenta dos hipótesis a ser verificadas: la primera, acerca del efecto positivo que tiene la adopción de una plataforma como estrategia de aprendizaje en los estudiantes con limitaciones de tiempo y desplazamiento debido a sus condiciones de trabajo. La segunda acerca del desarrollo correcto de una práctica de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes bajo esas condiciones.

El público objeto de la investigación corresponde a 14 estudiantes de la Licenciatura en lenguas modernas de la Universidad de Antioquia, con una realidad particular: la mayoría de los

estudiantes de la licenciatura se encuentran en situación de dificultad económica, debiendo combinar estudio y trabajo mientras cursan las asignaturas correspondientes a la carrera.

La recolección de datos se llevó a cabo en 3 etapas: al inicio del curso académico, durante el curso académico y al final de este.

Al inicio del curso académico, la autora hizo uso de cuestionarios en línea, encuestas, además, durante el curso académico utilizó cuaderno de bitácoras, cuadernos de campo de los estudiantes, registro en plataformas y, al final del curso académico recurrió a entrevistas con algunos de los estudiantes.

Los cuestionarios se estructuraron a partir de 7 criterios, a saber: tecnológico, informático, metodológico, cognitivo, metacognitivo, social y psicoafectivo. La administración de los contenidos en la plataforma se hizo totalmente en la lengua objetivo (francés) teniendo en cuenta que es criterio de cada alumno el usarlo o no según los objetivos trazados por cada uno. Para estimular el trabajo autónomo, se propuso a los estudiantes abordar en casa las temáticas, llevando a clase dudas e inquietudes al respecto.

La premisa de la cual partieron fue la alarmante deserción académica correspondiente a los programas ofrecidos en horarios nocturnos. Centrándose en el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) como herramienta auxiliar al proceso de aprendizaje a distancia, planteó la posibilidad de una nueva modalidad de aprendizaje en la cual, junto a la tecnología, el trabajo autónomo representaba la mayor parte del aprendizaje significativo para los estudiantes. Además, partió de una correcta caracterización del perfil de los estudiantes: tiempos, ocupaciones, contexto.

Como conclusión del estudio, la autora afirma que fue significativa la contribución al aprendizaje del público analizado. Según sus propias palabras, consignadas en los registros de las entrevistas, “los estudiantes afirman sentirse satisfechos con las reflexiones y resultados obtenidos al final del curso” (Guzmán, 2016). Finalmente, respecto a las dos hipótesis formuladas al inicio del trabajo se concluye que, para la primera, la implementación de la plataforma representó una mejora en los tiempos de sueño, generando como consecuencia una mayor asistencia a las sesiones presenciales. En cuanto a la segunda se evidencia la creación de una conducta autónoma en la mayoría de los estudiantes sujetos de la investigación.

El estudio en mención se estima relevante ya que contiene elementos que permiten una identificación de la necesidad de crear prácticas autónomas que permiten fijar los contenidos y ampliarlos a través de otras herramientas presentes en nuestro contexto. Del mismo modo, se considera útil en cuanto permite guiar al autor del presente trabajo hacia autores clave a consultar quienes han hecho ya una exploración exhaustiva de los conceptos a trabajar en la investigación en curso, tal es el caso de Holec (1979) y de Little (1991). Finalmente, se tiene en cuenta la estructura de los medios de recolección utilizados ya que dan cuenta de fiabilidad en cuanto a los datos recolectados.

En tercera instancia, se acude al trabajo realizado por Paula Andrea Bedoya en 2013 titulado “*The exercise of Learner Autonomy in a Virtual EFL Course in Colombia*” que tuvo como finalidad explorar las diversas manifestaciones de autonomía que presentaban los estudiantes de un curso virtual de inglés como lengua extranjera en una universidad colombiana.

El público objeto de la investigación se compuso de estudiantes de pregrado que necesitaban cumplir con un requisito mínimo de segunda lengua y de estudiantes que habiendo ya

finalizado su(s) programa(s) académico(s) querían ampliar sus conocimientos y posibilidades agregando una segundo lengua a su currículo.

El curso, con una duración de 120 horas impartido a través de la plataforma Moodle, tenía como objetivo brindar a un grupo de estudiantes el desarrollo de la competencia sintáctica y semántica para la correcta comprensión de textos generales y especializados de diferentes dominios. Entre las dinámicas utilizadas en el curso se encontraba la identificación de tiempos verbales, el descubrimiento de significados a partir de imágenes, la participación e interacción a través de foros, evaluaciones semanales de progreso y una evaluación final de conocimientos. Adicionalmente, algunos de estos alumnos sin conocimiento previo del manejo de la plataforma recibían una capacitación con antelación al inicio del curso.

La población objeto de esta investigación estuvo conformada por un grupo de 36 estudiantes. De las cuales al menos el 50% trabajan y no podían presentarse de manera presencial a los contenidos razón por la cual optaron por un curso virtual.

En cuanto a la metodología de la investigación, la investigadora hizo uso de la herramienta de estudio de casos, centrándose en el aspecto cualitativo a través del análisis de un grupo particular relacionados por haber cursado un posgrado en derecho. La recolección de datos se realizó a partir de cuestionarios, análisis de foros y entrevistas individuales.

Para el primer caso, la investigadora usó la plataforma que era familiar a los estudiantes (Moodle). El objetivo era captar una descripción de las manifestaciones y creencias de los estudiantes frente al concepto de autonomía. El cuestionario fue contestado por 17 de los 36 participantes.

En cuanto al análisis de los foros, la investigadora optó por coleccionar extractos de las producciones escritas de los estudiantes con el fin de detallar los comportamientos autónomos de los estudiantes. Como segunda herramienta de análisis, la investigadora condujo entrevistas semi-estructuradas a 7 personas a fin de medir la efectividad del curso. Además de lo previamente mencionado, la investigadora consideró necesario entrevistar al profesor para conocer su propia percepción de autonomía. El análisis de contenido fue la estrategia utilizada para medir los resultados. Se hizo a través del reconocimiento de temas, inferencia de textos, relaciones entre los elementos, medición de frecuencia etc.

Los resultados del estudio en cuestión fueron divididos en 2 partes: elementos que fomentan el ejercicio de la autonomía y elementos que afectan el ejercicio de la autonomía. Entre los elementos que fomentan el ejercicio de la autonomía se pueden mencionar autoconfianza, cooperación entre pares y autoevaluación. Es preciso sin embargo resaltar el desarrollo que tuvieron estos comportamientos a través del ejercicio del curso. Al inicio del curso, los estudiantes eran más dependientes de las herramientas dadas por el profesor y al final de este, los estudiantes ya habían desarrollado sus propias estrategias para hacer frente a sus dificultades individuales.

Por otra parte, entre los elementos que obstruyen el ejercicio de la autonomía caben mencionar el diseño del curso, el uso de la plataforma y el rol del profesor en el proceso de enseñanza. En primer lugar, los estudiantes consideran que hace falta una mejor planeación en la administración de los contenidos. Según las opiniones de los estudiantes, resulta exhaustivo y repetitivo el gran número de ejercicios propuestos al centrarse en un método tan tradicionalista. En segundo lugar, la investigadora encontró que la plataforma no brindaba el sentido de practicidad necesaria para la garantía de un proceso de aprendizaje “relajado” sin verse truncado por fallas

técnicas o por la imposibilidad de realizar las tareas propuestas debido a la complejidad de manejo de la plataforma.

Para finalizar, considero pertinente el análisis de este trabajo ya que presenta las ventajas que tiene la delimitación de un contexto a estudiar a partir de la recolección de datos mediante el análisis de estudios de caso. De igual manera, se pretende profundizar en las nociones de elementos de ejercicio y de afectación de la autonomía, abordados en este trabajo a partir del punto de vista de Nunan (2003) y Holec (1979) entre otros, conceptos trabajados por esta investigadora y que se consideran aplicables a este trabajo.

5.2 CONTEXTO INTERNACIONAL

En primer lugar, se recurre a una investigación realizada en la Universidad de Gazi (Ankara) por Nilüfer Bekleyen y Figen Selimoğlu en 2016 titulado “*Learner Behaviours and Perceptions of Autonomous Language Learning*” tuvo como propósito indagar acerca de las creencias y percepciones de los estudiantes de una universidad en Turquía respecto a la responsabilidad de los profesores y estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El público participante en la investigación se compuso de estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto semestre de pregrado de Lengua y literatura inglesa en una universidad estatal de Turquía. Se analizó el periodo académico de 2013-2014 teniendo en cuenta que si bien los estudiantes tenían ya un nivel intermedio-avanzado de la lengua necesitaban completo dominio dado que el inglés es la segundo o tercera lengua de cada uno de ellos. En total 171 estudiantes fueron objeto del estudio; de los cuales 114 eran mujeres y 57 varones con edades que oscilaban entre los 18 y los 40 años.

En lo que refiere a la metodología de la investigación, los investigadores implementaron un cuestionario adaptado de los autores Chan, Spratt y Humphreys (2002), previamente traducido a la lengua turca y revisado por 2 profesores de inglés, con el fin de verificar la fiabilidad de la traducción de las preguntas. Se hizo de esta manera ya que los investigadores no querían malentendidos en la comprensión de las preguntas ni de los enunciados.

El cuestionario se estructuraba en 3 partes. La primera enfocada en las creencias que tenían los estudiantes con relación a su rol y el de su profesor en el proceso de aprendizaje de la lengua. La segunda, obedecía al criterio de frecuencia en el desempeño de actividades en la lengua afuera del aula de clase. Por último, la tercera parte se enfocó en el análisis de los factores que los motivaban para estudiar la lengua inglesa.

Los resultados del estudio fueron obtenidos después de un análisis generado por una herramienta informática llamada *Statistical Package for Social Sciences version 19.0* y a su vez por el software especializado *ANOVA*.

Los resultados se dieron respecto a las 3 perspectivas tratadas en el cuestionario. La primera arrojó en promedio resultados satisfactorios en los que se evidencia una responsabilidad compartida por parte de los alumnos y profesores hacia el proceso de aprendizaje con porcentajes que oscilan alrededor del 75% para el estímulo a las lecciones de inglés.

Por otro lado, los resultados muestran que las actividades en lengua inglesa que más tienen acogida por parte de los estudiantes fuera de las aulas de clase son: escucha de música en inglés 91.3%, observar películas en inglés 88.9%, apuntes de vocabulario nuevo y su significado en una libreta dedicada 82.5% y leer libros y revistas en la lengua objetivo 79.6%.

Para el tercer enfoque abordado, se evidenció que los estudiantes que se sienten más motivados en su aprendizaje de lengua inglesa son aquellos que hacen un mayor uso de estrategias de trabajo autónomo.

En general se puede afirmar, que los estudiantes tienen la percepción de necesitar de la ayuda, instrucción y guía del profesor para considerar un aprendizaje como efectivo. Los autores sugieren que como afirma Üstünlüoğlu (2009) (citado por los autores de la investigación), esta concepción tiene cabida en el rol tradicional asignado a los profesores en el sistema educativo turco, donde incluso los profesores son renuentes a compartir la responsabilidad del aprendizaje con sus alumnos.

Se considera pertinente el estudio y mención de este antecedente ya que da luces acerca de las posibles prácticas autónomas que pueden tener estudiantes de lengua inglesa. El autor del presente trabajo considera que el público de investigación de Bekleyen y Selimoğlu se relaciona con el de la PUJ, justificado sobre todo en el hecho de las herramientas tecnológicas utilizadas por una misma generación. Por otra parte, se considera conveniente el uso del cuestionario adaptado de Chan, Spratt y Humphreys (2002) para la recolección de información; en particular el apartado concerniente a las actitudes hacia el aprendizaje del inglés .

En segundo lugar, se puede mencionar el trabajo llevado a cabo por Jing Zou en 2010 en el marco de su tesis doctoral titulada «*Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière. Étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois : observations et réflexions* ». Esta investigación enmarcada bajo un enfoque cuantitativo tuvo por objetivo identificar las causas del bajo desarrollo de la competencia de producción oral en la oferta académica de interpretación en la Universidad Popular de China.

La recolección de los datos se hizo mediante la administración de dos cuestionarios por parte del investigador. El objetivo del primero era identificar los hábitos de estudio que tenían los estudiantes y su utilización como estrategias de aprendizaje. Con respecto al segundo, el investigador pretendía saber el punto de vista que tenían los docentes en cuanto a la competencia oral y las prácticas de clase.

Adicionalmente, con la intención de comprender en qué consistían mayormente las dificultades de los estudiantes en la producción oral se hizo uso de una rejilla de evaluación diseñada por el autor de la investigación. Finalmente, para focalizar el grupo de estudio se procedió a realizar entrevistas con dos grupos, las cuales fueron posteriormente transcritas para un análisis más detallado.

Como resultado de la investigación, el autor concluyó que la falta de autenticidad en clase representa un obstáculo considerable en el aprendizaje y enseñanza de la habilidad de producción oral de francés. A este respecto, el autor contribuyó con la formulación de un ideal de clase que incluyera una relación real entre el docente y el estudiante, en la cual se diera más importancia a la participación por parte del estudiante, lo cual de una manera u otra guiaría al estudiante a un trabajo más autónomo.

Para el presente trabajo de grado se considera que la revisión de la investigación de Zou (2010) es conveniente ya que permite darse cuenta del valor que tiene el ejercicio de prácticas autónomas en un momento determinado. Lo anterior, debido a que según la investigación de Zou, en un programa de formación de intérpretes la guía del profesor es primordial en las primeras etapas de estudio; más de lo que podría llegar a ser en otros contextos, en los cuales no se trabajara exclusivamente el desarrollo de la habilidad de producción oral. Por otro lado, se juzga de valiosa importancia la orientación que presenta hacia distintas teorías de aprendizaje. En especial y las que

más han interesado a este trabajo de grado, la corriente conductivista y la corriente constructivista, algo que sin lugar a duda representa un concepto clave en el desarrollo de una investigación en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera.

Es por lo expuesto en las anteriores investigaciones que es necesaria una profundización al concepto de autonomía, así como de conceptos afines, que inmersos en el campo de aprendizaje de lenguas representan una guía el presente trabajo de grado.

6. MARCO TEÓRICO

Este apartado tiene como objetivo exponer las bases teóricas que fundamentan el ejercicio de la presente investigación. El concepto de autonomía en el aprendizaje se nutre de diversas propuestas teóricas que la caracterizan y la hacen parte integral del aprendiente. Es por ello, que en un primer momento se abordará la pedagogía y la didáctica de lenguas como parte inherente al aprendizaje de una lengua. En segunda instancia, se hace referencia al modelo pedagógico cognitivista, encargado de explicar los diversos procesos en la mente del aprendiente. Por último, y una vez esbozados los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, se realizará un acercamiento a los conceptos de motivación y autonomía, lo cual permitirá un enlace entre las bases teóricas para el posterior análisis de resultados.

6.1 Pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras

La revisión de conceptos teóricos referentes a la pedagogía y a la didáctica puede dar luces acerca de la importancia que tiene esta ciencia en la caracterización del ejercicio de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. Es por ello por lo que se estima pertinente el definirlos y enmarcarlos en el contexto de autonomía denotado a lo largo del presente trabajo de investigación. En atención a ello se refieren varios fundamentos teóricos presentados entre otros por Cuq & Gruca (2005), Nunan (2003) y Novak (1981) .

La diferencia entre pedagogía y didáctica no es siempre clara, ya que como afirma Cuq & Gruca (2005, p. 50) las dos hacen parte de una disciplina más grande que todavía está en construcción y definición. Sin embargo, una diferencia de partida se puede hacer bajo el entendido que la pedagogía refiere a los procesos globales de educación, mientras que la didáctica refiere específicamente a los procesos de enseñanza que pretenden estimular el aprendizaje.

Cuq (2003, p.70) sostiene igualmente que el término de didáctica de lenguas se puede entender a partir de dos premisas:

1. La didáctica de lenguas no posee disciplina objeto de estudio; es decir, el aprendiente no encuentra saberes construidos como sí en la lingüística o en los estudios literarios.
2. El modo de apropiación de una lengua extranjera es doble. Esto es por adquisición y por aprendizaje, es así como el aprendizaje y enseñanza de lenguas se enfrenta al desafío impuesto por la adquisición natural.

Añade igualmente, que la didáctica encuentra diferenciación de la pedagogía en el hecho de que la última refiere más a su carácter filosófico y reflexivo, mientras que la didáctica es más relacionada a la parte operativa.

Para delimitar su carácter de disciplina autónoma, Cuq (2009) plantea que la didáctica se ha estructurado en 3 niveles:

- Nivel meta didáctico: hace alusión al establecimiento de un sistema coherente, estableciendo los fenómenos de aprendizaje.
- Nivel metodológico: representa el punto de común de la teoría y la práctica.
- Nivel técnico: se establecen las prácticas a seguir y su aplicación.

Por su parte, Nunan (2003) considera que es a través de las prácticas del docente (didáctica) que el aprendiente puede lograr un nivel de motivación que lo lleve a hacerse cargo de su propio aprendizaje (autonomía). En este entendido, Nunan, (2003) presenta un modelo de 9 etapas que pretende describir el proceso que puede implementar un docente con miras a desarrollar una conducta autónoma en sus estudiantes:

- Primera etapa: Hacer completa claridad en los objetivos de clase.

- Segunda etapa: Permitir a los estudiantes plantearse sus propios objetivos.
- Tercera etapa: Fomentar el uso de la segunda lengua fuera de clase.
- Cuarta etapa: Concienciar acerca del proceso de aprendizaje
- Quinta etapa: Asistir a los estudiantes en la identificación de sus propios estilos y estrategias de aprendizaje.
- Sexta etapa: Promover la selección de preferencias por parte del estudiante.
- Séptima etapa: Posibilitar la creación de tareas por parte de los estudiantes.
- Octava etapa: Propiciar oportunidades para que los estudiantes desempeñen el rol de profesor.
- Novena etapa: Impulsar la cultura de investigación en los estudiantes.

Los conceptos de pedagogía y de autonomía fueron por primera vez relacionados por Dearden (1972) quien expuso que, como objetivo educativo, el desarrollo de la autonomía es el desarrollo de una persona cuyo pensamiento y acción en áreas influyentes de su vida se explican con respecto a sus propias acciones, decisiones, reflexiones y deliberaciones. Es por lo anterior, que este autor defiende la iniciativa de aprender la autonomía, es decir, una pedagogía de la autonomía. Así mismo, atribuye a la pedagogía de la autonomía una relación con los términos de madurez, responsabilidad personal, autoestima, conocimiento de sí mismo, y autodeterminación entre otros. En esa misma línea, los conceptos de didáctica y autonomía presentan el vínculo existente entre el docente y el alumno, vínculo a través del cual el docente crea condiciones de enseñanza adecuadas para que el estudiante se haga administrador de su propio proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se precisa una aproximación a constructos que permitan identificar propósitos, contenidos, metodologías, recursos, evaluación etc, fundamentados en una

teoría educativa, esto es lo que Parra (2007) define como modelos pedagógicos. Para los intereses del presente trabajo se analizarán las bases del modelo pedagógico cognitivista y la teoría de la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen.

6.1.1 MODELO PEDAGÓGICO COGNITIVISTA

La facultad que tiene el ser humano de almacenar y usar la información es clave en el aprendizaje de una lengua. Es por esta razón que se juzga importante un análisis acerca del rol que juega la cognición en los procesos mentales que tienen lugar en la mente del aprendiente. Se procederá pues a hacer una breve aproximación al concepto de cognición enfocándose en los planteamientos formulados principalmente por Bruner (1966) y Ausubel (1973).

El cognitivismo como enfoque pedagógico y de enseñanza surge a partir de las reflexiones de varios teóricos con respecto a las desventajas que representan otros planteamientos referentes al proceso de aprendizaje. En un principio, los fundamentos del modelo pedagógico cognitivista fueron formulados como alternativa para explicar la integración de los procesos mentales que tienen lugar en la mente del aprendiente ya que le sitúa como personaje activo de su propio proceso de aprendizaje. (Kozanitis, 2005)

Bruner (1966), teórico constructivista, es uno de los teóricos que más aporta al cognitivismo como enfoque pedagógico. Su aporte más significativo parte de postulados constructivistas al afirmar que la experiencia es el elemento que permite un desarrollo de los procesos mentales.

Bruner (1966) fija su atención en el papel de las acciones en los procesos cognitivos, basando su teoría en 3 representaciones: actuante, icónica y simbólica. Para la primera representación, Bruner menciona la acción, ya que es la manifestación más clara de un proceso

mental; para la segunda, cita la imaginación como herramienta para relacionar el proceso mental; finalmente, para la tercera, alude a la descripción del proceso mental, que para este caso puede hacerse a través del lenguaje. (Bruner, 1966).

Estos primeros acercamientos realizados por Bruner al rol de los procesos mentales en el aprendizaje derivaron en el desarrollo de dos variantes de aplicación de la psicología cognitiva en el aprendizaje. La primera se denomina tratamiento de la información, y la segunda estrategias mentales.

El tratamiento de la información se basa en la similitud que se identifica entre los procesos mentales que se producen en el cerebro humano y aquel que se produce en una computadora, procesos tales como la memoria, el procesamiento de información y la categorización.

Ausubel (1973) se alinea con lo que plantea Bruner acerca de usar la experiencia y la información previamente almacenada por el cerebro para generar los procesos mentales. Considera Ausubel que es a partir de lo que el aprendiente ya tiene en su bagaje que puede relacionar y estructurar de una manera mucho más efectiva. Es por esta razón que se le considera uno de los autores más influyentes en la concepción de tratamiento de información que tiene la teoría cognitivista.

Por otro lado, la teoría cognitivista considera las estrategias mentales como elementos necesarios para un aprendizaje estructurado. Se consideran particularmente determinantes las estrategias metacognitivas ya que permiten un control sobre la manera de procesar la información. (Kozanitis, 2005, p. 10)

Ausubel (2002) de igual manera introduce el concepto de aprendizaje significativo, el cual tiene sus orígenes en el análisis de la baja efectividad que tiene a su parecer el aprendizaje de

conceptos a través de la memorización. Este autor juzga que el aprendizaje por repetición no estimula las asociaciones cognitivas, razón por la cual, aunque útil no es igual de efectivo. Agrega, que este tipo de aprendizaje carece de asociación, lo que hace que sea más inestable y fácil de olvidar, teniendo como consecuencia que se vea limitado al tratamiento de información simple. Ausubel (2002) añade, que la asociación de conceptos a través de ideas de anclaje (subsumidores) permite una referencia para futuros aprendizajes.

Ausubel (2002) expone tres clases de aprendizaje significativo: el aprendizaje significativo subordinado, el aprendizaje significativo supraordinado y el aprendizaje significativo combinatorio. Estos tipos de aprendizajes se pueden dar en tres procesos que se necesitan entre ellos, a saber: de representaciones (relación símbolo con objeto concreto), de conceptos (relación símbolo con idea abstracta) y de proposiciones (relación entre conceptos).

En primer lugar, el aprendizaje significativo subordinado alude a la relación existente entre la nueva información y una idea o concepto ya existente en la estructura cognitiva del individuo. Este tipo de aprendizaje puede darse de dos maneras: derivativa (cambio no relevante en la idea existente) y, correlativa (cambio, transformación o extensión de la idea existente. Por ejemplo, se parte del supuesto que ya conocemos e identificamos el concepto de estados de la materia. Por lo tanto, el aprendizaje de estado líquido, sólido y gaseoso se adherirá a esta estructura que ya tenemos en nuestro cerebro (aprendizaje significativo derivativo), por el contrario, si tenemos un conocimiento previo que nos indica que las aves vuelan y se incluye una información nueva de que hay excepciones a esta generalidad, como, por ejemplo, un avestruz, hablaremos de aprendizaje significativo correlativo, ya que modifica el conocimiento previo.

En segundo lugar, el aprendizaje significativo supraordinado hace referencia a la relación entre una información nueva de carácter más general que absorbe conocimientos más específicos

ya presentes en la cognición del individuo. Por ejemplo, sabemos que las aves poseen un cuerpo recubierto por plumas e introducimos un nuevo concepto a nuestro cerebro relacionado con el hecho de que algunas aves están adaptadas para el vuelo, mientras que otras están adaptadas para el desplazamiento por agua.

Finalmente, el aprendizaje significativo combinatorio no describe según Ausubel (2002) ninguna relación jerárquica previa sino una combinación de las dos anteriores. Un ejemplo podría ser que al igual que las aves algunos mamíferos están adaptados al vuelo (murciélagos), mientras que otros están adaptados al desplazamiento por agua (pingüinos). El concepto de olvido en el aprendizaje es designado por Ausubel como asimilación obliteradora (2002), la cual se sustenta en que los nuevos conocimientos se olvidan como tal ya que se asimilan a los contenidos ya existentes.

Al mismo tiempo, establece dos criterios fundamentales para que el aprendizaje significativo tenga lugar: disposición positiva del aprendiente para aprender (motivación); actitud para asociar conceptos nuevos con subsumidores presentes debido a aprendizajes anteriores, y, en segundo lugar, material significativo, es decir, un material que permita las asociaciones con el entorno del sujeto. (Rodríguez, 2011, p. 4)

Lewin (1981) es de la misma línea de pensamiento que Ausubel al afirmar que una persona aprende solo lo que desea, es decir, el aprendizaje significativo tiene lugar solo como consecuencia de una intención positiva de aprender. Es de esta manera que introduce el término de aprendizaje motivado: un aprendizaje que considera ligado a necesidades e intenciones.

Los planteamientos cognitivos de asociación de conceptos como el propuesto por Ausubel (2002) no son ajenos a las corrientes de aprendizaje de una segunda lengua, de hecho, en ellas el

proceso de asociación de conceptos está más presente al hablar de una sola estructura (la lengua) compuesta de diversas partes que le dan forma y le permiten evolucionar. Una de estas corrientes es la teoría de la adquisición de una segunda lengua, la cuál se abordará a continuación.

6.1.2 TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

La teoría de la adquisición de una segunda lengua es una propuesta del lingüista estadounidense Stephen Krashen. Es una teoría enfocada en los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua que ocurren en la mente de un adulto (Krashen, 1981) cimentada en 5 hipótesis.

En la primera hipótesis, Krashen (1981) presenta la diferencia entre los dos conceptos clave de su teoría. Es así, que define la adquisición como el producto de los procesos mentales subconscientes, derivados de la interacción que el individuo tiene con la lengua meta de manera natural, centrándose no en la estructura de los contenidos sino más bien en el acto comunicativo derivado de ellos. En oposición, presenta el concepto de aprendizaje como un proceso mental consciente producto de una instrucción formal de la lengua meta preocupado más por la comprensión de la estructura de los contenidos y no en el acto comunicativo.

Una segunda hipótesis, plantea el concepto del monitor. El rol de monitor lo tienen las estructuras de lengua formalmente aprendidas, teniendo la tarea de brindar apoyo al proceso de adquisición en la corrección de imprecisiones con respecto al uso natural y lógico de la lengua. Advierte Krashen que el rol de monitor puede afectar la fluidez en su búsqueda de precisión, por lo que defiende que es más importante la adquisición que el aprendizaje de una lengua.

En una tercera hipótesis, Krashen desarrolla el concepto de orden natural, el cual explica a partir de la premisa que una lengua es el conjunto de varios apartados que construyen el todo, por

lo cual es posible descifrarla a partir del reconocimiento de patrones que no son necesariamente dados por reglas fijas.

En su cuarta hipótesis, la hipótesis del input o insumo refiere a la exposición que tenga el individuo a contenido original de la lengua meta, un contenido que juzga debe ser ligeramente superior al nivel de competencia del sujeto.

Finalmente, la quinta hipótesis de esta teoría y la que más interesa a este trabajo ya que representa el enlace con el concepto de motivación y autonomía, se centra en el concepto del filtro afectivo. Krashen (1981), plantea que el progreso en la adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua depende de variables afectivas que pueden en mayor o menor medida afectarlo. Plantea que los individuos con un alto nivel de motivación, quienes además poseen un nivel de autoestima elevado y con niveles bajos de ansiedad, desarrollan una mejor utilización de su potencial. Cuando por el contrario el filtro afectivo (la reunión de estas variables) es negativo/alto frenará el progreso en la adquisición/ aprendizaje de la lengua meta pues no estará en óptimas condiciones para efectuar los procesos cognitivos correspondientes.

Como se ha descrito la cognición tiene una relación predominante con los procesos de aprendizaje motivado. Sin embargo, el funcionamiento correcto de los procesos cognitivos depende del nivel de interés que se tenga hacia la relación de una tarea. Por tal razón, se procederá a la revisión de los conceptos de motivación y autonomía con el objetivo de tener una comprensión integral del aprendizaje.

6.2 MOTIVACIÓN Y AUTONOMÍA

La motivación en el ámbito educativo y de aprendizaje ha sido siempre relacionada a la autonomía. Aunque haya desacuerdos en cuanto a la naturaleza de esa relación, los teóricos llegan

al consenso de que cada una es necesaria para su contraparte. A continuación, se procederá a profundizar en estos dos conceptos. De igual manera, se realizará un acercamiento a 4 teorías que darán luz acerca de la relación de interdependencia existente entre estos dos términos.

6.2.1 MOTIVACIÓN

De acuerdo con Littlewood (1999, p.74), una persona autónoma es aquella que tiene capacidad propia para elegir sus acciones. Esta capacidad responde a dos factores: habilidad y disposición. La habilidad refiere al conocimiento y la destreza para poder juzgar cuales de esas acciones son las más adecuadas a un contexto. Por el contrario, la disposición está supeditada al encuentro de dos ideas: motivación y confianza para hacerse responsable de esas acciones.

Dickinson (1995) por su parte hace referencia al dilema que plantea el interrogante de si la motivación es la que afecta la autonomía, o si es la autonomía la que afecta la motivación. Es en este punto en donde se pone de manifiesto la relación entre los procesos cognitivos anteriormente abordados y los procesos internos (motivadores) para la consecución de una conducta (práctica) autónoma.

En este punto Dickinson (1995) menciona dos teorías cognitivas de motivación:

Teoría de la atribución:

La teoría de la atribución de la motivación y emoción fue presentada por el psicólogo Bernard Weiner e intenta explicar las causas de un evento o comportamiento. Weiner (1972) explica que esta teoría puede ser aplicada a distintos campos profesionales ya sea económico, de abogacía, educativo o industrial, ya que lo que pretende es la búsqueda de causalidad del evento. En el campo educativo esta teoría se enfoca según Benson (2001) en las percepciones que tienen los estudiantes de sus razones para el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje.

Weiner (1972) estructura su postulado en dos partes, a saber, desde una perspectiva intrapersonal (en el interior de la persona) y desde una perspectiva interpersonal (desde la vista de un tercero en el rol de observador). Teniendo en cuenta que la intención de este proyecto es indagar acerca de autonomía solo se tendrá en consideración la perspectiva intrapersonal.

En lo que refiere a la perspectiva intrapersonal, se parte del supuesto que los seres humanos suelen atribuir sus éxitos a causas internas, mientras que atribuyen sus fracasos a causas externas. De igual modo, atribuyen el éxito de un tercero a causas externas, mientras que el fracaso de este lo atribuyen a causas internas de esa persona. La perspectiva intrapersonal, describe en la opinión de Weiner (1972) los pensamientos propios del individuo hacia una situación (en particular la esperanza de éxito en la realización de una tarea) y los sentimientos envueltos en ella (orgullo, culpabilidad, vergüenza, etc.)

Tres dimensiones rigen la perspectiva intrapersonal: el locus o localización, la estabilidad y la controlabilidad.

El locus refiere a la localización de la causa, es decir a si es una causa interna causada por el individuo, o, externa no causada por el individuo. La estabilidad por su parte alude a si las condiciones en las que se presenta un evento son variables o no. Y finalmente, la controlabilidad presenta el control que el individuo puede tener hacia la ocurrencia del evento.

Cada una de las dimensiones anteriormente expuestas pueden generar un sentimiento en el individuo y como consecuencia una actitud hacia el objetivo (en términos de esta teoría una afectación directa a la motivación). Es decir, que si un individuo considera que es su culpa no aprobar una prueba de certificación de una lengua (locus interna -no se preparó como debía), que piensa que si lo repite en la siguiente sesión el resultado será el mismo (estabilidad en el tiempo)

Como se puede apreciar a la izquierda de la ilustración los autores presentan el concepto de amotivación. Describen qué, ocurre cuando no se concede ningún valor a una actividad. Es por eso mismo que no hay una regulación presente, es decir, no existe ninguna razón que promueva una conducta. En segundo lugar, los autores presentan la conducta regulada externamente (anteriormente catalogada como conducta motivada extrínseca), una conducta caracterizada por la obtención de una recompensa material o una conducta obligada supeditada a un castigo. En un tercer escenario, se encuentra la conducta regulada introyectada. Esta sugiere el camino hacia una internalización de las razones del acto. La conducta regulada introyectada se caracteriza por la interiorización que el individuo hace de la obligación externa. La conducta regulada identificada representa un cuarto tipo de conducta motivada. Refiere al hecho de que el individuo dé valor a la acción externa porque reconozca en ella un futuro beneficio. En quinto lugar, los autores presentan la conducta regulada integrada, la más parecida a una conducta intrínseca, pero que aún busca un resultado separable a través de la identificación de la necesidad de una acción externa. Por último, los autores presentan la conducta autodeterminada (conducta motivada intrínseca), en la cual el compromiso del estudiante con la tarea es total ya que está guiada por el interés del individuo en la acción sin necesidad de recompensas y/o castigos externos.

Deci y Ryan (2008) complementan su teoría mencionando que los dos extremos de la escala de conductas motivadas, es decir, la no autodeterminada y la determinada pueden trabajar en conjunto favoreciendo la consecución de 3 necesidades básicas del ser humano postuladas según esta teoría:

- Autonomía: Las personas buscan sentirse dueñas de su comportamiento.
- Competencia: Las personas buscan desarrollar habilidades que les permitan la obtención de logros y conocimiento.

- Relación: Las personas buscan relacionarse con sus pares.

Existen sin embargo diversas posturas a favor de una y otra, por ejemplo, García & Pintrich (1991) aseguran que la motivación intrínseca está más presente en niños y jóvenes cuyos padres y docentes están más dispuestos hacia la conducta autónoma de los aprendientes.

Según Girard (1995), la esfera motivacional de los seres humanos comprende sus necesidades, sus impulsos, sus intenciones, sus esperanzas y sus tendencias. Es por eso por lo que le atribuye al docente el rol de “*facilitateur d’apprentissage*”, toda la responsabilidad en la gestión de mecanismos tendientes a explotar el potencial y alcanzar el máximo nivel motivacional.

La motivación afecta el desempeño en el proceso de adquisición de conocimientos, razón por la cual es considerada un elemento clave en el aprendizaje autónomo. En consecuencia, se estima de suma importancia que el docente a través de las estrategias didácticas en su haber brinde los elementos necesarios para que el factor motivación esté siempre presente en su quehacer y que de esta manera estimule el proceso autónomo de adquisición de saber por parte del aprendiente.

6.2.2 AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El análisis de algunos planteamientos propuestos por varios teóricos de la enseñanza de lenguas respecto a la autonomía se juzga esencial en la realización del presente trabajo, ya que sirve de sustento a la estructura de esta investigación que tiene como inquietud central el rol que desempeña la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Siguiendo esta línea se pretende brindar una aproximación al concepto de autonomía, bajo el análisis de las propuestas de varios teóricos, entre los cuales se encuentran Vayer (1991), Holec (1979) y Jones (1998).

Vayer (1993, p.141) cita a A.S. Neill como un autor predominante en mención de la autonomía en el ámbito educativo. Según este autor, las nociones de “*autogestion*” y de “*prise en*

charge” se asocian por primera vez en el campo de las pedagogías institucionales para hacer referencia a la confianza dada a capacidades propias del niño, aunque se encuentre inmerso en un sistema educativo. Se encuentra pues en las definiciones comentadas que la independencia es el rasgo característico atribuido a un proceso autónomo.

Holec presenta una aproximación al concepto de autonomía desde el campo de la enseñanza:

La autonomía refiere la capacidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje. Una capacidad innata se debe aprender ya sea de una manera “natural” o de una manera sistemática a través de un aprendizaje formal. Es una capacidad que debe ser comprendida como una capacidad potencial de comportamiento y no de conducta del individuo en cuestión de aprendizaje. (Holec, 1979, p.3) ⁷

Germain y Netten (2004) toman en consideración el planteamiento de Holec y profundizan en su estructura. De esta manera, estos autores descomponen el concepto de autonomía en tres: autonomía del aprendizaje, autonomía relativa al lenguaje y autonomía general.

Como principio fundamental establecen que la autonomía es una cadena sucesiva en dónde la consecución de una da herramientas útiles para la adquisición de la siguiente. Por autonomía del aprendizaje se entiende la capacidad de llevar activa e independientemente un aprendizaje de lengua (herramientas diferentes a la guía del docente). En lo que respecta a autonomía relativa al lenguaje, se entiende la capacidad del aprendiente de tomar iniciativas en torno al lenguaje; esto es, la utilización espontánea de enunciados en una situación de comunicación auténtica en la lengua extranjera. Finalmente, y como consecuencia de la adquisición de estas capacidades, se podrá mencionar la autonomía general. Ella refiere a la capacidad que se tiene para tomar iniciativas propias en un momento determinado de la vida (Germain & Netten, 2004).

⁷ Traducción libre realizada por parte del autor dl presente trabajo, Harold Grimaldo Fúquene.

A este respecto, Jones (1998, p.379) considera que las actividades de auto-acceso fuera del aula de clase toman sentido cuando el docente da la libertad a sus estudiantes para ejercerlas. Para apoyar su planteamiento Jones propone una ilustración que ejemplifica el proceso de un alumno desde que decide ser autónomo bajo la guía del docente hasta que alcanza una autonomía completa.

Independencia mínima	AUTONOMÍA EN LAS ACTIVIDADES				Independencia máxima
	Auto-acceso				
Trabajo en clase	Trabajo en casa	Autonomía dirigida por el docente	Autoaprendizaje	Autonomía total	Inmersión natural
Dirigido por el docente			Autodirigido		

ILUSTRACIÓN 2 ESQUEMA DE JONES QUE REPRESENTA EL ALCANCE DEL AUTO-ACCESO. (JONES, 1998, P. 379).

Por su parte, Breen y Mann (1997), proponen 7 principios asociados al carácter autónomo del aprendiente de lenguas, quien:⁸

- Percibe lo que aprende, el cómo hacerlo y las herramientas para hacerlo como una unidad a su disposición.
- Tiene una auténtica relación con la lengua que aprende y tiene un deseo real de aprenderla.
- Tiene un sentido de seguridad que es casi invulnerable a juicios de su ser o de su trabajo.
- Tiene la capacidad de dar un paso atrás y de reflexionar acerca de su proceso para de esta manera decidir que necesita hacer o experimentar.
- Puede adaptarse de una manera ingeniosa y oportuna.
- Tiene una capacidad de aprendizaje que no se alinea con los métodos tradicionales, caracterizado por un uso estratégico del medio en el que se encuentra.

⁸ Traducción libre realizada por el autor del presente trabajo.

- Es capaz de discernir entre sus necesidades y las de otros miembros de grupo.

En general se considera que estos criterios se alinean con los criterios de un buen aprendiente de lenguas, sin suponer en cualquier caso que cada aprendiente autónomo es considerado un buen aprendiente de lenguas. (Sinclair, 2000).

Esta creencia es, como afirma Benson (2006), producto de una transformación en los modelos de enseñanza, los cuales han cambiado su actor principal desplazándose del profesor al aprendiente. Un ejemplo de ello es el auge del enfoque comunicativo que en sus bases se fundamenta en que el alumno es foco central del aprendizaje. Benson a designado esta realidad como una necesidad dadas las circunstancias actuales del mundo en el que nos desenvolvemos, afirma que desde hace poco más de 25 años la atención hacia la autonomía del aprendiente se ha convertido en fundamento del aprendizaje de lenguas (2006).

La presente investigación pretende identificar las distintas prácticas/conductas autónomas utilizadas por los estudiantes en la adquisición y/o aprendizaje de la lengua francesa e inglesa, así como la categorización de las causas que los motivan para ponerlas en práctica. Este proceso de identificación requiere precisión de los conceptos y propuestas teóricas que fundamentan el actuar de los estudiantes. Es por eso, que una vez abordados algunos puntos clave y teniendo claridad acerca del punto de partida, se podrá proceder al análisis de los datos recolectados.

Habiendo profundizado en planteamientos teóricos concernientes al objetivo de este trabajo, se procederá a una revisión del apartado metodológico, ruta que guiará hacia el estudio y los resultados posteriores en base a la teoría abordada. Se considera que las mencionadas teorías de motivación de Weiner (1972) y de Deci & Ryan (2000), así como los planteamientos respecto

a la autonomía propuestos por Vayer (1993) jugarán un papel primordial en la interpretación de datos recolectados usando los instrumentos de medición en el presente estudio.

7. MARCO METODOLÓGICO

Una vez expuestos los fundamentos teóricos que dan sustento a la investigación, se procede a describir la estructura metodológica del presente trabajo de grado. En una primera parte se procede a especificar el tipo y alcance de la investigación, a continuación, se presentan los instrumentos de los cuales se hizo uso para la recolección de datos, y finalmente, se presenta una descripción del público participante de la investigación.

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ALCANCE

El presente estudio se enmarca en un tipo de investigación mixta con un alcance descriptivo. Dado el carácter dinámico del aprendizaje, se estima el tipo de investigación mixta como el más conveniente. Este enfoque de investigación combina elementos objetivos y subjetivos de los enfoques cualitativo y cuantitativo, los cuales, permiten una integralidad en la aproximación hacia el fenómeno.

Entre las ventajas que le atribuyen a un enfoque mixto de investigación Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren:

- Una perspectiva más amplia del fenómeno estudiado dado que presentan un complemento a las debilidades del otro enfoque.
- Relación de conceptos científicos.
- Permiten una mejor exploración y explotación de los datos recogidos.

Por otra parte, se considera que tiene un alcance descriptivo ya que se pretende determinar las diferentes prácticas autónomas implementadas por los estudiantes para el aprendizaje de la lengua inglesa y de la lengua francesa. A este respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que un estudio de alcance descriptivo tiene por objetivo la descripción de fenómenos,

entornos, procesos y situaciones para así poder clasificar y categorizar variables, muestras y conceptos producto de la recolección y análisis de datos.

7.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos de la presente investigación se hizo uso de un cuestionario, puesto que como lo define Arias, (2012 p. 74) es un instrumento de recolección de datos administrado en formato de papel o a través de medios magnéticos que contiene una serie de preguntas a responder por el encuestado. Las preguntas formuladas pueden ser de 3 tipos: abiertas, cerradas o mixtas.

Las preguntas abiertas refieren a la libertad dada al encuestado para resolver el interrogante de acuerdo con el conocimiento que posee sobre determinado tema, sin necesidad de limitar sus respuestas. Por otro lado, las preguntas cerradas refieren a interrogantes propuestos al encuestado a los cuales se agrega una selección de posibles respuestas establecidas con antelación por el diseñador del cuestionario, pudiendo ser estas: dicotómicas (dos opciones de respuesta, una posible) o simples (varias opciones, pero solo una respuesta posible). Finalmente, las preguntas mixtas combinan las características de preguntas abiertas y cerradas.

En el caso del cuestionario diseñado para el presente trabajo de investigación se establecieron preguntas cerradas para la primera parte y preguntas abiertas en la segunda parte para la profundización del estudio, tal como se explica más adelante. Además de preguntas abiertas, el instrumento de recolección de datos hizo uso de una herramienta para medir la actitud que tenían los estudiantes hacia unas afirmaciones propuestas; la herramienta se conoce con el nombre de escala de Lickert.

La escala de Lickert es un instrumento de medición por escalas que tienen como foco las actitudes. Según cita Hernández, Fernández y Baptista (2014):

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, o juicios, antes los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.

Se juzga que la escala de Likert es el método apropiado para la recolección de datos en el ejercicio de la presente investigación ya que permite un tratamiento coherente de los datos; por otra parte, se tiene en cuenta el carácter objetivo del método que no da lugar a actitudes viciadas por parte del investigador. Finalmente, se considera que la escala de Likert es un método adaptable y dinámico.

Por otro lado, como mencionan Borg y Al-Busadi (2012, pág 9), es muy difícil encontrar un instrumento que sea lo suficientemente sólido para medir la autonomía en el aprendizaje de lenguas, es por eso por lo que se dieron a la tarea de crear uno que se adecuara a su investigación. Para el presente trabajo se diseñó un cuestionario de 29 preguntas que tienen como objetivo: por un lado, identificar las prácticas que poseen los alumnos para el aprendizaje de la lengua inglesa y de la lengua francesa, y por otro indagar acerca de la motivación que sienten para aprender una u otra lengua. Se considera que la administración del cuestionario es adecuada al contexto de la PUJ, dado que los estudiantes de la licenciatura se preparan tanto en nivel de competencia en una lengua extranjera como de pedagogía para su futura labor docente, para lo cual se cree necesario que ellos puedan realizar una identificación de sus herramientas de estudio.

Estructura Del Cuestionario

El cuestionario diseñado (ver anexo 1) se divide en 2 partes: La primera parte se compone de 21 enunciados donde se pretende medir la actitud de los estudiantes (tipo escala de Likert) frente a afirmaciones referentes a estrategias que a la luz de la teoría y en la experiencia del propio autor, pueden representar las prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los 10 primeros enunciados tienen como objetivo diferenciar las prácticas autónomas que los estudiantes perciben tener para el estudio de la lengua inglesa, la lengua francesa u otra. Las restantes 11 preguntas tienen por finalidad indagar por cuestiones de motivación y de percepción de utilidad de la lengua meta.

La segunda parte compuesta por 8 preguntas abiertas procura profundizar acerca de las preferencias de los estudiantes encuestados en cuanto al ejercicio de las prácticas autónomas.

El instrumento tiene como fin realizar una caracterización de los encuestados que realizan prácticas autónomas para el aprendizaje de inglés y de francés, así como analizar el tipo de motivación que los impulsa a ello, según las bases teóricas expuestas.

7.3 PÚBLICO

Para el estudio en cuestión, se han tomado como referencia 26 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas matriculados en semestres que varían entre el cuarto (4) y décimo (10) que se encuentran cursando el último nivel de la asignatura de francés (francés Intermedio alto), razón por la cual se estima poseen mínimo un nivel B1 en la lengua francesa. Los participantes de la encuesta fueron participantes voluntarios seleccionados de dos de los cursos del nivel mencionado en el segundo semestre de 2018, en la franja horaria de 2 de la tarde a 4 de la tarde.

De los 26 encuestados 21 personas se identificaron como mujeres y 5 como hombres. Son jóvenes con edades que oscilan entre los 18 y los 26 años. Es preciso aclarar que en una de las preguntas de caracterización de la población se preguntó acerca del acceso a Internet que tienen los encuestados y 2 de las 26 personas encuestadas se abstuvieron de contestar con respuesta afirmativa o negativa.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

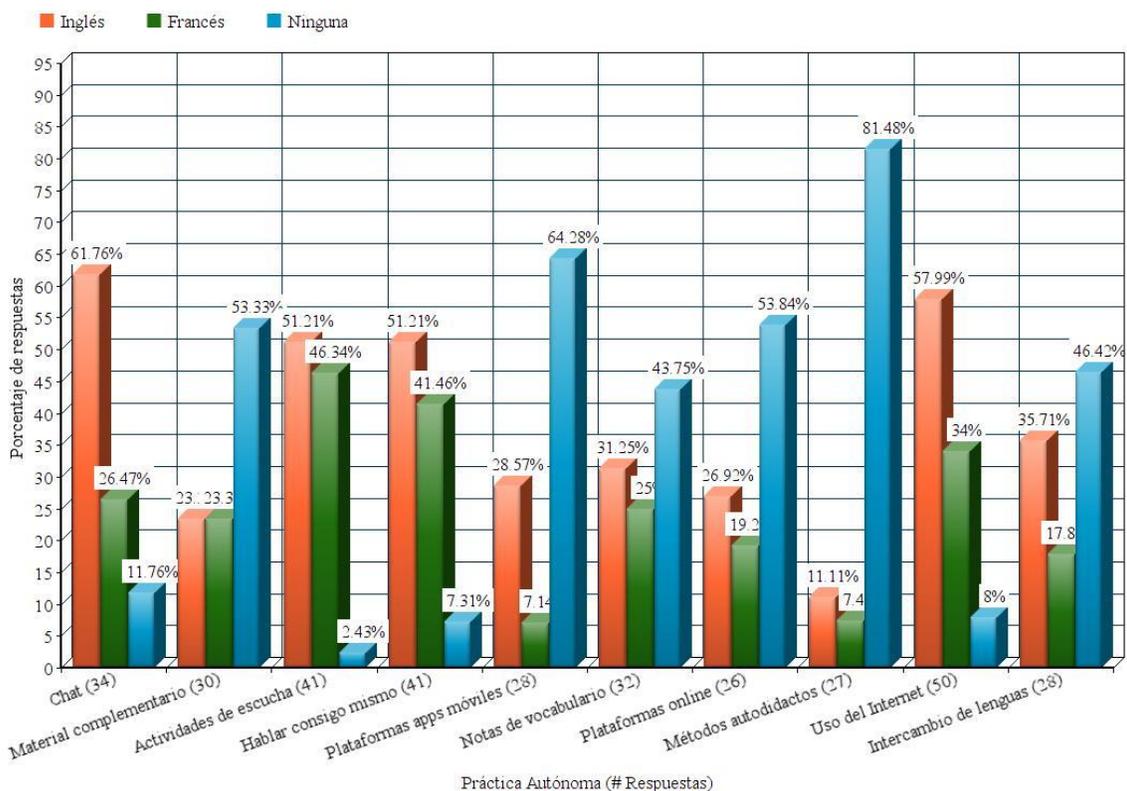
En este apartado, se presenta la manera en la cual se analizaron los datos arrojados por los instrumentos de recolección de datos conducentes a una respuesta a los interrogantes y objetivos propuestos al inicio de la investigación, así como la confirmación de las hipótesis planteadas por el autor.

Un primer análisis se centrará en la identificación de las prácticas autónomas de los estudiantes participantes del estudio. Un segundo análisis se enfocará en un paralelo que se hace teniendo en cuenta las prácticas autónomas ejercidas por los estudiantes para determinar si son utilizadas en el aprendizaje de la lengua inglesa, y de la lengua francesa. Un tercer análisis partirá de la observación de las respuestas dadas a las preguntas que tuvieron por objeto determinar el vínculo entre la motivación y el aprendizaje de lenguas.

8.1 IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS AUTÓNOMAS

En un primer momento se hará un análisis de las respuestas de los participantes a las preguntas que pretendieron medir su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a un enunciado, preguntas que tuvieron por objetivo identificar las prácticas autónomas llevadas a cabo por los estudiantes para el aprendizaje de una lengua extranjera. En un segundo momento, se complementará este análisis a través de la observación de las respuestas dadas a las preguntas abiertas, las cuáles dan una contestación concreta a la elección de los participantes complementando el listado de prácticas sugerido a través de los enunciados. La gráfica 1, presenta una imagen completa de las respuestas de los participantes a los enunciados sugeridos por el cuestionario en el ejercicio de prácticas autónomas.

Prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua extranjera



GRÁFICA 1 COMPENDIO DE RESPUESTAS REFERENTES A PRÁCTICAS AUTÓNOMAS EN INGLÉS, FRANCÉS, OTRA LENGUA, NINGUNA

De acuerdo con la gráfica 1, en 6 de las 10 categorías sugeridas en el cuestionario; a saber: uso de material complementario (53,33%), de plataformas de aplicaciones móviles (64,28%), de notas de vocabulario (43,75%), de plataformas online (53,84%), de métodos autodidactos (81,48%) y de intercambios de lengua (46,42%) la respuesta más frecuente es la de ninguna.

Sorprende ver que, tanto en la categoría de métodos autodidactos (81.48%) como en la categoría de uso de plataformas móviles (64,28%) y virtuales (53,84%) se encuentra un distanciamiento tan marcado frente a las otras opciones de respuesta. Lo anterior puede sugerir que los participantes apoyen el método tradicional de estudio al preferir la presencia de una persona guía en el proceso de enseñanza (docente). La anterior reflexión se hace con base en la observación de la creciente evolución y acogida que tiene el internet en la oferta de saberes varios (bricolaje,

idiomas, cocina, informática etc.), en dónde no se hace uso de un guía diferente a la plataforma virtual o texto quien dirige el aprendizaje. Se estima que esto se debe al carácter mismo de la carrera profesional que estudian y/o ejercen los participantes del presente estudio, en la que la presencia del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje.

El uso de la lengua inglesa es sin embargo superior al de la lengua francesa. Según las respuestas de los participantes de la encuesta, el uso de la lengua inglesa se equipara al uso de la lengua francesa solo al hacer referencia al uso de material complementario (23,33% para cada lengua). En las restantes categorías es el inglés el que toma la delantera, siendo la lengua más usada en el ejercicio de actividades como el uso del chat (61,76%), de actividades de escucha (música, audiolibros, podcasts con un 51,21%), el hablar consigo mismo (51, 21%) y el uso del internet para la práctica de habilidades de lengua (57,99%).

Es preciso resaltar que, de las 4 categorías anteriormente mencionadas en las cuales el inglés es predominante, solo en 2 categorías se presenta una diferencia considerable frente a la respuesta de francés o ninguna. Estas son la categoría de chat (61,76%), y la categoría de uso de Internet (57,99%). Una realidad diferente se presenta en la comparación del uso de la lengua inglesa en las 2 categorías restantes en las que se obtuvo un mayor número de respuestas; a saber: actividades de escucha y hablar consigo mismo (51,21% en ambas), pero en las cuales la diferencia con las otras respuestas, particularmente el de uso de la lengua francesa, no es tan notoria. En la categoría de actividades de escucha, el francés tuvo el 46,34% de las respuestas y la respuesta ninguna el 2,43% y en la categoría hablar consigo mismo, el francés obtuvo el 41,46% y la respuesta ninguna el 7,31%.

De acuerdo con la gráfica 1 es evidente, que las actividades más ligadas a la cotidianidad representan las prácticas autónomas más tenidas en cuenta por los estudiantes para el aprendizaje

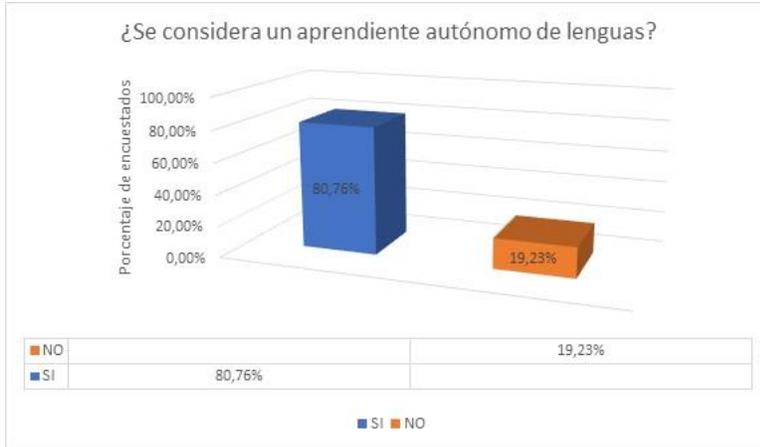
de una lengua, a saber; el uso del internet en el cual se obtuvieron 50 respuestas (57,99% para inglés, 34% para francés, y 8% para ninguna), las actividades de escucha con 41 respuestas (música, audios etc. 51,21% para inglés, 46,34 para francés y 2,43% para ninguna), el hablar consigo mismo (52,21% para inglés, 41,46% para francés y 7,31% para ninguna), y el uso del chat con 34 respuestas (61,76% para inglés, 26,47% para francés y 11,76% para ninguna. Por el contrario, prácticas como el uso de métodos autodidactos con 27 respuestas (11,11,57% para inglés, 7,4% para francés y 81,48% para ninguna), y de plataformas online (*Duolinguo, Babbel* etc.) con 26 respuestas (26,92% para inglés, 19,2% para francés y 53,84% para ninguna) constituyen las actividades menos frecuentes a la hora del contacto con una lengua meta.

En lo que refiere a la categoría de hablar consigo mismo, Lantolf y Thorne (2007) consideran que esta actividad es significativa en el aprendizaje de una segunda lengua, Vygotsky (1986) ya había introducido el concepto para explicar cómo los adultos que se enfrentan a complejas tareas cognitivas encuentran en esta herramienta un apoyo para la consecución de esta. Es interesante ver cómo, los estudiantes teniendo o no conocimiento de las teorías al respecto, encuentran en esta práctica una oportunidad para el desarrollo de sus habilidades y competencias lingüísticas.

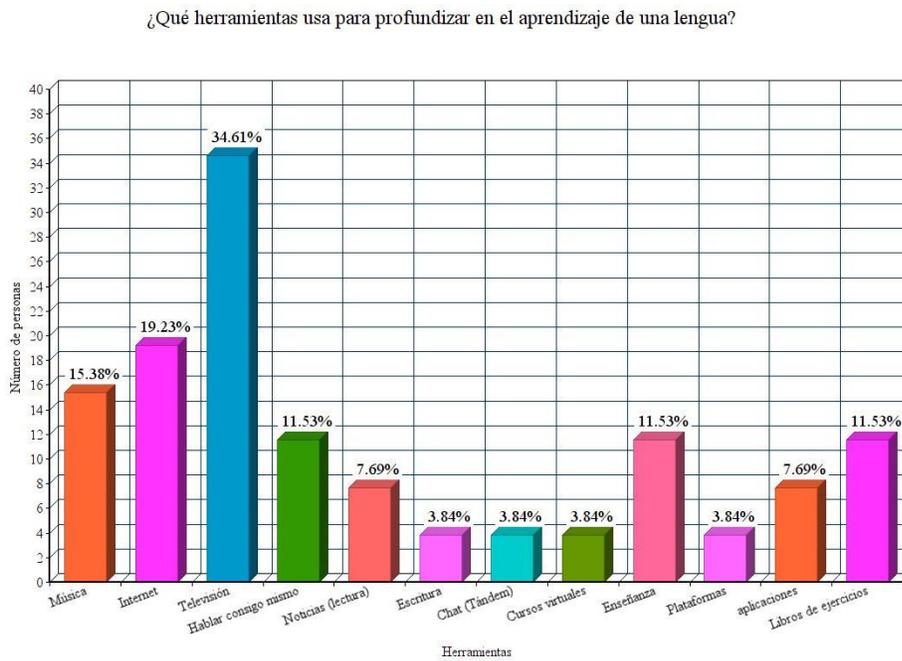
En la segunda parte del cuestionario se incluyeron 3 preguntas abiertas referentes al ejercicio de una práctica autónoma en el aprendizaje de una lengua. Se quiso saber, si aparte de las opciones sugeridas por el investigador, los participantes realizaban otra actividad tendiente al aprendizaje o refuerzo de conocimientos de una lengua extranjera.

Primera pregunta:

¿Se considera un aprendiente autónomo de lenguas? Si ____, No ____ (ver gráfica 2). ¿Por qué? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿Qué herramientas usa para profundizar en el aprendizaje de una lengua? (ver gráfica 3)



GRÁFICA 2 NÚMERO DE PERSONAS QUE SE CONSIDERAN APRENDIENTES AUTÓNOMOS



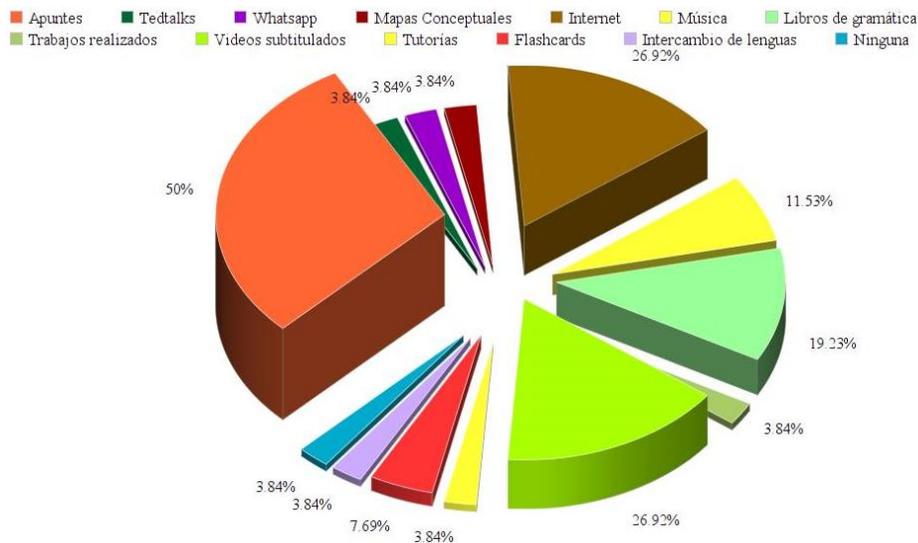
GRÁFICA 3 HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR LOS ENCUESTADOS PARA PROFUNDIZAR EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Para la compilación de las respuestas sugeridas por parte de los participantes de la encuesta a la pregunta sobre actividades autónomas ejercidas en el aprendizaje de una lengua se han establecido 3 niveles. En un primer nivel, destaca el uso de la televisión con un 34,61%, el uso

del internet con un 19,23%, y, la escucha de música con un 15,38%. En un segundo nivel, los participantes afirman que el hablar consigo mismo (11,53%), la práctica de enseñanza (11,53%) y la utilización de libros de ejercicios (11,53%) representan de igual manera actividades adecuadas para el aprendizaje/refuerzo de una lengua extranjera. Finalmente, en un tercer nivel se encuentran prácticas como la lectura de noticias (de manera virtual o en físico con un 7,69%), el uso de aplicaciones (7,69%), la escritura (3,84%), el chat a través de aplicaciones como tándem (3,84%), el uso de cursos virtuales (3,84%) y el uso de plataformas (software) diseñadas para el aprendizaje de una lengua (3,84%) son en opinión de los encuestados las prácticas autónomas menos frecuentes al momento de abordar una nueva lengua.

Segunda pregunta:

¿Qué herramientas usa para estudiar para un parcial de inglés?



GRÁFICA 4 HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR LOS ENCUESTADOS PARA LOS PARCIALES DE INGLÉS

En cuanto a las prácticas ejercidas al momento de prepararse para un parcial de lengua inglesa el 50% de las respuestas refieren que los apuntes son la principal fuente de consulta, el

segundo punto de referencia lo constituyen tanto el uso de internet como el uso de videos (algunos expresaron la posibilidad de verlos subtitulados) para el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, ambas con un 26,92% de las respuestas. En tercer lugar, se encuentra que los libros de gramática con un 19,23% son la tercera opción más fiable para los estudiantes participantes, lo anterior, debido a la naturaleza de los parciales de la licenciatura, en los cuales se consagra una parte al uso de la lengua enfocado en la gramática (*language use*). La música (11,53%) representa de igual manera otra herramienta útil en la preparación de parciales de lengua inglesa.

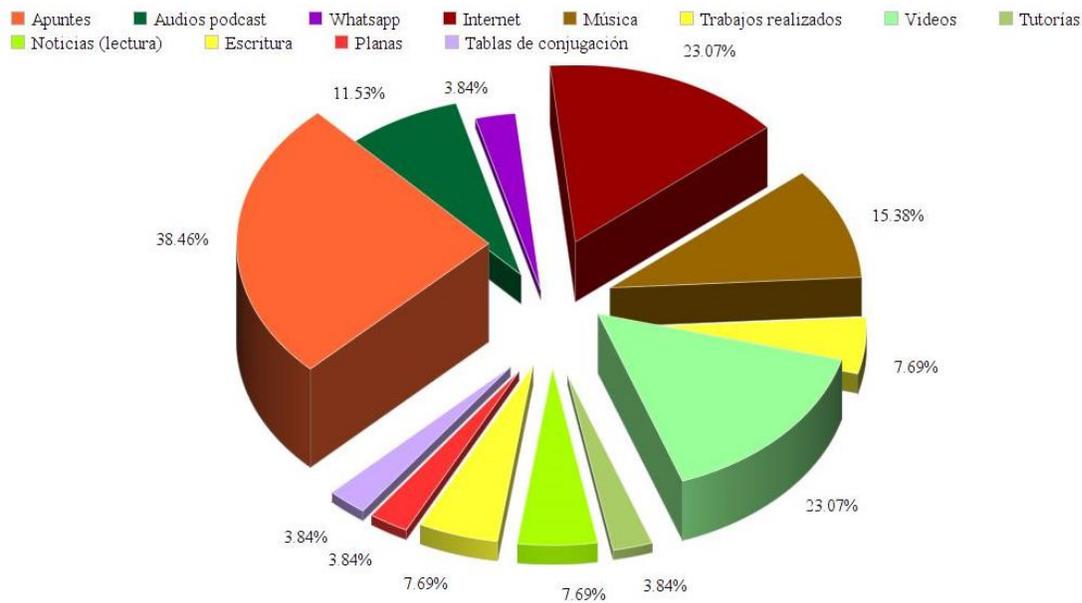
Por otra parte, una respuesta que no fue sugerida por el investigador pero que se encontró en varios cuestionarios, es la posibilidad de aprendizaje/estudio autónomo de la lengua a través de la creación de flashcards (7,69%) derivadas de los apuntes que los estudiantes hacen en clase.

Entre las respuestas menos frecuentes encontramos el uso de tedtalks (3,84%), del chat de Whatsapp (3,84%), el empleo de mapas conceptuales (3,84%) para el estudio de los contenidos abordados en clase (una persona manifestó que es una herramienta fiable para una persona con memoria visual como ella), y la revisión de trabajos realizados para esa materia (3,84%). Una respuesta que llama la atención es la posibilidad de estudiar para los parciales a través de tutorías (3,84%). Una persona expresó que las tutorías que administra a través de la iniciativa de un programa de la licenciatura llamado *Language cœur*, le ayudan con el refuerzo de algunos temas, lo que posibilita su comprensión a otro nivel. En otra perspectiva, se manifestó que asistir a encuentros de intercambio de lenguas (3,84%) era útil antes de la presentación de un parcial de inglés. Por último, una persona, el equivalente del 3,84% de las respuestas, manifestó que no considera necesario preparar parciales de inglés, que nunca lo hizo en el colegio ni en la

universidad. Por el contrario, expresó que prepara solo los parciales de comprensión oral de la lengua francesa.

Tercera pregunta:

¿Qué herramientas usa para estudiar para un parcial de francés?



GRÁFICA 5 HERRAMIENTAS UTILIZADAS POR LOS ENCUESTADOS PARA LOS PARCIALES DE FRANCÉS

Al igual que en la respuesta anterior, la mayoría de los participantes se inclinan hacia el uso de los apuntes (38,46%) como la práctica más efectiva a la hora de estudiar para un parcial de francés. Se menciona de igual forma el uso del internet (23,07%) como fuente de ejercicios y demás actividades tendientes al desarrollo de las distintas habilidades comunicativas en la lengua. Con el mismo porcentaje de respuesta (23,97%) se encuentra que la utilización de videos es útil para la preparación de un parcial en la lengua francesa. La música con 15,38% es la tercera respuesta más frecuente entre los participantes del estudio, podría pensarse que la distinción de audios/podcast (11,53%) para esta pregunta y no para la anterior sugiere que los participantes del

presente estudio encuentran más difícil el desarrollo de la habilidad de comprensión oral que en la lengua inglesa. Con un 7,69% de las respuestas encontramos que las categorías de revisión de trabajos realizados, lectura de noticias, y escritura son actividades que se llevan a cabo con la misma frecuencia. Finalmente, el uso del chat de Whatsapp (3,84%) representa para una persona una herramienta útil antes de la presentación de un parcial en francés. El impartir tutorías, vista como herramienta de aprendizaje (3,84%) es también una respuesta encontrada a esta pregunta. Por otro lado, una respuesta que difiere de las encontradas en la pregunta anterior fue dada por dos personas. Según ellas las planas y tablas de conjugaciones representan una herramienta útil de estudio antes de un parcial de francés.

Una vez recolectada la información en cuanto a las prácticas de estudio autónomo en el aprendizaje de una lengua utilizadas por los estudiantes de último nivel de francés de la licenciatura se puede concluir que es notorio el uso de distintas herramientas que posibilitan una expansión de conocimientos en cuanto a una lengua. Una comparación entre la gráfica 4 y la gráfica 5, muestra que aunque para las dos lenguas se hayan sugerido un número de 12 prácticas autónomas por parte de los participantes del estudio, las actividades ejercidas para la preparación de un parcial de una y otra difieren en su naturaleza, es así que se encuentra que por ejemplo para el caso de la lengua inglesa se tiene en cuenta el uso de libros gramaticales (19,23%), así como la creación de mapas conceptuales (3,84%), de flashcards (7,69%) y la asistencia a espacios de intercambio de lenguas (3,84%), y el uso de tedtalks (3,84) prácticas no mencionadas por los mismos estudiantes participantes en la pregunta enfocada en francés, y para el francés a su vez la realización de actividades como la escucha de audios y podcasts (11,53%), de lectura de noticias (7,69%), la escritura (7,69%) y la ejecución de tablas de conjugación (3,84) y planas (3,84).

Por otra parte, un aspecto que llama la atención es la diferencia de porcentajes en el ejercicio de una misma práctica. El hecho de que los estudiantes den más valor a los apuntes en la preparación de un parcial de inglés (50%) que para uno de francés (38,46%), y que por el contrario acudan a la escritura, a la lectura de noticias o al uso de tablas y planas, deja entrever que el uso de apuntes como herramienta preparatoria de cara a un examen de francés no es tan efectiva y confiable, y que por el contrario la escritura o el uso de tablas de conjugación representan una mejor alternativa en la práctica y absorción de los contenidos en esta lengua. Desde el punto de vista del inglés, las herramientas anteriormente mencionadas no parecen juzgarse efectivas, como sí lo es por ejemplo el uso de libros de gramática de ejercicios. La anterior información se resume en la tabla 1.

Practica autónomas	Parcial de inglés	Parcial de francés
Apuntes	50% de respuestas	38,46% de respuestas
Tedtalks	3,84% de respuestas	0% de respuestas
Whatsapp	3,84% de respuestas	3,84% de respuestas
Mapas conceptuales	3,84% de respuestas	0% de respuestas
Internet	26,92% de respuestas	23,07% de respuestas
Música	11,53% de respuestas	15,38% de respuestas
Libros de gramática	19,23% de respuestas	0% de respuestas
Trabajos realizados	3,84% de respuestas	7,69% de respuestas
Videos/subtitulados	26,92% de respuestas	23,07% de respuestas
Tutorías	3,84% de respuestas	3,84% de respuestas
Flashcards	7,69% de respuestas	0% de respuestas
Intercambio de lenguas	3,84% de los encuestados	0% de respuestas
Ninguna	3,84%	0% de respuestas
Audios-podcasts	0% de los encuestados	11,53% de respuestas

Lectura de noticias	0% de los encuestados	7,69% de respuestas
Escritura	0% de los encuestados	7,69% de respuestas
Planas	0% de los encuestados	3,84% de respuestas
Tablas de conjugaciones	0% de los encuestados	3,84% de los encuestados

TABLA 1 COMPARACIÓN PRÁCTICAS AUTÓNOMAS PARA PARCIALES DE INGLÉS Y FRANCÉS

Como se evidencia en los gráficos, la mayoría de los alumnos son conscientes de que, como lo afirma Neill, (citado por Vayer, 1993) son responsables de su propio proceso de aprendizaje, es por ello por lo que realizan actividades de distinta naturaleza con el fin de mejorar sus habilidades lingüísticas. La *prise en charge* de la que habla este autor, representa esa confianza y decisión presente en el alumno de tomar las riendas de su aprendizaje y de buscar ayudas externas que le permitan ampliar sus conocimientos teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones. Al respecto, Velásquez, Calle & Remolina (2006) plantean que cada alumno, cada persona aprende de una manera distinta, dependiendo su estilo de aprendizaje, su tipo de inteligencia y su estilo de enseñanza. Cada persona responde de una manera diferente a los estímulos, por lo que cada alumno es un mundo que procesa la información de una manera diferente.

Como se indica en la gráfica 2, el 19,23% de los encuestados no se identifican como aprendientes autónomos. Sin embargo, son estas personas las que manifiestan que hacen ejercicios en la lengua antes del parcial, quienes van a bares a intercambios lingüísticos, quienes hacen uso de las páginas web para realizar ejercicios de gramática, quienes hacen uso de medios audiovisuales o incluso quienes utilizan herramientas como mapas conceptuales para estudiar por su cuenta antes de un parcial, lo que en últimas refiere un uso más real y social de la lengua, alejada del contexto puramente académico y tradicional.

Finalmente, y para destacar dado el contexto en el cual se encuentran inmersos los participantes de la encuesta, es preciso mencionar el rol de la enseñanza como práctica autónoma de aprendizaje de una segunda lengua. Como se puede observar en la gráfica 3, el 11,53% de los encuestados manifiesta que enseñar es útil para aprender, algo que va en la misma corriente del método del Aprendizaje a través de la enseñanza, propuesto por el pedagogo didáctico Jean-Pol Martin (2004) quien afirma que la enseñanza es el punto donde se encuentran la teoría conductista (ya que se trabajan las tareas tradicionales; describir, interrogar etc.), la teoría cognitivista (atención puesta en los contenidos propios de lengua y su internalización) y la teoría comunicativa (ya que al enseñar se está en un contexto real de utilización de la lengua).

A continuación, se pretende hacer un paralelo entre las prácticas autónomas ejercidas por los estudiantes participantes en la lengua inglesa y en la lengua francesa.

8.2 Paralelo Prácticas Autónomas de Aprendizaje de lengua inglesa y francesa

En este apartado se pretende hacer una identificación de las prácticas autónomas de aprendizaje de la lengua inglesa y de la lengua francesa, de este modo podremos proseguir con el análisis de las conductas motivadas que nos indicarán la relación que tiene la percepción de la tarea y las actividades que se ejercen para cumplirlas. La tabla 2 muestra una compilación de las prácticas autónomas en la lengua inglesa y en la lengua francesa ejercidas por los estudiantes participantes del presente estudio, se incluyen las prácticas sugeridas por el autor (gráfica 1) y las prácticas sugeridas por los estudiantes (gráficas 4 y 5). En la tercera casilla se escribe el porcentaje de diferencia entre quienes las realizan en inglés y en francés. Se indica con un signo de adición (+) si la diferencia es favorable al inglés y por el contrario con un signo de sustracción (-) si la diferencia es desfavorable al inglés.

Prácticas autónomas	En lengua inglesa	En lengua francesa	Diferencia
Uso del chat (Whatsapp)	65,6% de respuestas	30,31% de respuestas	+35,29%
Material complementario (libros de gramática, etc.)	42,56% de respuestas	23,33% de respuestas	+19,23%
Actividades de escucha (música, podcast)	62,74% de respuestas	73,25% de respuestas	-10,51%
Hablar consigo mismo	51,21% de respuestas	41,46% de respuestas	+9,75%
Aplicaciones móviles	28,57% de respuestas	7,14% de respuestas	+21,43%
Notas de vocabulario	31,25% de respuestas	25% de respuestas	+6,25%
Plataformas virtuales	26,92% de respuestas	19,23% de respuestas	+7,69%
Métodos autodidactos	11,11% de respuestas	7,40% de respuestas	+3,71%
Uso del internet (ejercicios, referencia)	84,91% de respuestas	57,07% de respuestas	+27,84%
Intercambio de lenguas (bares)	35,71% de respuestas	17,85% de respuestas	+17,86%
Apuntes-Trabajos realizados	53,84% de respuestas	46,15% de respuestas	+7,69%
Tutorías	3,84% de los encuestados	3,84% de respuestas	0%
Flashcards	7,69% de los encuestados	0% de respuestas	+7,69%
Planas – tablas de conjugación	0% de los encuestados	15,36% de respuestas	-15,36%
Mapas conceptuales	3,84% de los encuestados	0% de respuestas	+3,84%
Escritos	0% de los encuestados	7,69% de respuestas	-7,69%
Videos (subtitulados, tedtalks)	30,76% de los encuestados	23,07% de los encuestados	+7,69%
Lectura de noticias (virtual, en físico)	0% de los encuestados	7,69% de los encuestados	-7,69%

TABLA 2 COMPILACIÓN PRÁCTICAS AUTÓNOMAS EJERCIDAS EN INGLÉS Y EN FRANCÉS

Las categorías resumidas en la tabla 2, corresponden a las prácticas autónomas sugeridas por el autor, a las que se le añaden distintas actividades que los participantes del estudio manifestaron realizar en cuanto al aprendizaje de una lengua.

En total se tienen en cuenta 18 categorías. Según los resultados, es evidente que en la mayoría de las categorías analizadas (13) es la lengua inglesa la que tiene una diferencia a favor. La diferencia general del inglés sobre el francés demuestra un interés particular en la lengua inglesa, una lengua que sin lugar a duda es la *lingua franca*, una lengua aprendida a lo largo del mundo, una lengua cada vez con más adeptos.

El uso del chat (35,29% de diferencia), así como de internet (27,84%) representan la mayor diferencia en el uso de la lengua en el ejercicio de las distintas prácticas autónomas. Por otro lado, existe una diferencia menor, pero aún importante en 3 actividades: uso de aplicaciones móviles (21,43% de diferencia), uso de material complementario (libros de gramática etc. 19,23% de diferencia) y la participación en encuentro de intercambio de lengua (17,86 por ciento). Adicionalmente, actividades como el hablar consigo mismo (9,75% de diferencia), la consulta de apuntes/trabajos realizados (7,69% de diferencia), el uso de plataformas virtuales (7,69% de diferencia), la visualización de videos con o sin subtítulos (7,69% de diferencia), la elaboración de flashcards (7,69% de diferencia), el uso de notas de vocabulario (6,25% de diferencia), de mapas conceptuales (3,84% de diferencia) y el uso de métodos autodidactos (3,84% de diferencia) no representan una desigualdad marcada en el uso de las lenguas. El uso de actividades de escucha (10,51% de diferencia) aunque práctica ejercida en las dos lenguas, posee una leve inclinación hacia el francés.

Todo lo contrario, es lo expuesto en categorías como la de escritos (-7,69% de diferencia), de lectura de noticias (-7,69% de diferencia) y de preparación de tablas de conjugación y de planas

(-15,36%) en las que se pone de manifiesto la realización de estas actividades únicamente en la lengua francesa. Las 2 últimas actividades son mencionadas por parte de los estudiantes en la pregunta que cuestiona por las herramientas usadas para la preparación de un parcial de francés. Esto se puede deber a la estructura de la lengua, en la que el francés siendo más similar al español, es más sistematizado en cuanto a gramática (tablas de conjugación), ortografía etc, lo que obliga a una práctica más detallada y estricta de la lengua teniendo en cuenta que la gramática es parte esencial de los parciales planteados por la licenciatura en lenguas modernas.

Finalmente, la única categoría que no representa diferencia para el ejercicio de una práctica autónoma en una u otra lengua es la que hace referencia a las tutorías. Aunque no tenga la misma demanda, la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad Javeriana, promueve con igual entusiasmo la posibilidad de impartir tutorías en el mencionado programa *Language cœur* en la lengua inglesa y la lengua francesa, lo que puede explicar la paridad mostrada en la tabla.

Para concluir, se puede decir que el número de herramientas existente destinadas al aprendizaje de inglés y de francés es el mismo, la diferencia radica en las posibilidades de acceso y el contexto de uso de ellas. Por ejemplo, las actividades autónomas realizadas por los estudiantes dependen de la oferta de contenido disponible actualmente. Según el informe Internet Health Report (2017) el 52.3% del contenido que se puede encontrar en internet ha sido realizado en lengua inglesa, mientras que tan solo un 5% ha utilizado la lengua francesa como base.

Es así como prácticas relacionadas al uso del internet como herramienta de aprendizaje de una nueva lengua, la disponibilidad de aplicaciones móviles con el mismo fin, y el acceso a material complementario de aprendizaje para realizar ejercicios prácticos en la lengua meta son más frecuentes en inglés.

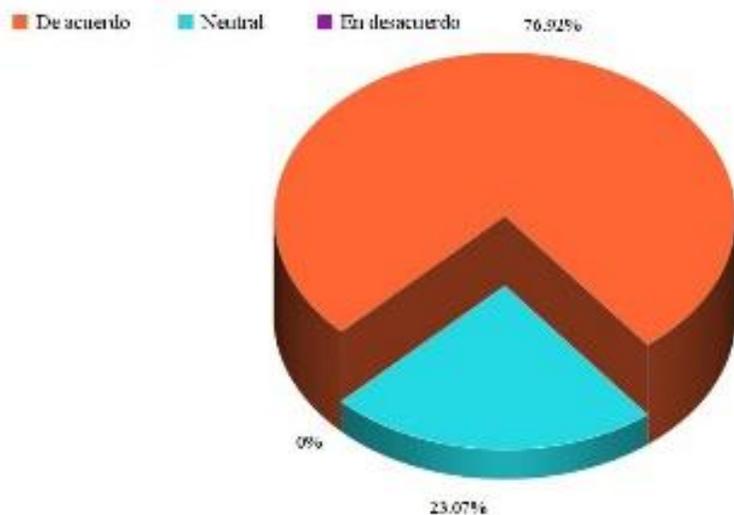
Es claro que la lengua condiciona el ejercicio de las prácticas autónomas, al considerarse unas más efectivas que otras debido a la naturaleza y estructura de la lengua. El inglés con una gramática menos variable en cuanto a conjugación, género de sustantivos, artículos etc. no requiere una práctica tan estructurada en estas temáticas, como sí es el caso de francés, lo cuál se evidencia en la información recogida, los estudiantes afirman hacer uso de tablas y planas de conjugación al ser uno de los aspectos con más excepciones en la lengua francesa.

En el apartado siguiente se intentará dar respuesta a si el ejercicio de una práctica autónoma tiene que ver con factores motivacionales al aproximarse a una lengua.

8.3 MOTIVACIÓN PARA EL EJERCICIO DE PRÁCTICAS AUTÓNOMAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA

En este apartado se procederá al análisis de las respuestas a las preguntas abiertas que tenían por objeto determinar las causas que motivan a los estudiantes para el ejercicio de las prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

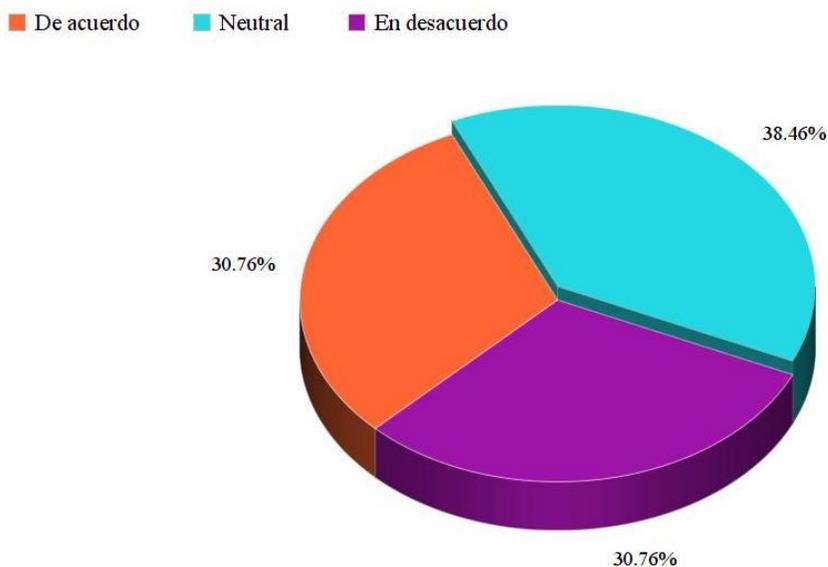
Enunciado 1: *Mi motivación en el aprendizaje de una lengua depende de cuál sea esa lengua.*



GRÁFICA 6 ¿MI MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA DEPENDE DE CUÁL SEA ESA LENGUA?

Como se puede observar en la gráfica 6, la mayoría de los participantes (76,92%) está de acuerdo en que el aprendizaje de una lengua obedece a cuál es la lengua, lo que le puede permitir el aprendizaje de esa lengua a futuro. Por el contrario, el 23,07% de los participantes renuncia a tomar partido por cualquier opción. Los resultados presentados en la gráfica pueden hacer pensar que los estudiantes tienen razones no manifiestas en la respuesta a la pregunta para la elección de una lengua u otra. Ninguna persona expresa un desacuerdo con el enunciado propuesto.

Enunciado 2: *Me limito a lo aprendido en el aula de clase cuando la lengua no es de mi interés.*

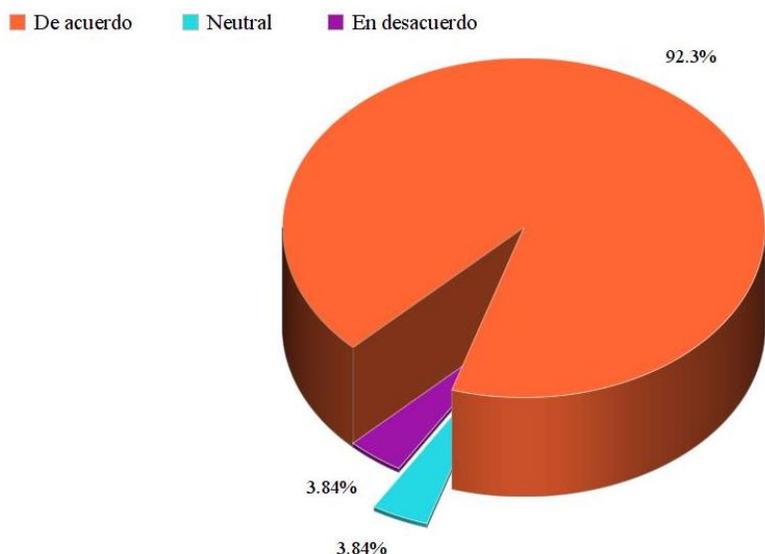


GRÁFICA 7 ME LIMITO A LO APRENDIDO EN EL AULA DE CLASE CUANDO LA LENGUA NO ES DE MI INTERÉS

La gráfica 7 muestra que la percepción que tienen los estudiantes en relación con el trabajo autónomo de una lengua es compartida. El 30,76% de los participantes considera que, si por alguna razón la lengua no les atrae, se van a limitar con los contenidos recibidos en el aula de clase. Por otro lado, el mismo porcentaje de personas (30,76%) opina que así la lengua no sea de su interés van a intentar expandir sus conocimientos con otro material. Finalmente, el 38,46% de los encuestados no expresan ninguna preferencia frente al rol que juega el interés hacia una lengua a

la hora de trabajar de manera autónoma en ella. Esta paridad de respuesta entre quienes están de acuerdo y quienes no están de acuerdo con la afirmación implica un factor motivacional relacionado al aprendizaje de la lengua, algo que se intenta descubrir con las respuestas a las preguntas siguientes.

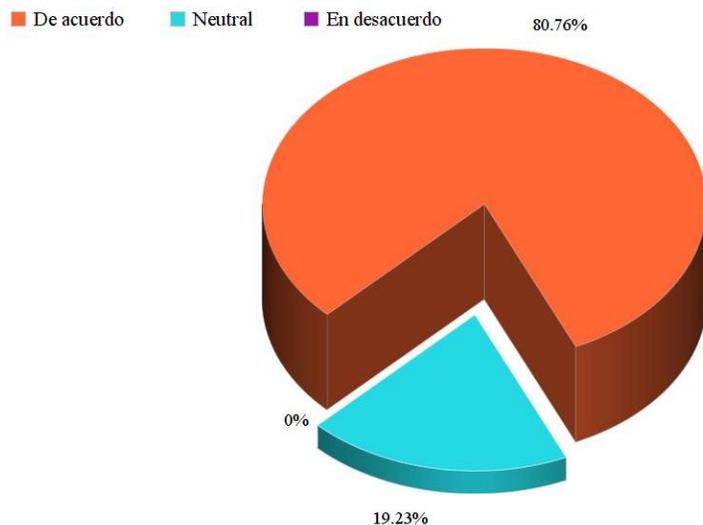
Enunciado 3: *Busco herramientas adicionales de aprendizaje cuando me siento interesado por la lengua objetivo.*



GRÁFICA 8 BUSCO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE CUANDO ME SIENTO INTERESADO POR LA LENGUA OBJETIVO

La gráfica 8 muestra que el interés hacia una lengua es un factor influyente en el aprendizaje de esta. Una mayoría representativa (92,3%) afirma que sí busca herramientas de aprendizaje cuando están interesados por la lengua, por el contrario, el 3,84% de los encuestados expresa que el interés no implica el comprometimiento con la tarea. Weiner, (1972) alude a la perspectiva intrapersonal de motivación, es decir, aquella atribuida a su persona, ligada a los sentimientos que le genera el cumplimiento de la tarea. Para este caso en específico, los participantes se identifican como dueños de su evento (locus), manejando tiempos, estrategias, prácticas etc. (estabilidad), y, quienes por otra parte buscan herramientas que le sirvan para su propósito (controlabilidad).

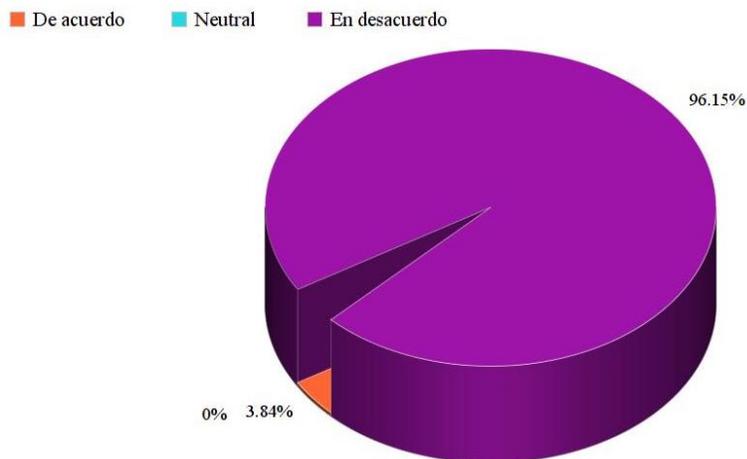
Enunciado 4: *Quiero tener un dominio casi perfecto de la lengua, por lo que intento aprender aún fuera del aula de clase.*



GRÁFICA 9 QUIERO TENER UN DOMINIO CASI PERFECTO DE LA LENGUA, POR LO QUE INTENTO APRENDER AÚN FUERA DEL AULA DE CLASE

La gráfica 9 evidencia el rol de la motivación en la ejecución de una tarea. En esta pregunta se puede ver que, si existe una motivación alta (dominio casi perfecto de la lengua), el estudiante estará más comprometido con la tarea y hará uso de todos los materiales a su alcance. Este tipo de motivación llamado intrínseco (Deci & Ryan, 2000) refiere el interés y compromiso absoluto por la tarea. La mayoría de los estudiantes (80,76%) expresan que en este contexto el único fin es la realización de la tarea, por satisfacción personal, mero interés sin nada que los obligue a ello, ni una persona ni una condición.

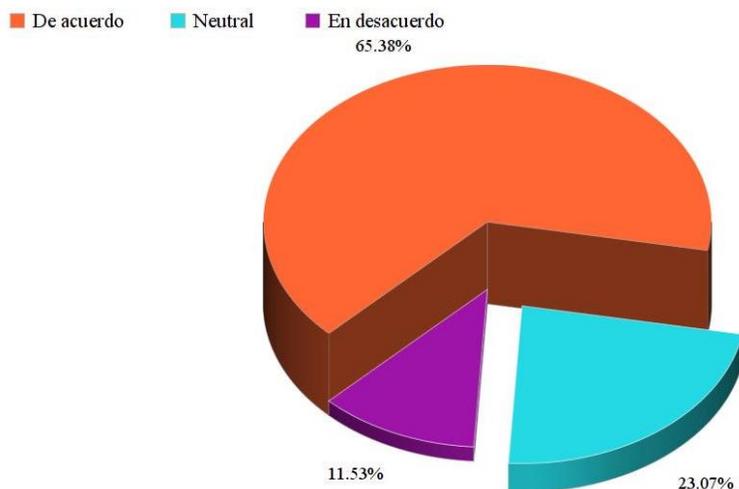
Enunciado 5: *No requiero un certificado de dominio en una lengua diferente al inglés o al francés, razón por la cual no me interesa el aprendizaje de la lengua fuera del aula de clase.*



GRÁFICA 10 NO REQUIERO UN CERTIFICADO DE DOMINIO EN UNA LENGUA DIFERENTE AL INGLÉS O AL FRANCÉS, RAZÓN POR LA CUAL NO ME INTERESA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA FUERA DEL AULA DE CLASE

La gráfica 10 pone de manifiesto que en el contexto estudiado el requisito de un certificado no constituye afectación a la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tan solo el 3.84% declaró que dedica su tiempo y esfuerzo al estudio de una lengua extranjera únicamente cuando hay un requisito a cumplir. El resto (96.16%) manifestó que el cumplir un requisito no condiciona el interés que pueda tener hacia una lengua. Lo anterior retoma el enunciado anterior, la motivación intrínseca que no ve en una recompensa material su razón de ser.

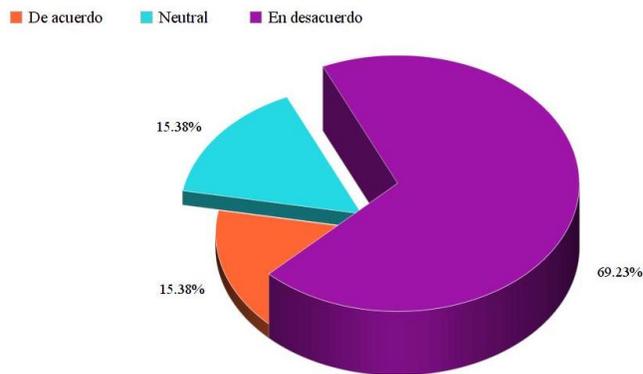
Enunciado 6: *Me siento más capaz en inglés que en francés.*



GRÁFICA 11 ME SIENTO MÁS CAPAZ EN INGLÉS QUE EN FRANCÉS

En la gráfica 11 se puede observar que una mayoría considerable (65,38% de los participantes) se percibe más competente en la lengua inglesa que en la lengua francesa. A este respecto Weiner (1972) plantea que la esperanza de éxito en la cual una persona tenga la realización de una tarea juega un papel preponderante en la motivación a desarrollar para su ejecución. Según esta propuesta de Weiner, entre menos competentes se perciban los estudiantes hacia la lengua meta, menor su motivación para aprenderla.

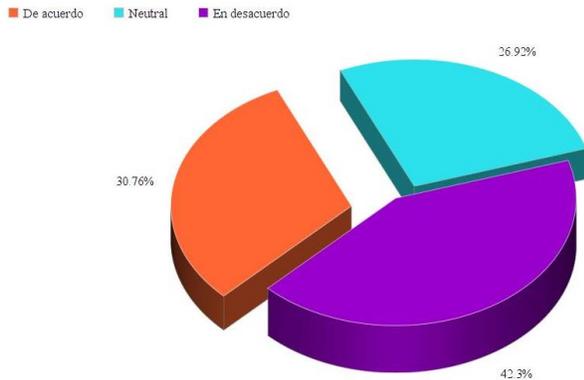
Enunciado 7: *Una práctica autónoma de aprendizaje solo se puede ejercer cuando uno es competente en la lengua objetivo.*



GRÁFICA 12 UNA PRÁCTICA AUTÓNOMA SOLO SE PUEDE EJERCER CUANDO UNO ES COMPETENTE EN LA LENGUA OBJETIVO

La gráfica 12 presenta la opinión que tienen los participantes en cuanto a percepción- competencia. El 69,23% de las personas encuestadas consideran que el ejercicio de una práctica autónoma no está relacionado con la competencia en una lengua, por su parte el 15,38% relaciona estos dos factores y el mismo número de personas se declara imparcialidad a este respecto. Esta gráfica demuestra que la ejecución de una práctica en una lengua no está relacionada con la sensación de competencia hacia ella.

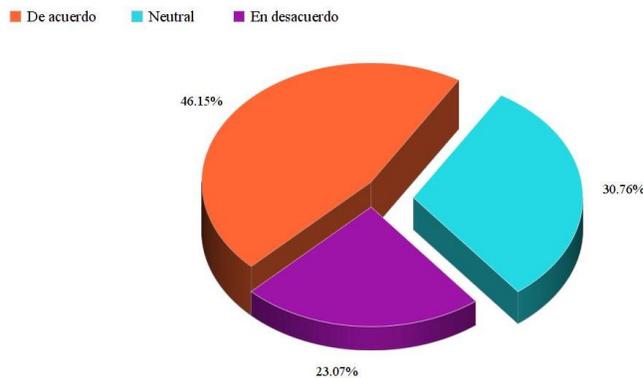
Enunciado 8: *Me siento más motivado para aprender francés que inglés.*



GRÁFICA 13 ME SIENTO MÁS MOTIVADO PARA APRENDER FRANCÉS QUE INGLÉS

La gráfica 13 muestra que la mayoría de las personas encuestadas (42,30%) expresan estar en desacuerdo con sentirse más motivadas en aprender la lengua francesa. Proporcionalmente, hay un número considerable de personas que es indiferente a este respecto (26,92%). Los resultados de esta gráfica son coherentes con lo presentado en la gráfica 11, en la cuál se exponía que, debido a la percepción de capacidad los participantes se sentían menos motivados para aprender la lengua francesa.

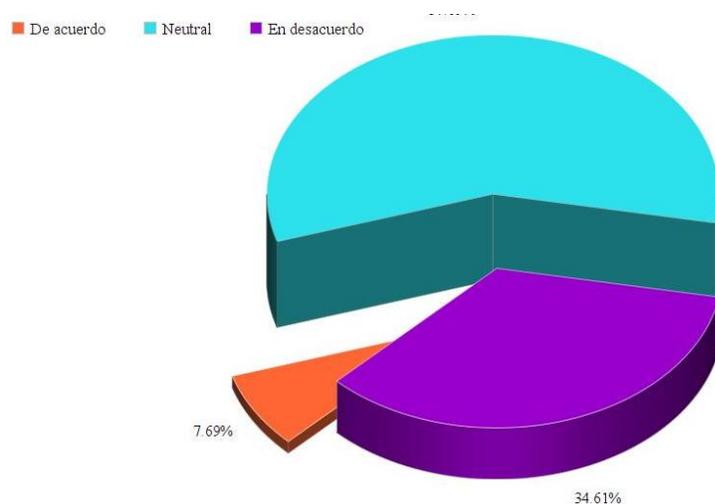
Enunciado 9: *Me siento más motivado para aprender inglés que francés.*



GRÁFICA 14 ME SIENTO MÁS MOTIVADO PARA APRENDER INGLÉS QUE FRANCÉS

La gráfica 14 confirma el hecho de que hay una mayoría que se siente más atraída por aprender la lengua inglesa y no la lengua francesa. Otra confirmación al planteamiento de Weiner. Sin embargo, cabe resaltar que un porcentaje importante (30,76%) no se decanta por ninguna opinión al respecto, o probablemente necesita más reflexión al respecto.

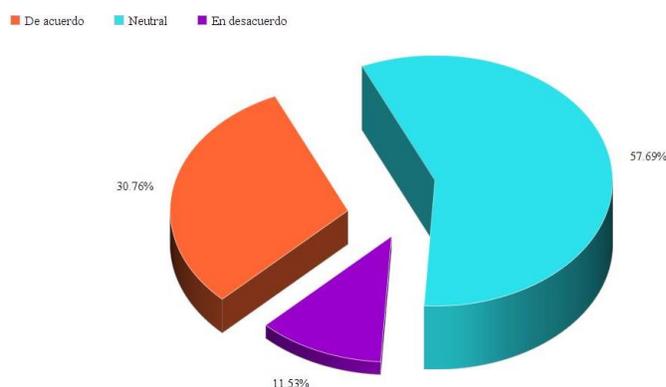
Enunciado 10: *Creo que aprender francés me proporciona mejores oportunidades que aprender inglés.*



GRÁFICA 15 CREO QUE APRENDER FRANCÉS ME PROPORCIONA MEJORES OPORTUNIDADES QUE APRENDER INGLÉS

En la gráfica 15 se puede apreciar que en la opinión de un pequeño número de participantes (7,69%) el francés presenta una utilidad superior al inglés, en cuanto a oportunidades se refiere, el 34,61% de los encuestados está en desacuerdo, y la mayoría de los encuestados (57,69) no considera que exista tal diferencia. Se puede concluir que la percepción de utilidad de la lengua no parece influir en la elección de aprendizaje de una u otra lengua.

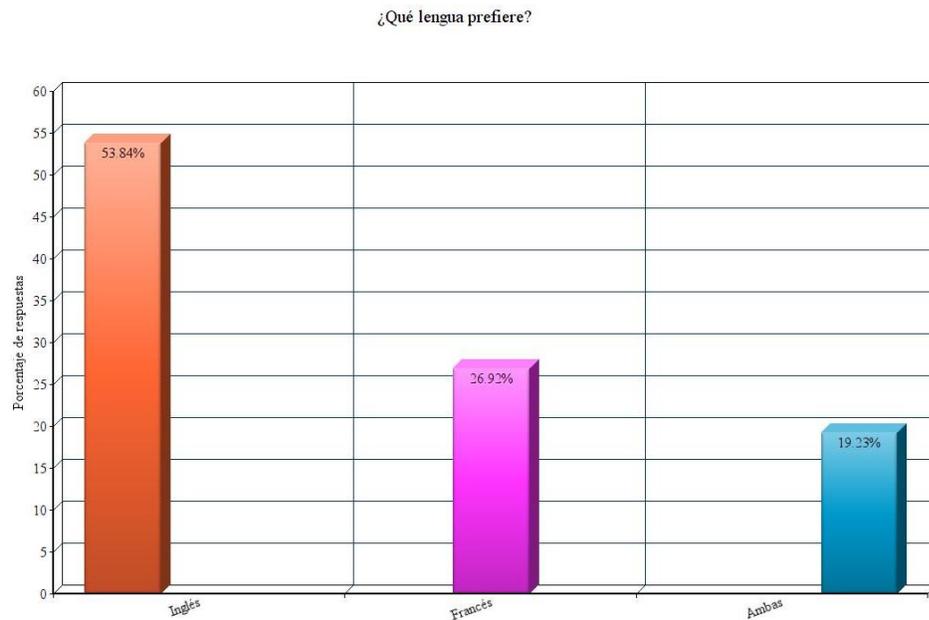
Enunciado 11: *Creo que aprender inglés me proporciona mejores oportunidades que aprender francés.*



GRÁFICA 16 CREO QUE APRENDER INGLÉS ME PROPORCIONA MEJORES OPORTUNIDADES QUE APRENDER FRANCÉS

En la gráfica 16 se puede notar que el criterio de diferencia de oportunidades entre el estudio de la lengua inglesa y de la lengua francesa reafirma lo dicho anteriormente. La mayoría de los encuestados (61,53%) no percibe claramente un beneficio de oportunidades de una lengua sobre la otra. En este caso, se hace referencia a la motivación introyectada Weiner (1972), plantea que la motivación introyectada constituye el paso de lo que se considera exterior a lo que se considera interior, es decir, que se empieza a tener un interés que no depende de factores ajenos a la propia realización de la tarea.

Enunciado 12: *¿Qué lengua prefiere entre el inglés y el francés? ¿Por qué?*

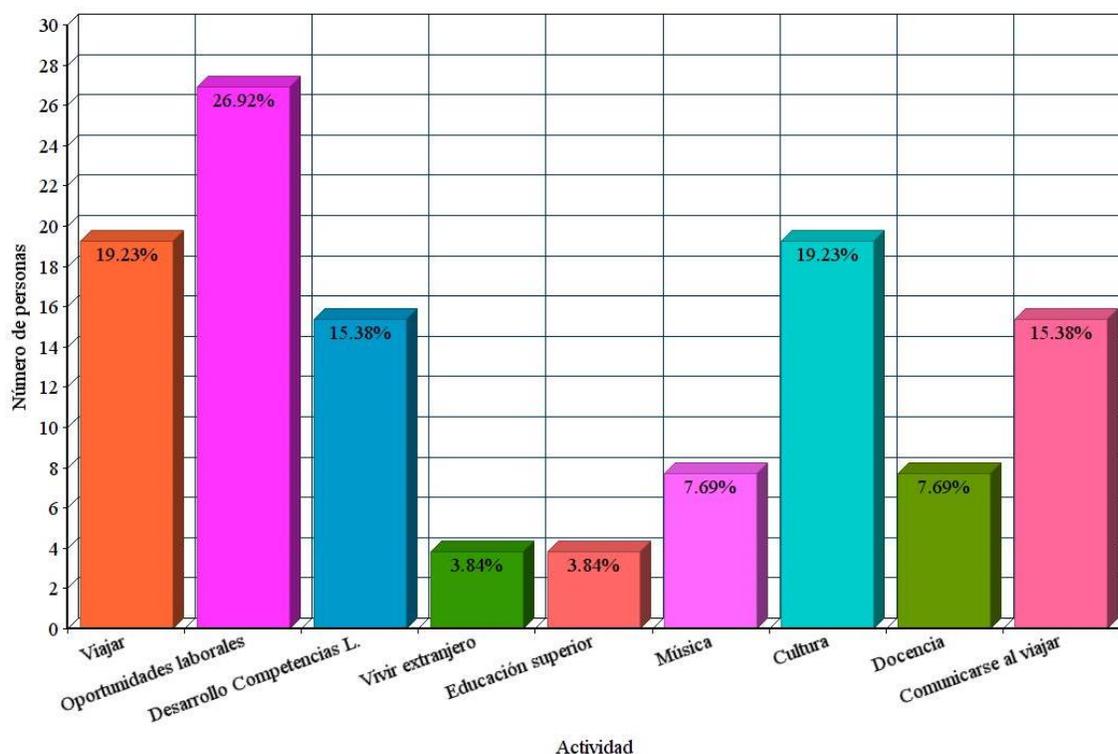


GRÁFICA 17 PREFERENCIA DE LENGUA

En la gráfica 17 se puede observar que un alto número de encuestados (53,84%) manifestaron tener una preferencia de la lengua inglesa sobre la lengua francesa (26,92%), sin embargo, en varios casos (19,23%) los participantes de la encuesta marcaron que gustaban de las dos lenguas de igual manera. La diferencia existente entre inglés y francés es sin embargo del doble, lo que marca una prevalencia del inglés sobre el francés como lengua preferida entre los participantes del estudio.

Enunciado 13: *¿Qué le motiva para aprender inglés?*

¿Qué le motiva para aprender inglés?



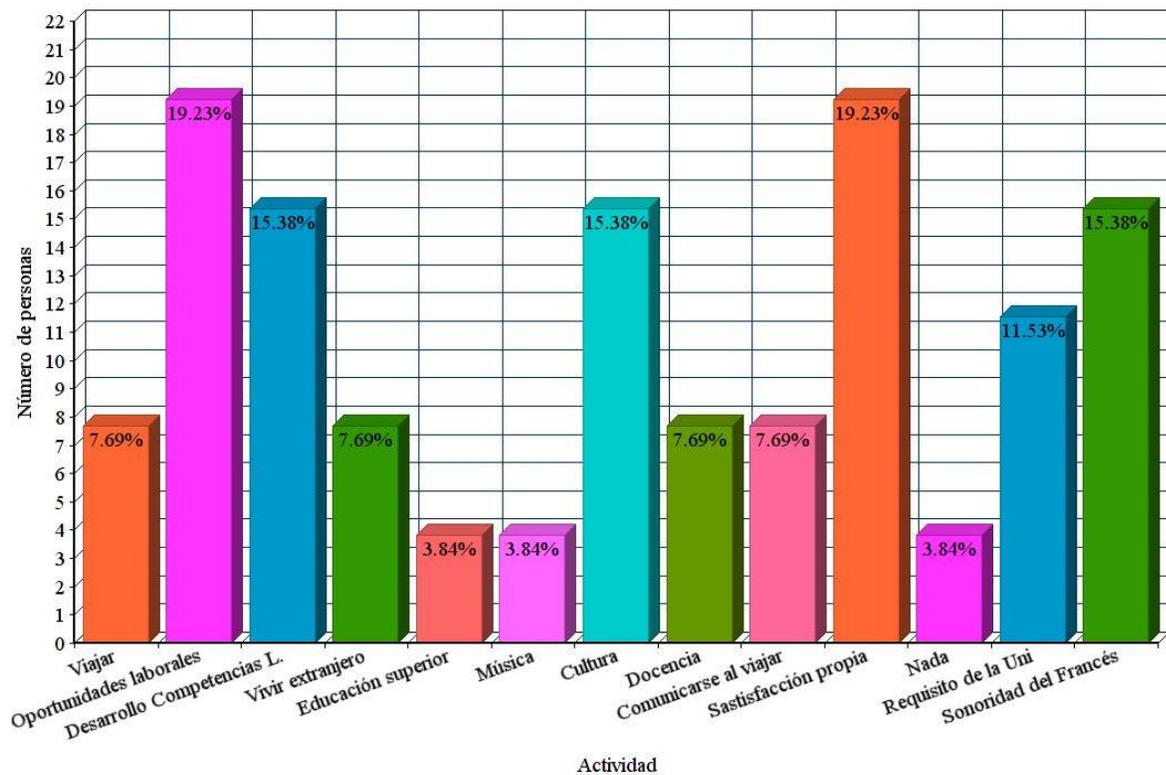
GRÁFICA 18 ¿QUÉ LE MOTIVA PARA APRENDER INGLÉS?

Esta gráfica nos permite observar las respuestas dadas por los estudiantes con el fin de justificar que les motiva en el aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello, los participantes sugirieron un total de 9 factores que implican motivación hacia el aprendizaje de la lengua. Es evidente que la mayoría (26,92%) se sienten motivados por las posibles oportunidades laborales a las que puedan acceder en un futuro al ser competentes en el uso de la lengua. Aspectos como el viajar (19,23%), tener la oportunidad de un contacto más directo con la cultura (19,23%), así como el desarrollo de las distintas habilidades de la lengua en caso de una posible comunicación en un país extranjero (15,38%) despiertan de igual manera el interés de aprendizaje del inglés. Ya en menor medida podemos considerar el poder disfrutar de la música compuesta en lengua inglesa (7,69%), y,

oportunidades ejerciendo la docencia (7,69%), finalmente, la importancia de la lengua para acceder a programas de educación superior (posgrado) (3,84%) y tener la oportunidad de vivir en un país extranjero (3,84%), representan las principales motivaciones para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Enunciado 14: *¿Qué le motiva para aprender francés?*

¿Qué le motiva para aprender francés?



GRÁFICA 19 ¿QUÉ LE MOTIVA PARA APRENDER FRANCÉS?

Esta gráfica permite identificar en qué radica la motivación de los estudiantes participantes del estudio para el aprendizaje de la lengua francesa. Para este caso, los participantes presentaron un total de 13 opciones de factores que representan una motivación para aprender esta lengua. Una respuesta que no se dio en la pregunta homóloga de inglés, pero que un número importante de

encuestados (19,23%) escribió fue el de la satisfacción propia, incluso 1 participante mencionó que lo que le motivaba a aprender francés era superación propia. Al igual que en la anterior gráfica, las futuras oportunidades laborales representan una motivación alta (19,23%) para los encuestados. El descubrimiento de la cultura (15,38%), el desarrollo de competencias (15,38%) y la musicalidad misma de la lengua, representa para algunos (15,38%), razón más que suficiente para interesarse en el aprendizaje de la lengua. El 11,53% de las personas encuestadas contestaron que su única motivación era la de cumplir con el requisito para obtener el diploma de licenciados. Con un porcentaje de 7,69% de las respuestas viajar, vivir en el extranjero y desempeñar la labor docente son también respuestas sugerida a esta pregunta. Finalmente, la posibilidad de acceso a programas de educación superior (3,84%) y el disfrute de la música de la cultura francófona (3,84%) representan en menor medida motivación. Finalmente, y de manera enfática, 1 participante (3,84%) escribió literalmente que nada le motivaba para aprender la lengua francesa. Lo expuesto anteriormente se resume en la tabla 3.

Tipo de motivación	Para aprender inglés	Para aprender francés
Viaje (turismo)	19,23% de respuestas	7,69% de respuestas
Oportunidades Laborales	26,92% de respuestas	19,23% de respuestas
Desarrollo de competencia en la lengua	15,38% de respuestas	15,38% de respuestas
Residir en un país donde se habla la lengua	3,84% de respuestas	7,69% de respuestas
Estudios de posgrado	3,84% de respuestas	3,84% de respuestas
Música	7,69% de respuestas	3,84% de respuestas
Cultura	19,23% de respuestas	15,38% de respuestas
Ejercicio de la docencia	7,69% de respuestas	7,69% de respuestas

Comunicación al viajar	15,38% de respuestas	7,69% de respuestas
Satisfacción propia	0% de respuestas	19,23% de respuestas
Requisito para obtención del diploma	0% de respuestas	11,53% de respuestas
Sonoridad de la lengua	0% de los encuestados	15,38% de respuestas
Ninguna (nada)	0%	3,84% de respuestas

TABLA 3 DIFERENCIACIÓN MOTIVACIONES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA E INGLESA

Llama poderosamente la atención, la diferenciación hecha por 2 personas tanto en la respuesta dada en el apartado de inglés como en el de francés, al contestar que lo que les motiva es entre otras, las futuras oportunidades laborales, así como también, el ejercicio de la profesión de docencia. Lo anterior sugiere que estos estudiantes no relacionan la docencia con oportunidades laborales, se desconoce el motivo, pero representa un hecho curioso dado que el fin mismo del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas es formar futuros docentes.

CONCLUSIONES

En este apartado se pretende dar a conocer las conclusiones del presente trabajo de grado extraídas a partir del análisis de datos. Así mismo, se describen los inconvenientes experimentados en distintos momentos de la elaboración de este. Finalmente, se hace alusión a posibles futuras líneas de investigación que estudien un fenómeno relacionado.

Las conclusiones se basan en la respuesta a los interrogantes formulados para la presente investigación. A partir de la respuesta a los interrogantes del trabajo, se podrá validar o invalidar las hipótesis presentadas al inicio de este.

El primer interrogante planteado fue:

- ¿Cuáles son las prácticas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana con respecto a la autonomía en el aprendizaje de francés e inglés?

Para la elaboración del cuestionario de recolección de datos, se sugirieron varias actividades autónomas con el fin de hacer un diagnóstico de cuáles eran realizadas por los participantes y cuáles de ellas se ejercían en el aprendizaje de la lengua inglesa y cuáles en el aprendizaje de la lengua francesa. Adicionalmente, en la segunda parte del cuestionario, la sección de preguntas abiertas se dio el espacio a los participantes para sugerir otras actividades que no habían sido contempladas en la realización del instrumento. Es de esta manera que se logró identificar 18 prácticas autónomas diferentes entre las cuales destacan 5, a saber: el uso del internet, la realización de actividades de escucha (música, podcast), la consulta de apuntes, el uso del chat (Whatsapp) y, el hablar consigo mismo.

La primera hipótesis propuesta al inicio de este trabajo fue:

- Las prácticas de los estudiantes de la LLM en la PUJ con respecto a la autonomía en el aprendizaje de francés e inglés se centran en actividades de escucha (a través de series, música en la lengua objetivo) y de escritura (chat).

De acuerdo con la información recolectada a partir del uso del cuestionario como instrumento principal de la investigación, se puede afirmar que la primera hipótesis planteada al inicio de este trabajo puede ser parcialmente validada. Aunque es evidente que la escucha es una práctica esencial al abordar el estudio de las lenguas inglesa y francesa, no es la más utilizada pues el uso de internet es la respuesta más frecuente. Igualmente, la escritura (chat) como tal no es la práctica más frecuente realizada por los estudiantes participantes, al presentarse en otro tipo de actividades como la toma de apuntes, notas de vocabulario, y la elaboración de mapas conceptuales, tablas de conjugación y planas.

El segundo interrogante planteado al inicio del trabajo fue:

- ¿Las prácticas autónomas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana están determinadas por la lengua (inglés/ francés)?

Para dar respuesta a este interrogante, se tomará como base la compilación de prácticas autónomas realizadas en la tabla 2 (página 69). En esta tabla se pone de manifiesto las distintas actividades realizadas por los estudiantes, clasificadas por lengua, en la que es claro que a la misma actividad no se le es dada la misma frecuencia por tratarse de lenguas diferentes. Es el caso más notorio el del uso del chat, del cual la mayoría de los participantes del estudio (65,6%) hacen uso en lengua inglesa, pero que tan solo el 30,31% de los encuestados utiliza para comunicarse en lengua francesa. Se halló igualmente que existen muchas prácticas ejercidas en una lengua específica como es el caso de la elaboración de flashcards y de mapas conceptuales (3,84%) para

inglés, y de escritos, planas y tablas de conjugación para el caso de francés. Por otro lado, se encuentra que la realización de tablas de conjugación y planas en francés es debido posiblemente a la estructura de la lengua.

La segunda hipótesis propuesta al inicio de este trabajo fue:

- Las prácticas autónomas de los estudiantes de la LLM en la PUJ se centran en la lengua inglesa debido a una percepción de mayor utilidad sobre la lengua inglesa.

A este respecto, se puede afirmar que la segunda hipótesis planteada al inicio de este trabajo es inválida al no encontrar fundamentos que permitan determinar que los participantes del estudio perciben una mayor utilidad de la lengua inglesa sobre la lengua francesa. Aunque importante, la utilidad de la lengua no es un factor único para el ejercicio de una práctica autónoma, se encontró que existen diversos móviles de motivación que se expondrán en lo que sigue.

Por último, el tercer interrogante planteado en el presente trabajo fue:

- ¿Qué motiva a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana para el ejercicio de las prácticas autónomas?

En este apartado, se recurre al tercer análisis, realizado a partir de las respuestas de los estudiantes encuestados a preguntas abiertas que buscaban información para responder a este interrogante.

La motivación que tienen los estudiantes participantes del estudio con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa y francesa depende parcialmente de la percepción de utilidad a futuro que pueda tener el conocimiento de una u otra lengua, más específicamente en las oportunidades laborales a las que puedan acceder. El análisis de resultados demuestra que, tanto

en inglés, como en francés, las oportunidades laborales representan en su mayoría la justificación al estudio de las lenguas. En segundo lugar, el futuro contacto cultural a través de la música, de viajes y de posible habitación en un país extranjero, representa un pilar de motivación en los estudiantes que posibilita el estudio esmerado de la lengua. Finalmente, llama poderosamente la atención que la satisfacción y superación propia simbolizan la razón de estudio de la lengua francesa para muchos participantes de la investigación. Es pertinente destacar en este apartado, que las oportunidades laborales a las que se podrá acceder con el dominio de la lengua inglesa o francesa son vistas como la principal motivación para su aprendizaje, sin embargo, la docencia como ejercicio laboral es mencionada como categoría independiente, lo que podría llevar a reflexionar acerca de las razones y motivaciones de los participantes para cursar estudios de licenciatura en lenguas modernas ya que no parecen identificar la docencia como parte integral de oportunidades laborales.

La tercera hipótesis planteada al inicio del trabajo fue:

- La posibilidad de inclusión laboral en un mundo globalizado es lo que motiva a los estudiantes de la LLM de la PUJ para llevar a cabo prácticas autónomas que les permitan un dominio de una lengua extranjera.

La tercera hipótesis planteada al inicio de este trabajo se valida, ya que entre las distintas razones por las cuales los estudiantes deciden hacerse cargo de su proceso de aprendizaje de lenguas, la categoría de futuras oportunidades laborales representa la motivación más fuerte para el ejercicio autónomo de prácticas que les permita un dominio sobre la lengua meta.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones del presente trabajo dejan puertas abiertas a futuras investigaciones que podrían estar orientadas a responder:

1. ¿La oferta de contenido disponible en internet en la lengua objetivo, representa un factor motivacional para el aprendizaje de una lengua?
2. ¿Las prácticas autónomas son igualmente efectivas en el aprendizaje de varias lenguas?
3. ¿Cuáles son las prácticas autónomas en el aprendizaje de una lengua en otro contexto universitario?
4. ¿Se obtendrían los mismos resultados en un estudio del mismo tipo realizado a la luz del nuevo plan de estudios de la licenciatura?
5. Como se expuso en la parte final del trabajo, sorprende ver como algunos de los participantes hacen una distinción entre las futuras oportunidades laborales y la labor de la docencia. Sería interesante explorar el porqué de esta diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, F. (2012), *El proyecto de investigación Introducción a la metodología científica*, Caracas, EPISTEME.
- Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”, in *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículo*, Buenos Aires, El Ateneo, p. 211-239
- Ausubel, D. P. (2002), *The Acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Bally, C. (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Barbot, M. J., Gremmo, M. J. (2012). « Autonomie et langues: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous », in *Synergies France*, Lille, GERFLINT, p. 15-27
- Baron, R. & Byrne, Donn & Griffitt, W. (1974), *Social Psychology: Understanding Human Interaction*, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Bekleyen, N., & Selimoğlu, F. (2016). “Learner behaviours and Perceptions of Autonomous Language Learning”, in *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Turkey, TESL-EJ.
- Belle-Gredler, M.E. (2001), *Learning and instruction: Theory Into Practice*, New York, Mcmillan.
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*, London, Longman.
- Borg, S., Al-Busadi, S. (2012). “Learner autonomy : English Language Teacher’s Beliefs and Practices”, in *ELT Research Paper*, London, British Council, p. 1-50
- Breen, M.P., Mann, S. (1997), “Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy” in P. Benson, P. Voller (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman. p. 132-149
- Bruner, J.S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cardona, C. (2015), *Vers un dispositif hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE en Colombie*, thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle Paris-3 (dir. SPAËTH Valérie)
- Cuq, J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Lyon, PUG.

- Dearden, R. F. (1972). "Autonomy and Education", in *Education and the Development of Reason*, London, New York, Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being", in *American Psychologist Association*, Rochester, Vol. 55, No.1, p. 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). "Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behaviour", in O.P. John, R.W. Robbins, & L, A, Pervin (Eds), *Handbook of Personality: Theory and Research*, p. 654-678 , New York, The Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press.
- Delgadillo, V. (2016), *Représentation linguistique des mots civilisation, culture et interculturel. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs enseignants colombiens de français ?*, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Nantes (dir. BELLACHHAB Abdelhadi)
- Dickinson, L. (1995). "Autonomy and motivation", in *System*, New York, ELSEVIER, p. 165-174.
- Donovan, A. (2011). "Multiple intelligences: The most effective Platform for Global 21st Century Educational and Instructional Methodologies", in *College Quarterly*, Ontario, Vol.14, N.2 p. 1-8.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014), *Motivation and Foreign Language Learning : From Theory to Practice*, New York, Jhon Benjamins Publishing Company.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1996). "The effects of autonomy on motivation, use of learning strategies, and performance in the college classroom", in *Contemporary Educational Psychology*, Michigan, Deacon Hill Research, p. 477-486
- Gardner, H. (2008), *Multiple Intelligences : New Horizons in Theory and Practice*, New York, Basic Books.
- Germain, C., & Netten, J. (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Montreal, ALSIC, p. 55-69
- Girard, D. (1995), *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.
- Guzmán, D. (2016), *Auto-Fle. Le développement de l'autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les typologies textuelles/ Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*, thèse de master en Éducation et didactiques des langues étrangères, Université Libre-Université de Poitiers, Colombie-France (dir. JIMÉNEZ Mercedes, CAPPEAU Paul)

- Hernández,R., Fernández.C., Baptista. L (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGrawHill Education.
- Holec, H. (1979), « Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe. Autonomie et apprentissage des langues étrangères », LERIF.com, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187/f9.image.texteImage>_Consultado el 03 de Septiembre de 2018
- Jones, F.R. (1998). « Self-instruction and success : A learner profile study », in *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford Academic, p. 378-406
- Kozanitis, A. (2005). « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique », in *Bureau d'appui pédagogique*, Montreal, École polytechnique de Montréal , p. 1-14
- Kramsch, C. (2003), *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981), *Second language Acquisition and Second Language Learning*, California, Pergamon Press Inc.
- Little, D. (1991), *Learner Autonomy : Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Littlewood, W. (1999) “Defining and developing autonomy in east Asian contexts”, in *Applied linguistics*, Shanghai, Shanghai Jiao Tong University, p. 71-94
- McMurry, B. (2005), *Self-Access Centers: Maximizing Learner's Access to Center Resources. A master's project submitted to the faculty of Brigham Young University*, Provo, Brigham Young University.
- Martin, J.P. (2004) “Lernen durch Lehren: quand les apprenants font la classe”, in *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXIII N.1, p.45-46.
- Mejía, A.M.de. (2006). “Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities”, in *Colombian applied Linguistics Journal*, V.8, p. 152-168.
- MEN. (2004). “Programa Nacional de Bilingüismo”, ministeriodeeducacionnacional.com, URL : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf Consultado el 16 de Agosto de 2018.
- Moreno, J.C. (2000), *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid, Alianza.
- Nieto, Y. (2013). “La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos”, in *Hallazgos*, Bogotá, REDALYC, P. 157-170
- Nunan, D. (2003), *Practical English Language Teaching*, New York, McGraw Hill.

- Poteaux, N. (2015). « Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères: Le cas de l'Université de Strasbourg », in *Cahier de L'ILOB*, Strasbourg, OLBI WORKING PAPERS.
- Rodríguez, M. (2011). “La teoría del aprendizaje significativo, una revisión aplicable a la escuela actual”, in *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.3, n.1, p. 29-50
Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
28 de Septiembre de 2018.
- Rodríguez, M & Bernardo, N (2011). “La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones”, in *Jornadas EPELE. Instituto Cervantes de Nápoles*, p. 163-176.
- Sinclair, B. (2000), “Learner autonomy: The next phase” in *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, London, Longman. p. 15-23
- Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques.
- Usma, W. (2008). “Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform ”, in *Profile Issues in teachers' professional development*, V.11, p. 123-141.
- Vayer, P. (1993), *Le principe d'autonomie et de l'éducation*, Paris, EFS.
- Velásquez, B., Calle, M. & Remolina, N. (2006), *El cerebro : un mundo de posibilidades para el aprendiza*. Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Imprenta Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*, Massachusetts, MIT PRESS.
- Weiner, B. (1972). “Attribution theory, achievement motivation, and the educational process ”, in *Review of educational research*, V.42, p. 203-215.
- Zou, J. (2010), *Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière. Étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois : observations et réflexions*, thèse de doctorat en didactique des langues-FLE, Université de Nantes (dir. FEUILLET Jacqueline)

ANEXOS

Anexo 1 – Copia de cuestionarios administrados a los estudiantes participantes de la investigación.

Nota: Los anexos de la presente investigación se encuentran almacenados en el CD que acompaña el trabajo.