

Artículo

# El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico

The teacher's role in the autonomous learning: the students' perspective and its relation to their academic outcomes

Lorena Beatriz Pérez de Cabrera\*  
lorena.perez@udb.edu.sv

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 7, No.11, Enero-Junio de 2013, pp.45-62  
Recibido: 8 de enero de 2013 Aceptado: 28 de enero 2013

## Resumen

Este estudio analiza las percepciones de los estudiantes de primer año de las Licenciaturas en Idiomas del semestre 1-2012 en la Universidad Don Bosco de San Salvador con respecto al rol que el docente desempeña en el marco del aprendizaje autónomo. 167 estudiantes fueron encuestados y se creó una base de datos con las calificaciones que los encuestados obtuvieron en las primeras tres asignaturas cursadas en estas carreras. Los resultados demuestran que aunque desde la perspectiva del estudiante el rol del docente sigue siendo mayoritariamente tradicionalista, hay tendencias hacia tomar mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Además, los resultados revelan relaciones significativas entre las calificaciones de los estudiantes y aquellas actividades realizadas de manera autónoma no así con aquellas actividades realizadas por requerimiento del docente.

**Palabras clave:** aprendizaje autónomo, rol del docente, desempeño académico, calificaciones

## Abstract

This research analyzes the BA in Languages freshmen's viewpoints on the teacher's role inside the autonomous learning framework. 167 students were surveyed and a database containing their semester grades was created. The results show that even though from the students' viewpoint the teacher's role is still mostly conventional, there exist dispositions to taking more authorship in their own learning process. In addition, the results show a significant relation between the students' grades and those activities performed autonomously not so with those performed for the teacher's request.

**Keywords:** autonomous learning, teacher's role, academic performance, grades

\* Profesora de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco. Máster en Enseñanza de Inglés a hablantes en otro idioma por la Universidad de Michigan

Para citar este artículo: Pérez, L. B. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diálogos* 11, 45-62.

Desde el surgimiento de corrientes pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo, la educación basada en competencias (Ausubel, 1986; Dillenbourg, 1999; Novak, 1988; Sullivan y Higgins, 1983; Tobón, Pimienta y García, 2010), entre otros (autores o corrientes pedagógicas), los procesos de enseñanza han estado experimentando un cambio de orientación cada vez más dirigido hacia un aprendizaje en el cual el estudiante participe más activa y significativamente. De esta evolución surge el concepto de *aprendizaje autónomo*, el cual ha sido objeto de estudio de múltiples autores (por ejemplo, Cabrales, Cáceres y Feria, 2010; Escribano, 1995; Martínez, 2007) quienes han analizado 'la autonomía' desde distintas perspectivas, tales como: el aprendizaje autónomo del estudiante universitario, los roles ideales del profesor y el estudiante y las relaciones entre autonomía y los tipos de tareas y actividades académicas realizadas en contextos universitarios. Sin embargo, ninguno de los estudios encontrados analiza el aprendizaje autónomo desde la perspectiva que los mismos estudiantes tienen con respecto al papel que los profesores juegan en su aprendizaje y menos aún cómo dichas apreciaciones se relacionan con las calificaciones obtenidas en cierto periodo académico. El propósito de este estudio es descubrir precisamente estos dos aspectos dentro del marco del aprendizaje autónomo, a saber: (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente.

La educación basada en el desarrollo de competencias es la educación que busca desarrollar integralmente habilidades alcanzables mediante estrategias de aprendizaje que produzcan en el estudiante un aprendizaje autónomo. Tobón *et al.* (2010) señalan que esta tendencia pedagógica surge como "una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo" (p. 3). Aunque se reconoce que previos enfoques de alguna manera aportaron bases teóricas para el modelo basado en competencias, el enfoque por competencias difiere en la inclusión crucial del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, es decir aprendizaje autónomo. Es así que el enfoque basado en competencias se distingue de otros modelos de enseñanza por el papel protagónico asumido por los estudiantes dentro de un enfoque por competencias.

Un primer aspecto a considerar para lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos es comprender a cabalidad el concepto de aprendizaje autónomo. Considero a continuación dos definiciones que contribuyen a clarificar este concepto. En primer lugar, Escribano (1995) señala que el aprendizaje autónomo "implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje...un tipo de aprendizaje

donde la norma la establece el propio sujeto que aprende” (p. 98). De acuerdo con esta definición el aprendizaje autónomo implica tomar control personal de este proceso. Similarmente, Benson (2011) define el concepto de autonomía del aprendizaje como “la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje” (p. 2). En otras palabras, un estudiante autónomo dirige por sí mismo aquellas actividades que están conectadas a su proceso de aprendizaje. Benson (2011) profundiza su definición al explicar que el término ‘autonomía’ se utilizaba para referirse al estatus político de aquellas ciudades conquistadas que eran gobernadas de acuerdo a sus propios estatutos en vez de aplicar totalmente las leyes del imperio que las había conquistado (p. 50). Etimológicamente, el Diccionario Enciclopédico Oxford indica que el término ‘autonomía’ se deriva de los griegos ΑΥΤΌÇ: ‘mismo’ y ΒΌΜΌÇ: ‘ley,’ por lo que ‘autonomía’ literalmente significa “que tiene leyes propias; independiente” (“autonomía”). Evidentemente, tanto Benson como Escribano concuerdan en que el aprendizaje autónomo surge cuando el estudiante mismo asume control de este proceso. Comprender con claridad este concepto contribuye a brindar la guía apropiada para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos.

Un segundo aspecto a discutir tiene que ver con los roles asumidos tanto por el docente como por el estudiante bajo el enfoque de aprendizaje autónomo y cómo tales roles difieren de los que se asumían en enfoques tradicionales. En los enfoques tradicionales de educación los roles de los estudiantes y los docentes distan mucho de los roles asumidos en las nuevas tendencias pedagógicas. Bajo los enfoques pedagógicos tradicionales era el docente el que estaba a cargo de todas las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje. Scharle and Szabó (2000) listan entre los roles del docente en enfoques tradicionales los siguientes:

- Escoger material de estudio
- Decidir el proceso de aprendizaje
- Presentar un modelo del tema en estudio
- Ser una fuente de información y conocimiento
- Tomar las decisiones finales en disputas sobre lo correcto o lo incorrecto
- Evaluar y retroalimentar el desempeño de los estudiantes
- Controlar y recolectar información sobre el desempeño de los estudiantes
- Corregir errores
- Recompensar el desempeño de los estudiantes
- Mantener la disciplina en el salón de clase
- Elaborar las normas de conducta en la clase
- Entregar material, recolectar las tareas, etc.

- Administrar los recursos (grabadoras, televisores, etc.) en el salón de clase
- Decidir la ubicación de los pupitres
- Dar instrucciones para iniciar o finalizar actividades en el aula (p. 101).

Así, en enfoques pedagógicos tradicionales la gran mayoría de las actividades, son determinadas por el docente. Desde cómo los estudiantes tienen que sentarse en clase hasta qué se va a estudiar y cómo se realizará cualquier actividad.

En contraste, el rol del docente en las nuevas tendencias pedagógicas permite, y más aún, fomenta que los estudiantes asuman su papel como aprendices autónomos. Martínez (2007) clarifica que en un enfoque por competencias los roles del docente son:

- Poseer una vocación comunicativa e interactiva.
- Invitar a la interacción por su discurso claro y conciso.
- Ser facilitador.
- Crear situaciones pedagógicas que simulen la vida real de manera que fomenten la cooperación y la interacción.
- Informar a los estudiantes sobre sus roles como profesor para que los estudiantes comprendan su propio papel y asuman responsabilidad del mismo.

Es así que las nuevas tendencias pedagógicas tienen como propósito colocar al estudiante en primer plano desplazando al docente a una posición menos prioritaria y otorgando a los estudiantes la oportunidad de tener protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje.

En los enfoques tradicionales, el estudiante se limitaba a escuchar lo que el docente dictaba. Acosta (2005) declara a este respecto:

El docente debe dar todo el conocimiento en la enseñanza, distante del alumno, por lo que existe poco espacio para éste, el cual tiene un papel pasivo, receptivo de los conocimientos, con poca independencia cognoscitiva; se anula toda comunicación entre los alumnos durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula. Existe la desconfianza entre los alumnos y el profesor. Los estudiantes no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo, los cuales les son impuestos; no participan en la elección de los docentes (párrafo 10).

Evidentemente, el papel desempeñado por el estudiante en enfoques tradicionales es totalmente pasivo, sin margen o posibilidad de desarrollar autonomía y de tomar control de su propio proceso de aprendizaje. En enfoques tradicionales, el rol del estudiante se limita a dejarse llevar hacia donde el docente determine.

A diferencia de los enfoques tradicionales, las nuevas tendencias pedagógicas consideran que el rol del estudiante es el de ser el actor principal de su aprendizaje a través de controlar y tomar sus propias decisiones del proceso. A este respecto, Vásquez (2001) señala que en el enfoque por competencias, el estudiante es “el fin y el centro del aprendizaje...y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante... [para] la construcción de sus propias competencias” (p. 28). Los roles del estudiante autónomo exigen de él un alto grado de involucramiento en las actividades pedagógicas; tal involucramiento no se da al azar sino más bien se basa en razonamientos que le preparan para su futuro profesional. En congruencia con las ideas de Vásquez, Martínez (2007), lista las siguientes cualidades como las habilidades que distinguen al estudiante autónomo:

- Ser capaz de tomar la iniciativa.
- Saber configurar un plan de trabajo realista.
- Manejar fuentes de información (y saber contrastarlas).
- Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
- Plantear y resolver problemas.
- Anhelar conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Reflexionar y evaluar su propio trabajo (p. 37).

Por lo tanto, el rol del estudiante autónomo en las nuevas tendencias pedagógicas, y muy particularmente en la educación basada en competencias, es protagónico. Es el estudiante mismo quien en gran medida decide qué y cómo aprende y desarrolla sus propias habilidades.

La autonomía de un estudiante es evidente a través de acciones observables que manifiestan dicha independencia. Benson (2001) señala tres niveles de control que determinan si un estudiante de idiomas, específicamente, es autónomo: control de la gestión del aprendizaje (conducta), control de los procesos cognitivos (psicología del aprendizaje) y control del contenido (contenido y contexto lingüístico). Un estudio previo con fundamentos teóricos en las áreas de control propuestos por Benson (2001) es el realizado por Cabrales et al. (2010) quienes caracterizaron el proceso de aprendizaje de inglés a nivel básico desde la perspectiva de la autonomía, describieron los

trabajos independientes asignados a los estudiantes y los relacionaron con la autonomía y finalmente determinaron si las estrategias de aprendizaje y el tipo de tareas estaban vinculadas con el nivel de autonomía desarrollado por los estudiantes. Los resultados de este estudio revelaron que los estudiantes tenían debilidades en los tres niveles de autonomía y que las tareas asignadas por los docentes tampoco fomentaban un aprendizaje autónomo. Sin embargo, sí existían buenas "actitudes y formas de trabajo en los estudiantes que, con una buena orientación del docente y la institución, pueden potenciar el desarrollo de la autonomía" (p. 144). Las conclusiones de Cabrales et al. (2010) señalan un aspecto de crucial importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, a saber, la orientación docente. Es pues el docente mismo el que puede desarrollar la potencialidad de un estudiante para que éste llegue a manifestar las características de un aprendiz autónomo.

## Metodología

Este estudio examina (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente. El estudio fue realizado con estudiantes de primer año de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco, de San Salvador, y relaciona sus percepciones con su desempeño académico en las asignaturas correspondientes al primer ciclo: Inglés Básico, Humanística I y Ofimática.

El estudio consistió en dos etapas. La primera etapa fue la adaptación y administración del instrumento de recopilación de datos. Se adaptó la encuesta de Cabrales et al. (2010) que, basándose en las aportaciones de Benson (2001), mide el aprendizaje autónomo en tres áreas de control: gestión del aprendizaje, procesos cognoscitivos y contenido. Las áreas de control en estas tres áreas son determinados a través de acciones/actividades observables. Benson (2011), quien propuso inicialmente estas actividades en el 2001, clasifica dichas acciones en cada nivel de control. La Tabla 1 presenta esta clasificación.

En base a esta lista de actividades observables, Cabrales et al. (2010) elaboran una encuesta para medir las áreas de autonomía de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura en Colombia. Para el caso de la Universidad Don Bosco, el instrumento mide además de la frecuencia con la que se realizaban las actividades, la razón que lleva a los estudiantes a realizarlas. Para tal propósito, se integró a las preguntas las declaraciones: "*porque mi profesor(a) me lo pide*" y "*porque yo decido hacerlo por mí mismo(a)*." Esta modificación permitió medir las áreas de control que resultan en autonomía y la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación. La

Tabla 1. Acciones observables que determinan la existencia de controles

Control de gestión del aprendizaje	Control de procesos cognitivo	Control del contenido
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar trabajos</li> <li>▪ Organizar el tiempo para estudiar</li> <li>▪ Evitar distractores</li> <li>▪ Controlar la atención</li> <li>▪ Focalizarse en lo más importante</li> <li>▪ Autoevaluar el progreso del aprendizaje y la habilidad para realizar tareas</li> <li>▪ Verificar y corregir el desarrollo de las tareas</li> <li>▪ Consultar y apoyarse en otras personas con mayor experiencia y conocimientos</li> <li>▪ Cooperar y apoyar a otros compañeros que tienen dificultades académicas</li> <li>▪ Intentar comprender las diferencias culturales y de formas de pensamiento</li> <li>▪ Repetirse frases positivas para motivarse a seguir aprendiendo</li> <li>▪ Hacer un esfuerzo para controlar las emociones (ansiedad, nerviosismo, inseguridad, etc.)</li> <li>▪ Tomar riesgos y no tener miedo de cometer errores</li> <li>▪ Escribir un registro del aprendizaje diario o agenda de actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repetir palabras y/o fragmentos de texto usándolos como modelos para futuras asignaciones</li> <li>▪ Agrupar u organizar por categorías el material de estudio</li> <li>▪ Tratar de interpretar la información general del material para deducir el significado de palabras o frases desconocidas</li> <li>▪ Aplicar las reglas aprendidas para comprender o producir algo</li> <li>▪ Descubrir conceptos generales a partir de datos concretos</li> <li>▪ Sintetizar o elaborar esquemas para captar y retener el contenido de un texto</li> <li>▪ Relacionar la información nueva con conocimiento previos para darle sentido al material nuevo</li> <li>▪ Tomar notas o escribir palabras clave o conceptos, en forma verbal o numérica</li> <li>▪ Tomar decisiones sobre las áreas y los temas de interés a tratar fuera de clase e investigar sobre ellos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exponer opiniones sobre los temas y actividades trabajados en clase</li> <li>▪ Expresar opiniones sobre el currículo y la metodología del docente y/o del programa o de la institución</li> <li>▪ Preparar con anticipación los temas para intervenir con efectividad en clase</li> <li>▪ Leer e investigar sobre temas de interés personal, no trabajados en clase</li> <li>▪ Ampliar conocimientos más allá de lo requerido en clase</li> <li>▪ Proponer temas, actividades, proyectos para que sean trabajados en la clase</li> <li>▪ Participar en grupos de estudio, clubes, proyectos, etc. fuera del salón de clases.</li> <li>▪ Participar en grupos de investigación del área de estudio</li> <li>▪ Buscar ocasiones para practicar lo aprendido fuera del salón de clases</li> <li>▪ Chatear o mantener correspondencia electrónica sobre temas del área de estudio</li> <li>▪ Escuchar materiales audiovisuales</li> </ul>

Adaptado de Benson, 2011.

encuesta, que estaba disponible en línea, fue completada por 11 de los 13 grupos de Inglés Básico, totalizando 190 encuestas completadas. De estas 190 encuestas, 167 fueron validadas por tratarse de estudiantes que ingresaron a la UDB en el semestre 1-2012 y que no tuvieron experiencias universitarias previas a su ingreso a la Universidad Don Bosco. Así se dio por completada la primera etapa del proceso metodológico.

Durante la segunda etapa del proceso se elaboró una base de datos con las calificaciones de los estudiantes encuestados para el ciclo I-2012 a través del programa interno de la UDB *Gestor Académico*. Esta base de datos fue procesada utilizando el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 19 para determinar las áreas de autonomía y la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes encuestados y sus percepciones sobre el rol del docente en su formación.

### Proceso de análisis

Los datos se tabularon en cinco pasos:

1. En primer lugar, se midieron las áreas de confiabilidad de las 33 preguntas de la encuesta las cuales se clasificaron así: 11 preguntas para medir el control de gestión del aprendizaje, 11 para medir el control de Procesos cognitivos, 11 para medir el Contenido. Para tal propósito se utilizó SPSS calculando los parámetros de confiabilidad de Alfa de Cronbach<sup>1</sup>.
2. A continuación, se asignaron valores numéricos a cada una de las respuestas de la escala de frecuencias en la encuesta, siendo "Nunca" = 0, "Algunas veces" = 1, "Casi siempre" = 2 y "Siempre" = 3. La asignación de estos valores permitió realizar un análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas a través del instrumento.
3. A los valores numéricos asignados a las respuestas se les calculó la media estadística, la desviación estándar y los valores máximos y mínimos.
4. A continuación, se determinó las correlaciones<sup>2</sup> entre tres pares de variables: control de Gestión del Aprendizaje y disposición de los estudiantes para realizar "x" actividades por decisión propia, es decir, sin instrucciones directas del docente; control de Procesos Cognitivos y decisión propia de los estudiantes; y control de Contenido y decisión propia de los estudiantes. De igual forma se realizó un análisis de las correlaciones entre los siguientes tres pares de variables: las tres áreas

1. El Alfa de Cronbach es una fórmula estadística que determina la fiabilidad de una escala de medida.

2. Los coeficientes de correlación de Pearson son utilizados para medir el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas.



de control y la disposición de los estudiantes para realizar las mismas actividades porque el docente lo había requerido.

5. Finalmente, se determinaron las correlaciones entre las áreas de control y las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Inglés Básico, Humanística I y Ofimática.

## Resultados

Primeramente, se realizó el análisis de confiabilidad del instrumento. La siguiente tabla 2 presenta los resultados del análisis de confiabilidad para lo cual se utilizaron los parámetros de Alpha de Cronbach que indican que para que un instrumento sea confiable debe obtenerse un resultado mayor o igual a 0.70.

Tabla 2. Consistencia interna (ítems estudiante y profesor)

Áreas de control	Estudiante	Profesor	No. de Ítems
Control de Gestión del Aprendizaje	.909	.756	11
Control de Procesos Cognitivo	.785	.924	11
Control de Contenido	.801	.931	11

Los resultados muestran niveles de consistencia interna efectivos. Cada bloque de preguntas obtuvo resultados por arriba de 0.7. Dichos resultados validan la efectividad del instrumento utilizado.

A continuación, se procedió a analizar las respuestas de los estudiantes con respecto a aquellas actividades realizadas en base a las dos posibilidades propuestas: por decisión propia del estudiante y por indicaciones del profesor. Para tal propósito se calculó la media estadística de cada una de las tres áreas de control en las dos posibilidades mencionadas. Los resultados se detallan en la Tabla 3.

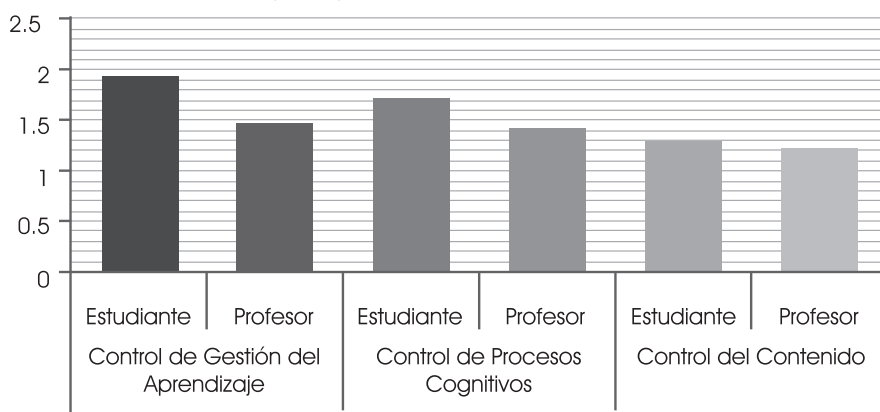
Tabla 3. Niveles de autonomía promovidos por estudiantes y profesores:

Área de Control	Muestra	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Control de Gestión del Aprendizaje	Estudiante	1.95	.46	.73	3.00
	Profesor	1.46	.74	.00	3.00
Control de Procesos Cognitivos	Estudiante	1.74	.43	.55	2.64
	Profesor	1.42	.70	.00	2.64
Control del Contenido	Estudiante	1.31	.49	.33	2.83
	Profesor	1.20	.75	.00	3.00

Los resultados revelan cierta tendencia positiva a favor de las actividades realizadas por decisión propia de los estudiantes. Cabe destacar la diferencia en el área de control de gestión del aprendizaje a favor de los estudiantes con 1.95 sobre 1.46 de las actividades realizadas por indicación del profesor. Además, aunque los resultados en las otras dos áreas de control no podrían considerarse estadísticamente relevantes, sí es notable señalar similar tendencia a favor de las decisiones tomadas por estudiantes.

Los resultados también revelan que todos los estudiantes manifiestan realizar las actividades cuestionadas entre las escalas "Algunas veces" = 1.0 y "Casi siempre" = 2.0. El siguiente gráfico ayuda a visualizarlo de mejor manera.

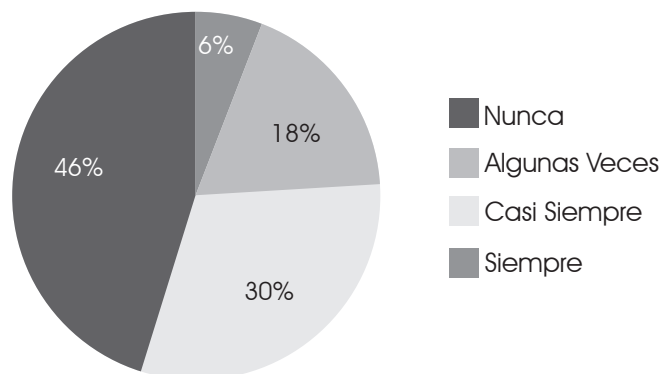
Gráfico 1. Niveles de autonomía de los estudiantes según áreas de control establecidas por Benson (2011).



Un análisis más detallado de las actividades propias del control de Gestión del Aprendizaje revela tres actividades realizadas con mayor frecuencia: repetirse frases positivas para motivarse, controlar las emociones negativas y consultar a personas con mayor conocimiento de la materia. Tal como lo reflejan los siguientes gráficos:

Gráfico 2. Regularidad de la repetición de frases positivas

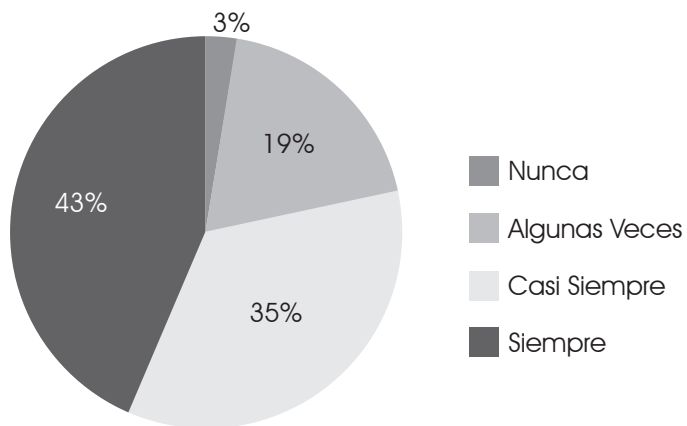
Me repito frases positivas que me ayuden a motivarme a seguir aprendiendo inglés



Puede observarse que solamente el 6% de los estudiantes manifestó 'nunca' repetirse frases positivas que les ayudaran a motivarse a seguir aprendiendo inglés. En contraste, el 46% dijo 'siempre' repetirse frases positivas.

Gráfico 3. Regularidad de esfuerzo para controlar emociones negativas  
El 43% de los encuestados dijo que 'siempre' se esfuerza por controlar emociones

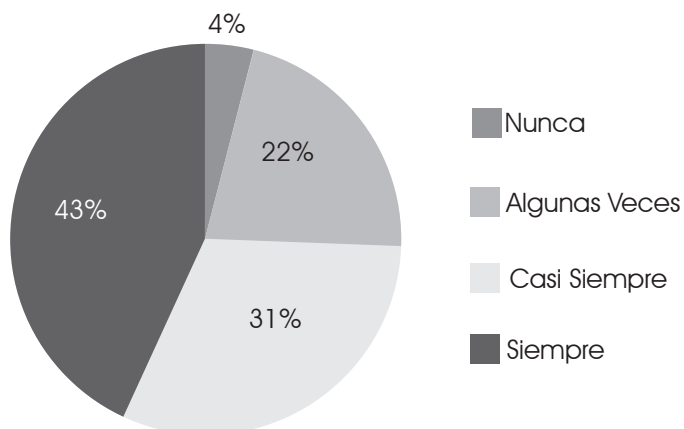
Hago mi mejor esfuerzo para controlar mis emociones  
(ansiedad, nerviosismo, inseguridad, etc.)



negativas, sucesivamente el 35% dijo que 'casi siempre' lo hace, y el 19% que lo hace 'algunas veces'. Notablemente, tan solo el 3% de los encuestados dijo 'nunca' hacer este tipo de esfuerzo.

Gráfico 4. Regularidad de consulta a personas con mayor experiencia

Consulto y me apoyo en otras personas con mayor experiencia  
y conocimientos al hacer tareas, en clases, al estudiar para  
exámenes, al realizar cualquier actividad

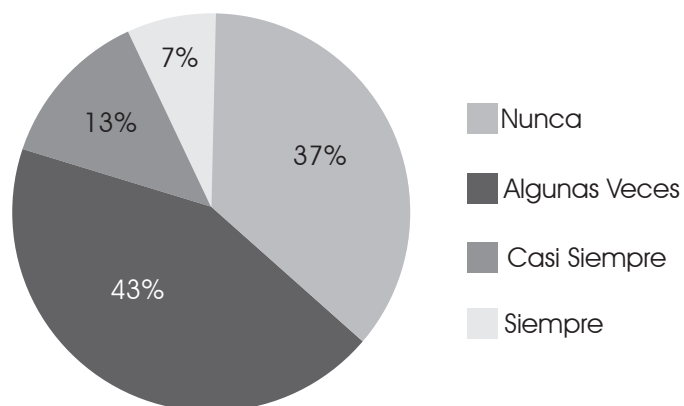


Tan solo un 4% de la muestra dijo 'nunca' buscar el apoyo de personas más experimentadas. Por el contrario, el 96% manifestó buscar dicho apoyo en algún momento.

En contraste, el registro del aprendizaje diario o de una agenda de actividades fue la actividad realizada con menos frecuencia. El gráfico 5 presenta este resultado.

Gráfico 5. Regularidad de registro de aprendizaje diario

Escribo un registro de mi aprendizaje diario o agenda de actividades



Notablemente, aunque el 63% de los encuestas manifestó escribir un registro de su aprendizaje diario, el porcentaje de encuestados que dijo 'nunca' escribir tal registro es de 37% el cual es el porcentaje más alto de todas las actividades cuestionadas.

A continuación, se realizó el análisis de correlación entre las tres áreas de control de autonomía y las calificaciones obtenidas por los estudiantes encuestados en las materias de Inglés Básico, Humanística I y Ofimática. La Tabla 4 detalla los resultados de estas correlaciones, para las cuales se utilizó el método de correlaciones de Pearson.

Tabla 4. Relación de lo que el profesor pide y las notas de Inglés Básico, Humanística 1 y Ofimática

Niveles de Autonomía		Inglés Básico	Humanística 1	Ofimática
Control de Gestión del Aprendizaje Profesor	Media	.045	.095	-.020
	Desviación estándar	.281	.110	.400
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control de Procesos Cognitivos Profesor	Media	.015	.001	-.034
	Desviación estándar	.422	.493	.330
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control del Contenido Profesor	Media	-.023	-.014	.022
	Desviación estándar	.386	.429	.387
	Encuestas tabuladas	167	167	167

\*Coeficientes de correlaciones de Pearson significativas al nivel de  $p < .05$  (prueba de una cola). Para que un resultado sea considerado estadísticamente significativo la Desviación estándar debe ser menor a .05.

Para el caso de las actividades realizadas por requerimiento del docente, los resultados demuestran que no existe correlación entre los niveles de control y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las primeras tres asignaturas cursadas en el primer ciclo del 2012.

Similarmente, se realizó un análisis de correlaciones de Pearson entre las áreas de control de actividades realizadas por decisión propia de los estudiantes y sus calificaciones en las materias en cuestión. La Tabla 5 detalla estos resultados.

Tabla 5. Relación de lo que el estudiante decide hacer y las notas de Inglés Básico, Humanística y Ofimática

Niveles de Autonomía		Inglés Básico	Humanística 1	Ofimática
Control de Gestión del Aprendizaje Estudiante	Media	.004	.097	-.099
	Desviación estándar	.478	.106	.103
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control de Procesos Cognitivos Estudiante	Media	.080	.140*	.108
	Desviación estándar	.151	.035	.083
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control del Contenido Estudiante	Media	.011	.072	.189**
	Desviación estándar	.444	.178	.007
	Encuestas tabuladas	167	167	167

\*Coeficientes de correlaciones de Pearson significativas al nivel de  $p < .05$  (prueba de una cola) Para que un resultado sea considerado estadísticamente significativo la Desviación estándar debe ser menor a .05.

Los resultados de este análisis revelan correlaciones significativas entre las áreas de control de Procesos Cognitivos y la asignatura Humanística 1 con .035 de desviación estándar y control de Contenidos y la asignatura Ofimática con .007. Para el caso de Inglés Básico no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa.

## Discusión

De los resultados de este estudio es posible inferir cuatro aspectos significativos con implicaciones pedagógicas que pueden proporcionar a los docentes y a los estudiantes un mejor entendimiento sobre aprendizaje autónomo y sobre el papel que ambos desempeñan bajo este concepto de aprendizaje. Primero, la adaptación del instrumento es un aporte significativo para este campo de investigación ya que los niveles de confiabilidad del mismo son elevados y consistentes por lo que se puede tener la certeza de que los resultados obtenidos son aceptables en términos de confiabilidad.

Segundo, los estudiantes encuestados demuestran control sobre la gestión de su aprendizaje. Esto indica que los estudiantes están tomando decisiones en aspectos como: organizar su tiempo, motivarse a sí mismos, consultar a otras personas con mayor conocimiento, entre otras actividades. Los resultados también indican que hay deficiencias en las otras dos áreas de control propuestas por Benson (2011). Por un lado, no existe autonomía en el control de procesos cognitivos que se manifieste en actividades tales como: repetir palabras, organizar el material, tomar decisiones sobre las tareas y los temas de interés a tratar fuera de la clase, entre otras, sino más bien podría inferirse que estas actividades son realizadas simplemente porque el docente así lo requiere. Por otro lado, tampoco hubo diferencias significativas en las actividades que evidencian control de contenido, tales como: exponer opiniones sobre la clase, el programa y la metodología, leer con anticipación los temas de la clase, ampliar conocimientos, proponer temas, buscar oportunidades para practicar lo aprendido fuera del salón de clases. Esto sugiere poca autonomía en estas áreas de control.

Tercero, las actividades cuestionadas en el instrumento sí son realizadas por los estudiantes encuestados con frecuencias entre 'algunas veces' y 'casi siempre'. Este resultado indica que efectivamente las acciones son realizadas y que hay potencialidad en los estudiantes para guiarles hacia el desarrollo de su propia autonomía. Además, el análisis detallado de las respuestas a cada una de las preguntas proporciona ideas concretas sobre qué tipo de actividades podrían ser promovidas con mayor énfasis por los docentes con miras a fomentar el aprendizaje autónomo. Por ejemplo, mostrar a los estudiantes el uso de una agenda o registro de actividades diarias es una de las actividades observables que fortalece el aprendizaje autónomo y que podría mejorarse.

Cuarto, aunque no existen correlaciones entre las calificaciones obtenidas durante el primer ciclo de estudios y las actividades realizadas por requerimiento del docente, sí se encontraron correlaciones entre las calificaciones y las actividades que los estudiantes realizan por decisión propia. Al examinar los resultados materia por materia, es posible inferir aspectos muy puntuales que podrían estar vinculados con la manera en la cual los docentes están manejando la toma de decisiones en sus cátedras. Por ejemplo, para la materia de Inglés Básico no se encontró ninguna correlación significativa. Esto sugiere que son los docentes los que están decidiendo qué, cómo y cuándo hacer cualquier actividad y que tal proceder no incide en las calificaciones que los estudiantes están logrando en esta materia. Para la materia de Humanística I, sí hay correlación en el área de control de procesos cognitivos, lo cual evidencia que los estudiantes controlan actividades como: repetir palabras, organizar el material, tomar decisiones sobre las tareas y sobre los temas de interés a tratar fuera de la clase y que estas actividades están conectadas con las calificaciones obtenidas en esta asignatura. Similarmente, las calificaciones de Ofimática están correlacionadas con las actividades que los estudiantes deciden hacer en área de control de contenido.

En base a estos cuatro aspectos, se proponen dos medidas de acción: sensibilización de las acciones que evidencian autonomía y cambio de actitudes docentes. Muchos estudiantes no conocen el término "autonomía" e ignoran que realizar actividades como las mencionadas anteriormente les ayuda en su proceso de aprendizaje. A este respecto, Scharle y Szabó (2000) señalan que el primer paso hacia la autonomía del estudiante es la sensibilización de los procesos que fortalecen su autonomía (p. 9). El estar consciente de las actividades (ver Tabla 1) que conllevan al aprendizaje autónomo fortalecerá el control de los estudiantes sobre las mismas. Ahora bien, para poder concientizar a los estudiantes es importante, primero, que los docentes conozcan qué acciones observables son las que resultan en autonomía del aprendizaje. Los resultados de este estudio sugieren que actualmente son los mismos docentes los que están tomando la mayor parte de decisiones académicas y consecuentemente no están brindando la oportunidad para que sea el estudiante mismo el que tome estas decisiones. Realizar una campaña de concientización sobre qué es aprendizaje autónomo y cómo éste se manifiesta en la conducta de los estudiantes sería muy beneficioso para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Para poder lograr en los docentes un cambio de actitudes, es necesario capacitarlos en cuanto a cómo conceder a los estudiantes la libertad indispensable para que tomen sus propias decisiones. Díaz, Alfaro, Apodaca, Arias, García y Pérez (2005) señalan en este aspecto que:

ciertamente todo aquello que suponga una ruptura con los planteamientos clásicos de enseñanzas teóricas (clases expositivas) y prácticas (laboratorios y problemas) constituye una novedad que debe ser explicada y justificada de forma detallada con el fin de que cada profesor considere necesario revisar su forma de enseñar y cuente con algunas claves sobre cómo puede hacerlo. No basta con decir que el profesor debe cambiar el rol a la hora de planificar su docencia, es necesario presentar modelos y pautas que le ayuden en este proceso (p. 12).

Por ejemplo una de las acciones observables del control de Contenido de acuerdo con Benson (2011) es el proponer temas para que sean trabajados en clase. Un docente que fomentara la autonomía en el aprendizaje de sus estudiantes planificaría cierto "margen de maniobra" de manera que permita que sean los mismos estudiantes los que propongan temas de estudio con la guía del mismo docente para obtener resultados efectivos.

## **Conclusión**

Esta investigación proyectó descubrir dos aspectos dentro del marco del aprendizaje autónomo, a saber: (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente. En cuanto al primer aspecto, puede concluirse con base en la reflexión teórica y en el trabajo empírico realizado que aunque los estudiantes manifiestan una percepción mayormente tradicional del rol que el docente juega en su formación, existen evidencias que revelan potencialidades hacia el aprendizaje autónomo y a que, por lo tanto, los estudiantes mismos desempeñen un papel más protagónico en su propio proceso de aprendizaje. Tal es el caso del control que ya demuestran en actividades que tienen que ver con la gestión del aprendizaje. Sin embargo, aún hay mucho que hacer para fomentar el aprendizaje autónomo en las otras dos áreas de control examinadas en este estudio.

Sobre el segundo aspecto, puede concluirse que similar tendencia hacia la autonomía es reflejada en la correlación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes encuestados y las actividades realizadas por su propia decisión. El hecho de que no exista correlación alguna entre el rendimiento académico y las actividades realizadas por requerimiento del docente debería ser un llamado de atención que demuestra que las actividades que son realmente significativas para los estudiantes son aquellas que deciden llevar a cabo por convicción propia tal cual lo establece el enfoque del aprendizaje autónomo.



## Referencias

- Ausubel, D. (1986). *Aprendizaje significativo*. Editorial Trillas. México.
- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatol*, 42, 1 Recuperado de: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1561-297X.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edingbourg: Pearson Education.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. New York, NY: Longman/Pearson Education.
- Cabral, M.; Cáceres, J., & Feria, M. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15, 119-150.
- Díaz, M.; Alfaro, I. J.; Apodaca, P.; Arias, J. M.; García, E. y Pérez, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. Enseñanza & Teaching: *Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-104.
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, 31-43.
- Novak, J.D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 213-223.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. London: Cambridge University Press.
- Sullivan, H. J., & Higgins, N. (1983). *Teaching for competence*. New York: Teachers College Press.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Vázquez, Y. A. (2001). *Educación basada en competencias*. *Educación: Revista de educación/nueva época*, 16, 1-29