



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS



**DOCTORADO EN CIENCIAS DEL
LENGUAJE**
MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**Autonomía y escritura en lengua extranjera en el nivel superior:
un análisis multidimensional**

Trabajo de tesis doctoral presentado por:

María Elisa Romano

Directora:

Dra. Ana María Morra

Córdoba, julio 2020

A Matías, Simón, Vera y Olivia, que me acompañaron con entusiasmo y mucha paciencia a lo largo de este proceso.

Agradecimientos

A la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, agradezco el apoyo institucional recibido, especialmente, a quienes trabajan en Secretaría de Posgrado y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje, por su ayuda y reconocimiento, que fueron un gran estímulo en distintos momentos de la carrera.

Agradezco profundamente a mi directora, la Dra. Ana María Morra, por su guía y acompañamiento a lo largo del proceso de investigación y de redacción de la tesis. Sus preguntas, observaciones y sugerencias han sido un componente fundamental en el proceso de escritura y me han permitido disfrutar de lo todo lo bueno que ofrece la retroalimentación genuina, el diálogo amplio y enriquecedor que siempre se logra entablar con ella. Luego de tantos años de proyectos y actividades compartidas, haber podido recorrer juntas este nuevo camino alberga para mí un valor que trasciende ampliamente el desarrollo académico y da cuenta de un vínculo que me ha ayudado a crecer en todo sentido.

También agradezco a las integrantes de la Comisión Asesora de Tesis, la Dra. Liliana Anglada y la Dra. Melina Porto; sus lecturas y comentarios detallados y reveladores fueron fundamentales en cada una de las etapas de avance.

Hacia las docentes, los estudiantes y las estudiantes que aceptaron con la mejor disposición participar en este estudio estaré siempre agradecida; sin su generosa colaboración nunca hubiera podido llevarlo a cabo.

Quiero expresar un enorme y sincero agradecimiento a mis colegas y amigas Andrea Belmonte, Natalia Dalla Costa, Julia Martínez y Daniela Moyetta, por haber dedicado tiempo para leerme, Julieta Salinas y Andrea Canavosio, por su valiosa ayuda durante mi suplencia, y a todas en conjunto por acompañarme y alentarme en todo momento.

Finalmente, agradezco a mi familia, la familia cercana y también la extendida, por su apoyo incondicional de siempre.

Resumen

En el ámbito académico, la escritura se destaca como un aspecto fundamental y, podríamos decir, constitutivo de dicho contexto. La relevancia de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha crecido en las últimas décadas, y se ha constituido en un campo de prolífica investigación y discusión teórica, además de tener importantes implicancias para la práctica pedagógica. En ese campo, el propósito de esta tesis fue explorar la relación entre autonomía en el aprendizaje y escritura en carreras universitarias de grado en inglés, poniendo énfasis especialmente en las prácticas áulicas, el lugar que ocupa la autonomía en dichas prácticas, y las creencias y perspectivas de docentes y estudiantes sobre autonomía y escritura. Los interrogantes que se plantearon en relación con la problemática del desarrollo de la autonomía en escritura intentan abarcar varias de las múltiples dimensiones que conforman esta relación en el contexto educativo particular de enseñanza superior en Inglés como Lengua Extranjera (ILE): la dimensión de la enseñanza y la dimensión del aprendizaje, dimensiones que, a su vez, abarcan las prácticas, creencias y perspectivas de docentes y estudiantes en relación con la autonomía en el aprendizaje de la escritura en ILE. Para cumplir los objetivos, se propuso una metodología eminentemente cualitativa que implicó la observación de 13 clases de escritura en el ámbito de la asignatura Lengua Inglesa II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, la administración de un cuestionario a los grupos de estudiantes cuyas clases habían sido observadas (93 cuestionarios en total) y la realización de entrevistas semiestructuradas a las cuatro docentes que habían dictado las clases y a un subgrupo de 15 estudiantes que voluntariamente se ofrecieron a participar en dichas entrevistas luego de haber completado los cuestionarios. En relación con la enseñanza, el análisis de los resultados revela que las prácticas pedagógicas observadas se desarrollan en un continuo que apunta en dirección clara hacia la autonomía, aunque no en todos los componentes que la conforman. En este sentido, se concluye que es posible enriquecer la práctica docente estimulando la participación de los estudiantes en ciertos aspectos como la determinación de objetivos, la identificación de necesidades de aprendizaje y la evaluación. En lo que respecta a las creencias y perspectivas de las docentes, estas reflejan una valoración positiva de la autonomía en el aprendizaje; sin embargo, se identifican ciertas incongruencias, especialmente en lo que respecta a la adopción de roles más activos por parte de los estudiantes en áreas tradicionalmente asociadas de manera exclusiva a la función docente. Este tipo de creencias sustentan, en cierta medida, la aplicación de *pedagogías débiles* para el desarrollo de la autonomía, generando, a su vez, una tradición de *autonomía reactiva*. En cuanto a la dimensión

del aprendizaje, los alumnos de Lengua Inglesa II evidencian cierta familiaridad con actividades y estrategias que pueden promover la autonomía en escritura en ILE, aunque hay algunas acciones relacionadas con la reflexión, la práctica y la evaluación de la escritura que presentan muy bajas frecuencias. Con respecto a sus creencias, revelan una valoración positiva de la autonomía, además de una conexión significativa entre autonomía, conocimiento y metacognición. Se advierten ciertas contradicciones, ya que, a pesar de considerar que la autonomía es fundamental para el aprendizaje, una gran mayoría de los estudiantes no aprueba la participación del alumnado en aspectos importantes para su desarrollo. A partir de estos resultados, es posible postular que la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje podría ser más productiva si ambas se concibieran como dimensiones en las que todos los actores pueden participar, aportando distintos tipos de conocimiento y acciones. En este sentido, tanto la evaluación como el diálogo reflexivo se destacan como ejes desde los cuales abordar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y, al mismo tiempo, puntos de partida para estimular la autonomía escrituraria en ILE. Estas conclusiones permiten delinear algunas propuestas pedagógicas con el fin de enriquecer la relación entre autonomía y escritura en ILE.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS		xi
INDICE DE TABLAS		xii
LISTA DE SIGLAS		xii
I.	INTRODUCCIÓN	1
	1.1. Tema a desarrollar	1
	1.2. Planteo del problema	2
	1.3. Preguntas de investigación	4
	1.4. Objetivos	5
	1.5. Importancia de este estudio	6
	1.6. Estructura de la tesis	6
II.	MARCO TEÓRICO	9
	2.1. La teoría sociocultural: una perspectiva desde la cual abordar la autonomía y la escritura	9
	2.2. La escritura como práctica social	11
	2.3. La escritura académica en lengua extranjera	12
	2.4. La escritura como proceso cognitivo	13
	2.4.1. Modelos evolutivos de escritura	14
	2.4.2. Aportes de otros modelos cognitivos de escritura	18
	2.5. La autonomía en el aprendizaje: definiciones	21
	2.5.1. La autonomía en el aprendizaje: un modelo dinámico de sus componentes	25
	2.5.2. La autonomía en el aprendizaje de lenguas: principios pedagógicos	29
	2.5.3. El desarrollo de autonomía en el aprendizaje	32
	2.6. Creencias y actitudes sobre autonomía en el aprendizaje	35
	2.7. Dimensiones de análisis de la autonomía en escritura	39
III.	ANTECEDENTES	42
	3.1. Estudios sobre autonomía y aprendizaje de lenguas	42

3.2. Estudios sobre autonomía y escritura en lengua extranjera	51
3.3. Estudios sobre creencias en relación con la autonomía en el aprendizaje	56
3.3.1. La perspectiva de los estudiantes	56
3.3.2. La perspectiva de los docentes	62
3.3.3. Perspectivas de docentes y estudiantes	66
3.4. Aportes de este estudio	70
IV. METODOLOGÍA	72
4.1. Descripción del contexto de investigación	72
4.1.1. La asignatura: Lengua Inglesa II	72
4.1.2. Los estudiantes	73
4.1.3. Las docentes	73
4.2. Descripción general de la metodología	74
4.3. Diseño de instrumentos de recolección de datos	76
4.3.1. Consideraciones para el diseño de una guía de observación de clases	76
4.3.2. Consideraciones para la adaptación de un cuestionario sobre autonomía en el aprendizaje	78
4.3.3. Consideraciones para el diseño de la guía para entrevistas semiestructuradas	82
4.4. Procedimiento de recolección de datos	84
4.4.1. Observaciones de clases	84
4.4.2. Administración del cuestionario	86
4.4.3. Entrevistas a estudiantes	87
4.4.4. Entrevistas a docentes	89
4.5. Lineamientos para el análisis de datos	90
4.5.1. Análisis de observaciones y entrevistas	90
4.5.2. Análisis de cuestionarios	91
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA	93
5.1. Guías y registros de observación de clases	93
5.2. Análisis de los registros de observaciones de clases	93
5.2.1. Identificación de necesidades de aprendizaje	94

5.2.2.	Determinación de objetivos de aprendizaje	98
5.2.3.	Planificación del desarrollo de la clase	100
5.2.4.	Selección de material/es	106
5.2.5.	Instancias de práctica	109
5.2.6.	Seguimiento – monitoreo	112
5.2.7.	Evaluación	118
5.2.8.	Reflexión	118
5.2.9.	Síntesis del análisis de los registros de observación de clases	122
5.3.	Entrevistas a docentes	125
5.3.1.	Creencias de las docentes sobre la autonomía y su importancia en el aprendizaje	125
5.3.1.1.	La noción de autonomía	126
5.3.1.2.	La importancia de la autonomía en el aprendizaje	130
5.3.2.	Creencias de las profesoras sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura	132
5.3.2.1.	Los roles de docentes y estudiantes	132
5.3.2.2.	La participación de los estudiantes	134
5.3.2.3.	Determinación de los objetivos de la materia/ del curso ...	135
5.3.2.4.	Selección de materiales de estudio/ práctica	137
5.3.2.5.	Evaluación	138
5.3.2.6.	Selección y secuenciación de contenidos	141
5.3.2.7.	Selección y diseño de tareas de escritura	143
5.3.2.8.	Planificación y administración de la clase de escritura	144
5.3.3.	Descripción de la práctica docente	146
5.3.4.	Síntesis del análisis de las entrevistas a docentes	152
VI.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE	156
6.1.	Descripción y análisis de las respuestas del cuestionario	156
6.1.1.	Respuestas al cuestionario: Parte I (preguntas 1 a 14)	156
6.1.2.	Respuestas al cuestionario: Parte II (preguntas 15 a 23)	174
6.1.3.	Síntesis del análisis del cuestionarios a estudiantes	187
6.2.	Entrevistas a estudiantes	189

6.2.1.	Creencias de los estudiantes sobre la autonomía y su importancia en el proceso de aprendizaje	189
6.2.1.1.	La noción de autonomía	190
6.2.1.2.	La importancia de la autonomía en el aprendizaje	197
6.2.2.	Creencias de los alumnos sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura	200
6.2.2.1.	El rol del docente	201
6.2.2.2.	La participación de los estudiantes	206
6.2.2.3.	Determinación de los objetivos de la materia/ del curso ...	207
6.2.2.4.	Selección de materiales de estudio/ práctica	209
6.2.2.5.	Evaluación	211
6.2.2.6.	Selección y secuenciación de contenidos	213
6.2.2.7.	Selección y diseño de tareas de escritura	215
6.2.2.8.	Planificación y administración de la clase de escritura	216
6.2.3.	Síntesis del análisis de las entrevistas a estudiantes	220
VII.	CONCLUSIONES	225
7.1.	La dimensión de la enseñanza: prácticas y perspectivas de docentes	225
7.1.1.	La práctica docente en la clase de escritura de Lengua Inglesa II ..	225
7.1.2.	Creencias y perspectivas sobre autonomía y escritura de las docentes de Lengua Inglesa II	229
7.2.	La dimensión del aprendizaje: prácticas y creencias de estudiantes	232
7.2.1.	Prácticas de los estudiantes de Lengua Inglesa II relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de la escritura en ILE	232
7.2.2.	Creencias y perspectivas sobre autonomía y escritura en ILE de estudiantes de Lengua Inglesa II	234
7.3.	La interrelación entre las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje	236
7.4.	Propuestas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en escritura	241
7.5.	Limitaciones de este trabajo	252
7.6.	Posibles líneas de investigación futuras	252
7.7.	Consideraciones finales	253

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
APÉNDICES	278
APÉNDICE A: Instrumentos de recolección de datos	278
APÉNDICE A1: Guía de observación de clases	278
APÉNDICE A2: Cuestionario para estudiantes	279
APÉNDICE A3: Guías para entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes	281
APÉNDICE B: Guías y registros de observación de clases	282

ÍNDICE DE FIGURAS¹

Figura 1: Estructura del modelo de decir el conocimiento	15
Figura 2: Estructura del modelo de transformar el conocimiento	17
Figura 3: Versión actual del modelo de escritura	19
Figura 4: Modelo dinámico de autonomía	25
Figura 5: Dimensiones de análisis de la autonomía en este trabajo	40
Figura 6: Respuestas a la pregunta 1. Frecuencias absolutas y relativas	157
Figura 7: Respuestas a la pregunta 2. Frecuencias absolutas y relativas	158
Figura 8: Respuestas a la pregunta 3. Frecuencias absolutas y relativas	159
Figura 9: Respuestas a la pregunta 4. Frecuencias absolutas y relativas	160
Figura 10: Respuestas a la pregunta 5. Frecuencias absolutas y relativas	161
Figura 11: Respuestas a la pregunta 6. Frecuencias absolutas y relativas	163
Figura 12: Respuestas a la pregunta 7. Frecuencias absolutas y relativas	164
Figura 13: Respuestas a la pregunta 8. Frecuencias absolutas y relativas	165
Figura 14: Respuestas a la pregunta 9. Frecuencias absolutas y relativas	167
Figura 15: Respuestas a la pregunta 10. Frecuencias absolutas y relativas	168
Figura 16: Respuestas a la pregunta 11. Frecuencias absolutas y relativas	169
Figura 17: Respuestas a la pregunta 12. Frecuencias absolutas y relativas	170
Figura 18: Respuestas a la pregunta 13. Frecuencias absolutas y relativas	172
Figura 19: Respuestas a la pregunta 14. Frecuencias absolutas y relativas	173
Figura 20: Respuestas a la pregunta 15. Frecuencias absolutas y relativas	175
Figura 21: Respuestas a la pregunta 16. Frecuencias absolutas y relativas	176

¹ Las figuras 1-4 se encuentran en inglés, según sus versiones originales, pero se encuentran las explicaciones de los distintos componentes en castellano en el desarrollo de ese capítulo.

Figura 22: Respuestas a la pregunta 17. Frecuencias absolutas y relativas	178
Figura 23: Respuestas a la pregunta 18. Frecuencias absolutas y relativas	179
Figura 24: Respuestas a la pregunta 19. Frecuencias absolutas y relativas	181
Figura 25: Respuestas a la pregunta 20. Frecuencias absolutas y relativas	182
Figura 26: Respuestas a la pregunta 21. Frecuencias absolutas y relativas	184
Figura 27: Respuestas a la pregunta 22. Frecuencias absolutas y relativas	185
Figura 28: Respuestas a la pregunta 23. Frecuencias absolutas y relativas	187
Figura 29: Interrelación entre las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje	240

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Información sobre las observaciones de clase	85
Tabla 2: Información sobre las entrevistas a estudiantes	88
Tabla 3: Información sobre las entrevistas a docentes	90

LISTA DE SIGLAS

ILE: Inglés Lengua Extranjera

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el problema de investigación y se describe la problemática particular del contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación. Se detallan las preguntas que orientan el estudio y los objetivos generales y específicos. Los interrogantes que se plantean en relación con la problemática del desarrollo de la autonomía en escritura abarcan la dimensión procedimental de las prácticas pedagógicas, que contempla las acciones de docentes y estudiantes, y la dimensión de las creencias de docentes y estudiantes sobre la autonomía en el aprendizaje. Finalmente, se hace referencia a la importancia de la temática abordada y el posible impacto del estudio.

1.1. Tema a desarrollar

En el ámbito académico, la escritura se destaca como un aspecto fundamental y, hasta podríamos decir, constitutivo de dicho contexto. En la universidad, es especialmente a través de la escritura que se llevan a cabo los procesos de producción, distribución y evaluación del conocimiento (Carlino, 2004; Dion, 2011; Klein, 2007). En una conferencia que ofreció hace unos años en la Universidad Nacional de Córdoba, Charles Bazerman (2016) lo expresó de manera clara y contundente: “la escritura forma parte de la vida comunicativa de una disciplina; es parte de la esencia de la mayoría de las disciplinas”.² Asimismo, en el mundo profesional y laboral en general, las habilidades escriturarias también cumplen un rol importante y se destacan como requisitos básicos para la inserción, permanencia y trayectoria ocupacionales en diversas áreas. Es necesario, por lo tanto, garantizar que los estudiantes universitarios se desarrollen como escritores autónomos y logren controlar distintos aspectos de su propio aprendizaje de la escritura académica.

La relevancia de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha crecido sustancialmente en las últimas décadas, y se ha constituido en un campo de prolífica investigación y discusión teórica, además de importantes implicancias para la práctica pedagógica, especialmente a partir de la integración de nuevas tecnologías en educación, en un contexto de creciente globalización (Benson, 2012; Cotterall, 2017; Pemberton, Toogood & Barfield, 2009; Teng, 2019).

² Esta y todas las citas traducidas de fuentes en inglés presentes en este trabajo corresponden a una traducción propia.

Con respecto a la escritura en particular, la autonomía puede hacer referencia tanto a los procesos como a los productos de la escritura, ya que, tal como afirma Arnoux (2010), en los contextos de educación superior y de producción de conocimiento en general se espera que los estudiantes logren redactar textos autónomos: bien organizados, con una línea argumentativa clara y uso de lenguaje adecuado en relación con el género. Para alcanzar estos objetivos, es necesario que los estudiantes logren regular el proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad escrituraria; es decir, que puedan constituirse como escritores capaces de controlar y gestionar su aprendizaje de la escritura, que está ligado íntimamente al aprendizaje del campo disciplinar.

Este trabajo de tesis se relaciona exclusivamente con el segundo sentido, ya que el objetivo de esta investigación es explorar la relación entre autonomía en el aprendizaje de lenguas y escritura, poniendo énfasis especialmente en las prácticas áulicas, el lugar que ocupa la autonomía en dichas prácticas y las creencias y perspectivas de docentes y estudiantes sobre la escritura autónoma.

1.2. Planteo del problema

Hace ya varios años, Hedgcock (2005) destacaba la tendencia creciente hacia la multidimensionalidad e interdisciplinariedad en el campo de la escritura en segunda lengua o lengua extranjera³ y declaraba que una de las áreas que no había sido suficientemente explorada era el aspecto de la práctica de la enseñanza de la escritura en lengua extranjera en el aula:

Existe una brecha curiosa en las investigaciones en escritura en segunda lengua que merece ser estudiada y abordada. Es desconcertante que las dimensiones procedimentales de la instrucción cotidiana en el aula son muy raramente estudiadas en una profesión dedicada a la enseñanza [...] hay escasez de discusión extensiva y pautas explícitas sobre las prácticas y procesos de enseñanza de la escritura en segunda lengua [...] los aspectos concretos y prácticos de la planificación y administración de la enseñanza son temas que ameritan discusión e investigación más exhaustivas (p. 609).

³ En cuanto a la distinción entre escritura en segunda lengua y en lengua extranjera, se adopta la diferenciación generalmente aceptada (Kroll, 2001). Dicha diferenciación establece que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es aquél que se desarrolla en un contexto en el cual se habla dicha lengua de manera cotidiana, y forma parte de las lenguas oficiales (por ejemplo, hispanohablantes que aprenden inglés en Estados Unidos o en Inglaterra), mientras que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto en el que dicha lengua no se utiliza en la cotidianeidad ni forma parte de las lenguas oficiales del lugar (por ejemplo, estudiantes que aprenden inglés en Argentina).

Esta necesidad de contar con más información sobre prácticas áulicas y sobre los principios que guían dichas prácticas ha sido recalcada también por otros investigadores. En una exhaustiva revisión de la literatura sobre escritura en segunda lengua, Leki, Cummings y Silva (2008) hacen referencia a la falta de estudios sobre prácticas pedagógicas; según estos autores, “la práctica docente es un aspecto que ha sido sorprendentemente obviado y hasta ignorado en la investigación en escritura en segunda lengua” (p. 81).

Por otro lado, el campo de la investigación en escritura necesita contar con más información sobre resultados de investigaciones desarrolladas en contextos de enseñanza y de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (en adelante ILE); es decir, con aportes de ámbitos educativos en los que el inglés no es una lengua nativa ni una lengua oficial (Manchón, 2016). Esto, sin duda, constituiría una contribución importante al campo de investigación y enriquecería el entendimiento actual sobre escritura en lengua extranjera, un área que si bien tiene muchos puntos de contacto con la escritura en segunda lengua (*second language writing*), reviste también características específicas y particulares que no permiten establecer una relación de equivalencia o correspondencia directa.

En lo que respecta al campo de la investigación en autonomía, Esch (2009) ha identificado necesidades puntuales con relación a creencias y prácticas de docentes y estudiantes, especialmente si se tiene en cuenta que las nociones de autonomía y aprendizaje autónomo están culturalmente determinadas: “Hasta el momento es muy poco el trabajo sistemático realizado para averiguar sobre cómo los docentes y estudiantes piensan que operacionalizan los principios de la autonomía en el aprendizaje en distintas comunidades y sobre cuáles son sus prácticas” (p. 43). Asimismo, Andrade y Evans (2013) han llamado la atención sobre la necesidad de contar con más investigación empírica sobre la relación entre autonomía y aprendizaje de lenguas, con estudios que nos permitan analizar críticamente la forma en la que estudiantes y docentes responden a iniciativas pedagógicas que priorizan la autonomía (p. 19).

En este sentido, se plantea, por un lado, la necesidad de abordar el estudio de la autonomía en el desarrollo de la escritura en lengua extranjera dando cuenta de sus múltiples dimensiones; principalmente, el estudio debería localizar en el centro de la investigación la descripción y el análisis de las formas en que determinados docentes y estudiantes universitarios conciben la autonomía en escritura y las prácticas pedagógicas que concretamente se llevan a cabo en las aulas a fin de que ese aspecto fundamental se transforme en un cuerpo de datos susceptibles de ser analizados críticamente y discutidos a la luz de teorías, desarrollos y necesidades actuales.

Finalmente, en el contexto educativo inmediato – el contexto universitario de la Facultad de Lenguas y, más específicamente, la asignatura Lengua Inglesa II, materia común a las

carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa – también se ha manifestado la necesidad de explorar el desarrollo de la autonomía escrituraria. Dicha necesidad se basa, por un lado, en resultados de proyectos de investigación realizados por la cátedra en los últimos años, los cuales han demostrado escasa predisposición por parte de los estudiantes a involucrarse en actividades que promueven la autonomía, tales como el automonitoreo (Romano, Martínez & Canavosio, 2013), así como también dificultades para hacer uso independiente y efectivo de la retroalimentación docente en el proceso de escritura de ensayos académicos (Romano, Martínez & Canavosio, 2012). Estos datos nos motivan a profundizar en las razones o causas de estos comportamientos. Por otro lado, en reuniones recientes con el plantel docente de todas las carreras, se identificó como una problemática seria y apremiante la dificultad que enfrentan los estudiantes, especialmente los que se encuentran en los primeros años de su trayecto universitario, para regular el propio proceso de aprendizaje, adoptar una actitud activa para organizar el estudio y reflexionar sobre las propias fortalezas y debilidades; en otras palabras, para desarrollarse como estudiantes de grado autónomos⁴. Asimismo, en marzo de 2013 se llevaron a cabo las *I Jornadas Leer y Escribir en la UNC*, donde participaron docentes de diversas carreras y en las cuales muchas de las comisiones de trabajo arribaron a conclusiones similares (Giménez, Luque & Orellana, 2014).

1.3. Preguntas de investigación

Los interrogantes que se plantean en relación con la problemática del desarrollo de la autonomía en escritura intentan abarcar varias de las dimensiones que conforman esta relación en el contexto educativo particular en el que se planea llevar a cabo la investigación: la dimensión de las prácticas pedagógicas, que abarca las acciones de docentes y estudiantes, y la dimensión de las creencias y perspectivas de docentes y estudiantes con relación a la autonomía en el aprendizaje.

Prácticas pedagógicas:

- ¿Cómo son presentadas e implementadas las actividades en la clase de escritura de Lengua Inglesa II?

⁴ Estas observaciones constituyen un resumen de algunas de las conclusiones que se reportaron en el marco de la Jornada de Trabajo sobre Plan de Estudios, realizada en la Facultad de Lenguas, UNC, el día 26 de noviembre de 2013, de 9.00 a 17:00 hs.

- ¿Qué acciones desarrollan los docentes a fin de promover la autonomía en sus clases de escritura?
- ¿Qué acciones desarrollan los estudiantes a fin de promover el desarrollo de su autonomía en escritura?

Creencias y perspectivas:

- ¿Cuáles son las nociones de autonomía en relación con la escritura que evidencian los docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?
- ¿Qué perspectivas hacia la autonomía ponen de manifiesto docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?

Estas preguntas serán los pilares del estudio exploratorio aquí propuesto y se verán reflejadas en los objetivos de investigación planteados más adelante.

En nuestro ámbito de enseñanza y aprendizaje de escritura académica en lengua extranjera en el nivel superior, las últimas investigaciones sobre retroalimentación indirecta y automonitoreo en escritura han puesto en evidencia la necesidad de profundizar la indagación y reflexión sobre el lugar que ocupa la autonomía en las prácticas, creencias y actitudes de docentes y estudiantes (Morra, Romano, Martínez & Canavosio, 2013; Romano & Martínez, 2014; Romano, 2014). En dichas investigaciones, la escasa participación e intervención de los estudiantes en actividades y tareas que implican tomar control y reflexionar sobre el propio aprendizaje de la escritura se destacan como un factor común.

1.4. Objetivos

En función del planteamiento del problema y las preguntas de investigación, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Identificar las acciones, actitudes y creencias actuales sobre autonomía y escritura que caracterizan a docentes y a estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (ILE) de segundo año de la carrera de grado.
- Delimitar prácticas pedagógicas que guíen el desarrollo de la autonomía en escritura.

Objetivos específicos:

- Describir las prácticas pedagógicas de docentes de Lengua Inglesa II en clases de escritura.
- Explorar las creencias y las perspectivas de los docentes de Lengua Inglesa II en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y el desarrollo de la autonomía en escritura.
- Describir las prácticas que despliegan los estudiantes para desarrollar la autonomía en escritura en el ámbito de la asignatura Lengua Inglesa II.
- Explorar las creencias y las perspectivas de los estudiantes de Lengua Inglesa II en relación con el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y el desarrollo de la autonomía en escritura.

1.5. Importancia de este estudio

Este proyecto pretende aportar información relevante en lo que respecta a la relación entre autonomía y escritura, un área que, a pesar de haber sido explorada en contextos de enseñanza y aprendizaje de lengua materna y de inglés como segunda lengua, no ha sido abordada con la misma frecuencia y sistematicidad de manera específica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de ILE en un contexto universitario. Esta información, propia de un contexto social y cultural específico, puede contribuir a los procesos de análisis e interpretación de modelos teóricos de escritura y de autonomía actuales, enriqueciendo su alcance y aplicación.

Por otro lado, la información sobre prácticas, creencias y actitudes en relación con el desarrollo de la autonomía escrituraria en lengua extranjera puede ser de suma utilidad para informar el proceso de toma de decisiones pedagógicas, tanto en el ámbito específico de la cátedra de Lengua Inglesa II como en contextos de características similares.

1.6. Estructura de la tesis

En el capítulo II se presenta el marco teórico en el que se encuadra la investigación. Se definen los conceptos principales: escritura y autonomía. Para ello se relacionan y ponen en diálogo los aportes de la teoría sociocultural, a través del cual podemos abordar la escritura como práctica social situada y de modelos cognitivos de escritura. A continuación se analiza la definición de autonomía, su representación a través de un modelo dinámico, y los aspectos

fundamentales a tener en cuenta para su desarrollo. En este sentido, se describen principios pedagógicos relevantes y nociones teóricas sobre el desarrollo de la autonomía como un continuo. Para este proceso de definición también se combinan y relacionan los postulados de diversos autores provenientes, en su mayoría, del campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, se hace referencia a las nociones y creencias sobre autonomía y aprendizaje y su relación con los enfoques o actitudes que pueden adoptar docentes y estudiantes hacia su implementación.

En el tercer capítulo, Antecedentes, se presenta una revisión de estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje y sobre las perspectivas de estudiantes y docentes en relación con la autonomía. En la primera sección del capítulo se realiza una síntesis de estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje, para luego focalizar en investigaciones específicamente centradas en el aprendizaje de lenguas. En la última parte de esa sección se resumen estudios específicos sobre autonomía y escritura en lengua extranjera. A continuación, se relevan trabajos llevados a cabo en distintos contextos educativos, especialmente en educación superior, que investigan las creencias de estudiantes y de docentes sobre la autonomía en el aprendizaje. Finalmente, se incluye un breve apartado sobre el aporte de este estudio al campo de la investigación en autonomía y escritura en lengua extranjera.

En el capítulo titulado Metodología (capítulo IV), se describe y justifica la metodología eminentemente cualitativa que se ha aplicado para esta investigación. Se provee información detallada sobre el contexto de investigación y los participantes. También se hace referencia al diseño de instrumentos de recolección de datos; especialmente, se justifican las decisiones que se tomaron en relación con la adaptación y modificación de instrumentos ya existentes (cuestionario y guía de observación de clases). Finalmente, se puntualiza el procedimiento de recolección de datos y se presentan consideraciones generales que se tuvieron en cuenta para su análisis.

Los resultados se presentan en dos capítulos separados. Los hallazgos relacionados con la dimensión de la enseñanza provienen de las observaciones de clases y entrevistas a docentes y se presentan en el capítulo V, y los resultados de los cuestionarios y las entrevistas a estudiantes, afines a la dimensión del aprendizaje, se describen y analizan en el capítulo VI. En ambos capítulos se aporta evidencia a través del análisis de ejemplos concretos y, en el caso particular de los cuestionarios, a través de gráficos que muestran las frecuencias absolutas y relativas de las respuestas recabadas. Cada uno de estos capítulos culmina en una síntesis y discusión de los resultados.

El capítulo VII contiene las conclusiones que derivan del análisis crítico de los resultados, y de la relación de datos de diversas fuentes. Se retoman las preguntas y objetivos de investigación, a los que se responde a partir de los resultados obtenidos en las dimensiones de análisis identificadas en el marco teórico y a la luz de las investigaciones previas en el área. En la última sección de este capítulo, se presentan las implicancias pedagógicas que derivan de las conclusiones de la investigación, las que incluyen algunas propuestas concretas para el contexto específico en el que se llevó a cabo el estudio. Finalmente, se presentan las limitaciones de este estudio y algunas consideraciones en relación con futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se definen los conceptos principales que guían esta investigación: escritura y autonomía. Comenzamos caracterizando la escritura como un proceso cognitivo y social; recurrimos, por lo tanto, al marco general de la teoría sociocultural, a través del cual podemos abordar la escritura como práctica social situada, pero también a modelos cognitivos de escritura, que nos permiten identificar distintos aspectos de la cognición que determinan la habilidad escrituraria. En la segunda parte del capítulo nos detenemos en la definición de autonomía, su representación a través de un modelo dinámico, y los aspectos fundamentales a tener en cuenta para su desarrollo. En este sentido, se describen principios pedagógicos relevantes y nociones teóricas sobre el desarrollo de la autonomía como un continuo. Finalmente, se hace referencia a las nociones y creencias sobre autonomía y aprendizaje y su relación con los enfoques o actitudes que pueden adoptar docentes y estudiantes hacia su implementación.

2.1. La teoría sociocultural: una perspectiva desde la cual abordar la autonomía y la escritura

En este trabajo definimos escritura y autonomía dentro del marco más amplio de la teoría sociocultural. Esta perspectiva teórica constituye la teoría general que nos permite abordar la escritura y la autonomía como actividades situadas en interacciones concretas y, por lo tanto, mediadas culturalmente a través de herramientas y prácticas simbólicas o de la acción conjunta. Si bien también definiremos la escritura y la autonomía como procesos cognitivos, para esa caracterización partimos de una de las premisas de la teoría sociocultural que, basada en los postulados de Vygotsky (1978), establece que tanto la cognición como la acción humanas son procesos intersubjetivos que se desarrollan a través de la mediación cultural (Lantolf, 2010, 2011; Prior, 2006). Esto se debe a que la teoría sociocultural intenta explicar la construcción de sentido como un proceso situado histórica y culturalmente, que se desarrolla necesariamente a través de la mediación social.

Esta mediación social se lleva a cabo a través de herramientas semióticas en diversos contextos de actividad social. Prior (2006) explica claramente la concepción de escritura desde la perspectiva de la teoría sociocultural, es decir, la escritura como una práctica social: “La teoría sociocultural aboga por una visión de la escritura como un modo de acción social, no

simplemente como un medio de comunicación. La escritura participa en la construcción de distintos tipos de identidades, instituciones, y culturas, además de jerarquizarlas” (p. 58). Esta perspectiva, en otras palabras, solo permite una definición contextualizada de escritura; no se trata de dejar de lado los aspectos cognitivos que necesariamente intervienen en el proceso, sino de identificar el sentido que cobran dichos aspectos en una situación comunicativa determinada.

La teoría sociocultural propone un abordaje del aprendizaje (de una lengua extranjera y de la escritura académica, por ejemplo) como un proceso social de construcción de conocimiento (Lantolf & Thorne, 2006). En este sentido, el concepto de regulación como una forma de mediación nos es muy útil para definir la autonomía en el aprendizaje. En el marco de esta teoría, el desarrollo del aprendizaje se puede describir en una secuencia de tres etapas. La última etapa es la de autorregulación (*self-regulation*), en la que el individuo ha logrado internalizar, o hacer propias, aquellas herramientas o recursos que anteriormente le eran externos (*object-regulation*) y a los que solo podía acceder a través de la interacción con otros (*other-regulation*). La autorregulación es, entonces, la etapa en la que el aprendiente puede realizar actividades sin necesidad de un apoyo externo⁵. En el caso del aprendizaje de las lenguas, se trata de la internalización del “artefacto cultural más dominante y poderoso”⁶ para llevar a cabo la mediación cultural (Lantolf & Thorne, 2007, p. 201). En otras palabras, la teoría sociocultural incorpora y explica la cognición como un proceso que es inseparable del contexto social y cultural en el que se construye y desarrolla el conocimiento (Williams & Burden, 1997).

Esta perspectiva teórica tiene impacto no solo en la manera en la que se entienden y definen categorías de análisis como escritura y autonomía, sino también en la metodología que se favorece para su estudio. La investigación sociocultural en escritura resalta la importancia de la observación de prácticas áulicas y la descripción minuciosa del contexto social e institucional de los procesos o actividades que se estén estudiando, y de los participantes que intervienen en ellas (Cumming, 2016; Prior, 2006). En otras palabras, se trata de un abordaje teórico que no puede contemplar los conceptos de escritura o de autonomía como entidades aisladas o universales, sino como prácticas situadas y dinámicas, que se retroalimentan del

⁵ Tal como explican Lantolf & Thorne (2007), la autorregulación no es un estado estático y permanente, sino dinámico y susceptible de ser modificado por factores contextuales; determinadas situaciones externas o internas del sujeto pueden llevarlo a perder el control de su acción o del propio aprendizaje.

⁶ Estos autores proponen, siguiendo a Ratner (2002, citado en Lantolf y Thorne, 2007, p.197), que los artefactos culturales, las actividades y los conceptos se encuentra en la base de las funciones mentales de los seres humanos y que el uso, organización y estructura del lenguaje constituyen las herramientas fundamentales en el proceso de mediación a través del cual se organizan dichas funciones.

contexto socio-histórico y cuyo sentido se construye y comparte socialmente (Castelló, Iñesta & Monereo, 2009; Englert, Mariage & Dunsmore, 2006; Pritchard & Woollard, 2010).

En relación con la investigación sobre la autonomía en los procesos de escritura, la perspectiva sociocultural nos permite concebir su desarrollo como un proceso de transición gradual en el que el docente, guía, facilitador, o escritor experto comparte mecanismos de regulación con los escritores aprendices, en un contexto complejo de andamiajes y subjetividades. El objetivo es que los aprendientes logren atravesar la zona de desarrollo próximo, apropiarse de esos mecanismos de control o regulación, y utilizarlos de manera autónoma (Castelló, Bañales Faz & Vega López, 2010).

2.2. La escritura como práctica social

Desde este paradigma, entonces, se concibe la escritura no solo como una habilidad cognitiva y motora con valor epistémico y comunicativo, sino principalmente como “un *medio simbólico* ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales” (Pipkin Embón & Reynoso, 2010, p. 22). En otras palabras, se define la escritura como una práctica social, y se entiende que las prácticas de escritura participan activamente en la construcción de determinadas instituciones, culturas e individualidades (Prior, 2006). La escritura académica puede ser definida, por lo tanto, desde una visión restringida o desde una visión más amplia, en la que las características específicas que adquiere cobran sentido en el contexto educativo particular en el que tienen lugar. Así lo explican Deane y otros (2008) al referirse a la escritura académica como constructo:

En este contexto [enseñanza de la escritura académica], la escritura puede ser concebida de manera relativamente restringida, como una habilidad de producción verbal particular en la que se manufactura un texto para satisfacer una demanda discursiva, o de manera más amplia, como un comportamiento complejo e integrado que no puede ser comprendido sin tener en cuenta los propósitos sociales y cognitivos a los que responde. La gente escribe para lograr objetivos comunicativos en un contexto social, y esto aplica tanto a la escritura en contextos educativos como en cualquier otro contexto (Deane, Odendhal, Quinlan, Fowles, Welsh & Bivens-Tatum, p. 1).

En relación con esto último, la escritura académica en lengua extranjera se caracteriza por estar ligada a un contexto educativo específico. La formación en ILE a nivel de grado en carreras universitarias como las de profesorado, traductorado y licenciatura implica el análisis de la lengua extranjera como objeto de estudio, pero también el uso adecuado y efectivo de

dicha lengua, ya que esta también se constituye en el medio a través del cual se realiza el abordaje de dicho objetivo de estudio. Se trata, por lo tanto, de una práctica atravesada por una doble complejidad. Los estudiantes de segundo año de esas carreras se encuentran ante el desafío de familiarizarse con las características de la escritura académica (convenciones genéricas de los tipos de texto que conforman el programa de Lengua Inglesa II) y, a su vez, de ampliar y enriquecer su conocimiento y uso de la lengua extranjera; de allí la importancia de que se desarrollen como escritores autónomos y de abordar esta problemática desde múltiples dimensiones.

Ese abordaje se hace necesario, entonces, no solo por la naturaleza situada y compleja de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica en lengua extranjera sino también por la diversidad de facetas o aspectos a contemplar para su estudio (Hirvela, Hyland & Manchón, 2016). Entre dichas facetas consideramos que el desarrollo de la autonomía se destaca como un aspecto relevante y de interés para lograr un mejor entendimiento de los procesos y factores intervinientes en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura académica en nuestro contexto educativo.

2.3. La escritura académica en lengua extranjera

La escritura en lenguas segundas y extranjeras ha sido un campo de prolífica investigación, especialmente en las cuatro últimas décadas, en las que este tema y sus implicancias han cobrado mayor repercusión (Hedgcock, 2005; Hinkel, 2011). La escritura en inglés como segunda lengua en ámbitos académicos es el área más investigada (Hedgcock, 2005; Silva, 1990; Silva, Wang & Lucas, 2020; Silva, Yang & Wang, 2017), especialmente en lo concerniente a las problemáticas relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua en grupos de estudiantes internacionales en universidades estadounidenses.

De hecho, el campo de la escritura en lenguas segundas o extranjeras (lo que en inglés se conoce, en términos amplios, como *Second Language Writing*) se ha caracterizado, desde sus inicios, por una fuerte orientación pedagógica. Los desarrollos en investigación en el área tienen en común un interés explícito en la aplicación práctica de resultados a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Manchón, 2016; Thonus, 2020). Es más, Belcher (2012) ha llegado a afirmar que la agenda de investigación en este campo proviene, por lo general, de contextos educativos concretos, más que de ámbitos de investigación científica. En otras palabras, son las necesidades de una comunidad de referencia en sentido amplio las que parecen establecer el

rumbo de las investigaciones que se abordan. Tal como afirma Zhu (2010), parecería existir una relación dinámica, interactiva y bi-direccional entre la teoría y la práctica pedagógica en lo que respecta a la escritura: “frecuentemente, es la práctica la que motiva el desarrollo teórico, formulando interrogantes sobre distintos aspectos de la escritura, y se constituye, a su vez, en el ámbito donde la teoría es evaluada” (p. 214).

Los estudios realizados han aportado resultados interesantes e iluminadores y nos han permitido arribar a algunas conclusiones generalmente aceptadas, entre las que se destaca la idea de que la escritura en lengua extranjera implica procesos y desarrollos distintivos que, si bien pueden encontrar puntos de contacto con procesos de escritura en lengua materna, la determinan como una situación específica y única (Hyland, 2003; Silva, 1993; Williams, 2005). Esta premisa deriva en la importancia de evitar transferir de manera directa los resultados de investigaciones realizadas en contextos de enseñanza y de aprendizaje de escritura en lengua materna a contextos de enseñanza y de aprendizaje de escritura en lengua extranjera, ya que cada uno de ellos tiene características y necesidades particulares⁷. Entre las características particulares de la escritura en lengua extranjera, se destacan la competencia lingüística de los aprendientes (que, por lo general, tiende a ser más limitada que la de hablantes nativos) y el condicionamiento lingüístico y cultural de la lengua y cultura nativas al momento de concebir y llevar a cabo la escritura en la lengua extranjera (Connor, 1996; Hyland, 2003). Esta caracterización básica nos permite visualizar el desarrollo de la escritura académica en lengua extranjera como un proceso especialmente complejo, el cual requiere de conocimientos y habilidades de diversa naturaleza, tales como conocimiento lingüístico, contextual, retórico y pragmático, entre otros, además de conocimiento de los géneros específicos del ámbito académico (Hyland, 2003, 2009; Williams, 2005).

2.4. La escritura como proceso cognitivo

A pesar de la especificidad y particularidad de la escritura en lengua extranjera resaltadas anteriormente, existen modelos teóricos de escritura que, aunque propuestos en contextos de lengua materna, nos permiten explicar algunos procesos importantes en el desarrollo de la

⁷ Algunos investigadores, especialmente durante el apogeo del enfoque de la escritura como proceso, promovieron la aplicación directa de estrategias de enseñanza y de aprendizaje de escritura en L1 a escritura en L2 (por ejemplo, Zamel, 1982, 1983), pero esta tendencia ha cambiado a partir de enfoques que enfatizan especialmente la importancia del contexto social, histórico y cultural en el desarrollo de la escritura.

escritura en lengua extranjera, especialmente cuando se trata de escritura académica en una lengua extranjera.

Entre ellos, se destacan aquellos que se desarrollaron desde la perspectiva de la psicología cognitiva, como los de Bereiter y Scardamalia (1987) y el de Flower y Hayes (1981). Estos modelos han tenido gran impacto, no solo en el desarrollo de la teoría de la escritura sino también, y especialmente, en el desarrollo de los procesos de enseñanza de la escritura. Tal como afirma Cassany (1993), estas propuestas teóricas generaron “un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción” (p.31).

Si bien estos modelos localizan el foco de atención en los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de escritura, no son incompatibles con perspectivas socioculturales, ya que la escritura es una práctica social situada pero también un proceso cognitivo complejo, por lo que es importante describir y tener en cuenta dichos procesos para su abordaje.

2.4.1. Modelos evolutivos de escritura

Los modelos evolutivos de la escritura propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987) son los que utilizaremos para definir la escritura en el marco de esta investigación. Estos modelos nos presentan la habilidad escrituraria como un continuo: de un proceso simple, prácticamente de transcripción de ideas al papel, a un proceso complejo a través del cual se transforma el conocimiento de quien escribe.

El primero es el modelo de *decir el conocimiento*. Este modelo (ver Figura 2.1.) representa el proceso de escritura de escritores principiantes, inmaduros o inexpertos, o un proceso simple de generación textual en el que el escritor parte de una representación de la tarea a realizar y, a partir de esa consigna, identifica aspectos del tema y del género que le permiten activar un sondeo y recuperar información de la memoria, tanto conceptual como retórica.

La representación de la tarea a partir de una consigna permite la activación de estos “identificadores”, tanto temáticos como discursivos, casi de manera automática, por asociación directa (Anderson, citado en Scardamalia & Bereiter, 1987, p. 144). Es por eso que no se genera, en este modelo, la necesidad de elaborar un plan o analizar objetivos de escritura: la identificación del tema y del género (que son familiares para el escritor) resultan en la transcripción de información que se recupera de la memoria, a la que se chequea en función de su adecuación con el tópico y las restricciones retóricas del género (*run test of appropriateness*) en un primer momento y luego en función de la representación actualizada del texto que se intenta producir.

En realidad, las notas que va generando el escritor, mentalmente o en forma de palabras, oraciones o frases escritas, constituyen en sí mismas nuevas fuentes de identificación del tema y del género, proveyendo un punto de partida para agregar nuevas ideas a nivel de contenido y para establecer cohesión discursiva a través del uso de recursos lingüísticos. La información recuperada de la memoria es trasladada directamente al texto o es rechazada, y, en este caso, se realiza una nueva búsqueda, pero sin elaborar una reestructuración o elaboración de objetivos de escritura. La coherencia y cohesión textuales se logran a partir de estos chequeos de adecuación que permite la recuperación de información de la memoria, más que de un plan elaborado por el escritor. Es decir, es a partir del conocimiento del tema y del tipo de texto que está disponible en su memoria que el escritor generará este proceso de escritura, en el que su mayor preocupación es qué agregar al texto ya escrito.

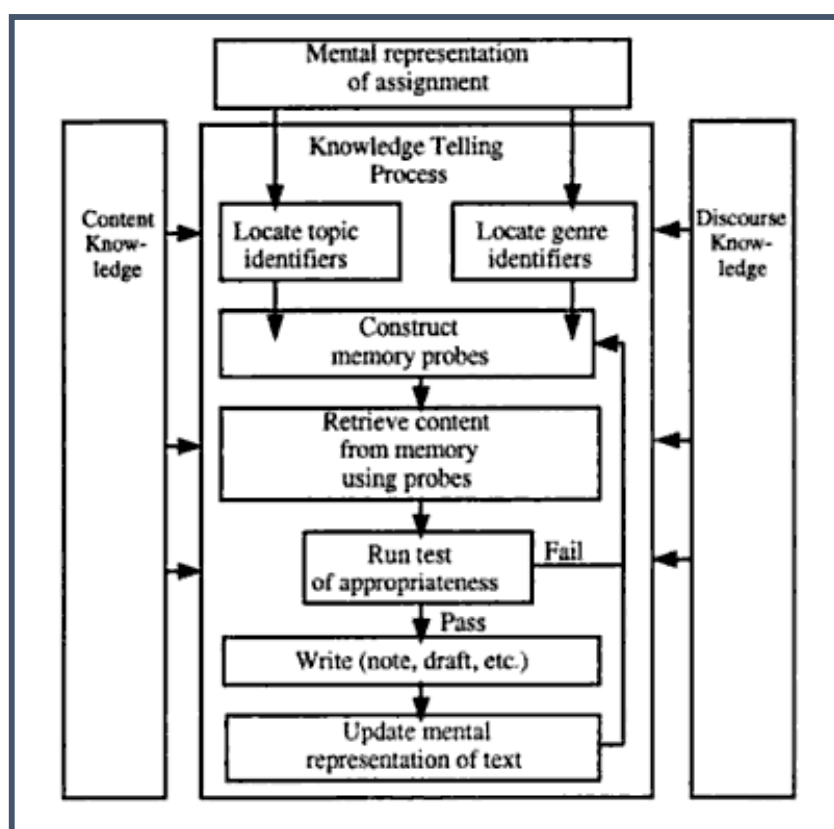


Figura 1: Estructura del modelo de decir el conocimiento
(Scardamalia & Bereiter, 1987, p. 144)

El otro extremo del continuo, que representa la experticia en escritura (Scardamalia & Bereiter, 1991, p. 179), es el modelo de *transformar el conocimiento*. Como se puede observar en la Figura 2, en este modelo también se parte de una representación mental de la tarea a

realizar, pero en este caso, dicha representación lleva al escritor a analizar los objetivos de la tarea, a problematizarla y a generar un plan, planteando objetivos de escritura. Dichos objetivos orientan la resolución de problemas en dos espacios bien definidos, pero en permanente interacción: el espacio de contenido (en el que se pone en juego el conocimiento sobre el tema) y el espacio retórico (en donde se recurre al conocimiento lingüístico).

Este modelo subsume el proceso de *decir el conocimiento* a la complejidad del proceso de escritura, que aquí se amplía a través de la interacción (*problem translation*) entre los dos espacios. El escritor experto problematiza ambos espacios de manera permanente e interactiva durante la escritura a fin de lograr textualizar los aspectos ideacionales del espacio de contenido resolviendo problemas y tomando decisiones en el espacio retórico. Se trata de un proceso de ida y vuelta de gran demanda cognitiva; un problema retórico, relacionado con la expresión y organización de ideas en el texto, puede traducirse o trasladarse a un problema de contenido e interpelar al escritor en relación con dichos contenidos, desafiándolo a reestructurar sus ideas, motivándolo a transformar su conocimiento sobre el tema. Es así que podemos concebir este proceso de escritura como un proceso creativo de construcción de conocimiento:

Cuanto más sofisticado sea nuestro conocimiento retórico, y más esfuerzo dediquemos a resolver problemas en este espacio, más desafiantes serán los problemas que se incorporarán al espacio de contenido. La resolución de esos problemas resultará en un conocimiento más complejo y sutil, presentando, a su vez, mayores desafíos retóricos al momento de comunicar dicho conocimiento a través de la escritura. Superar esos desafíos mejorará la sofisticación retórica, generando un espiral de competencia creciente en ambos espacios (Scardamalia & Bereiter, 1991, p.182).

La característica fundamental del modelo de *transformar el conocimiento* es, entonces, la retroalimentación permanente entre ambos espacios (el espacio de contenido y el espacio retórico): durante el proceso de escritura se abordan ambos para lograr un producto textual que resuelva las complejidades a nivel de ideas, así como también a nivel de la comunicación de dichas ideas. A su vez, la actividad misma, aporta a la experiencia y experticia del escritor, enriqueciendo y ampliando su conocimiento, tanto el conocimiento del contenido como el conocimiento retórico.

De esta manera, a través del aprendizaje y la experiencia, se puede prever que la demanda cognitiva de los procesos de *decir el conocimiento* disminuye, debido a que esos mecanismos se automatizan y la escritura se vuelve más estratégica (Deane et al., 2008). De hecho, Bereiter y Scardamalia (1987) llegaron a afirmar que la experticia en escritura implica más que el

dominio o refinamiento de la estrategia de escritura, la subordinación de una estrategia simple (*decir el conocimiento*) a una estrategia más compleja (*transformar el conocimiento*). Ahora bien, esta estrategia más compleja no redundante pura y exclusivamente en productos textuales mejores o más efectivos sino, como se describe más arriba, en un enriquecimiento del conocimiento y la reflexión individuales y, podríamos decir, en mayor escala, en una elaboración que contribuye a la construcción social del conocimiento (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984). El modelo de *decir el conocimiento*, en cambio, es más restringido y se limita a reproducir lo que el escritor ya sabe; es útil para consolidar conocimiento, en todo caso, pero no aporta nuevos avances.

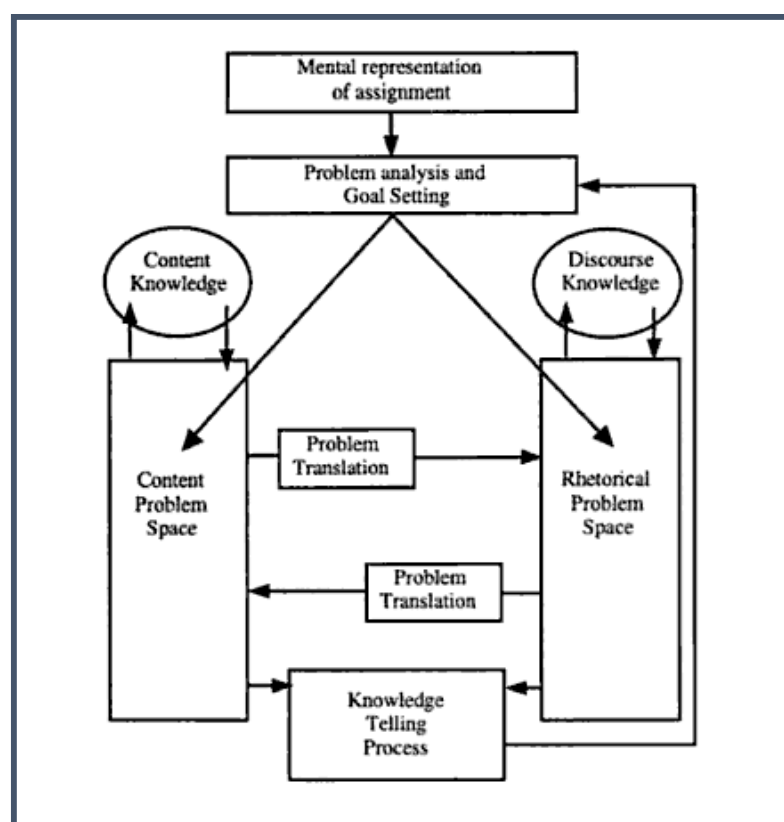


Figura 2: Estructura del modelo de transformar el conocimiento
(Scardamalia & Bereiter, 1987, p. 146)

Además de tratarse de un modelo ampliamente aceptado, el modelo de *transformar el conocimiento* nos es especialmente útil para explicar la escritura académica en particular, ya que se trata de un tipo de escritura que demanda elaboración y análisis personal y tiene una función epistémica fundamental para el desarrollo del conocimiento. Tal como afirman Bereiter y Scardamalia (1987), “la maduración de la competencia no es meramente una forma más sofisticada de expresar lo que uno está pensando. Es una manera totalmente diferente de

interactuar con el propio conocimiento, es un logro cultural de alta complejidad intelectual” (p. xvi).

Por otro lado, es un modelo que se relaciona de manera directa y evidente con la autonomía escrituraria, ya que para lograr llevar a cabo el recorrido que implica la subordinación del proceso menos complejo de *decir el conocimiento* al proceso de *transformar el conocimiento* es necesario que el escritor desarrolle cierto grado de autonomía para poder planificar la escritura y actuar de manera estratégica y efectiva en la resolución integrada de problemas de contenido y problemas retóricos (Grabe, 2001). Los mismos creadores del modelo declaran: “especialmente cuando se enfrentan a tareas conlejas, los escritores suelen estar conscientes de algunos procesos cognitivos que se activan durante la realización de dichas tareas. Esto no es casualidad, como sostenemos: los escritores expertos necesitan poder ejercer cierto grado deliberado de control sobre el proceso” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. xiii).

Finalmente, desde una perspectiva sociocultural el desarrollo que permitiría adquirir el control que ejerce el escritor experto sobre el proceso de escritura no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino necesariamente mediado. Específicamente, se logra socialmente, a partir de procesos de enseñanza, de aprendizaje y de interacción académica y social.

2.4.2. Aportes de otros modelos cognitivos de escritura

Si bien adoptamos los modelos ya descriptos como punto de partida para describir la escritura en tanto proceso cognitivo, hay nociones compartidas y generalizadas que derivan de modelos cognitivos de escritura contemporáneos, o incluso anteriores, al propuesto por Bereiter y Scardamalia que son útiles para el abordaje de la escritura académica en lengua extranjera. Entre dichas nociones podemos destacar la importancia de pensar la escritura como un proceso recurrente y cíclico, en vez de como un proceso lineal, y la relevancia de la revisión y la reescritura en el proceso y desarrollo de esta habilidad, entre otras (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996, 2012).

Los estudios enfocados en el proceso de composición, como los de Emig, Murray y Perl entre 1970 y 1980 (citados en Silva, 1990), para mencionar algunos de los más significativos, y el modelo de Flower y Hayes (1981) fueron una contribución fundamental para la definición de la escritura como una habilidad cognitiva compleja, en la que se ponen en funcionamiento operaciones y estrategias diversas, que interactúan entre sí, con el fin de lograr determinados propósitos comunicativos (Marinkovich, 2002).

Desde su origen, el modelo fue modificado en varias oportunidades. En 1996, Hayes presentó una nueva versión, en la que se incorporaron varios elementos y componentes, tales como el componente afectivo, y el rol central de la motivación y de la memoria operativa. Estos cambios responden no solo a la necesidad de incorporar aspectos contextuales a un modelo teórico de escritura, sino también de incorporar elementos emocionales (afectivos y motivacionales, por ejemplo) en la descripción de procesos cognitivos, a fin de propiciar una descripción más integral y completa de dichos procesos (Lei, 2008).

En 2012, luego de haber realizado modificaciones importantes en el modelo original (Chenoweth & Hayes, 2001, 2003), Hayes presentó un nuevo modelo, que es el que resulta más interesante en el marco de esta investigación, no solo por su actualidad, sino especialmente por la estructura propuesta, que consta de tres niveles: el nivel de control, el nivel de proceso y el nivel de recursos. La Figura 3 ilustra la nueva versión del modelo.

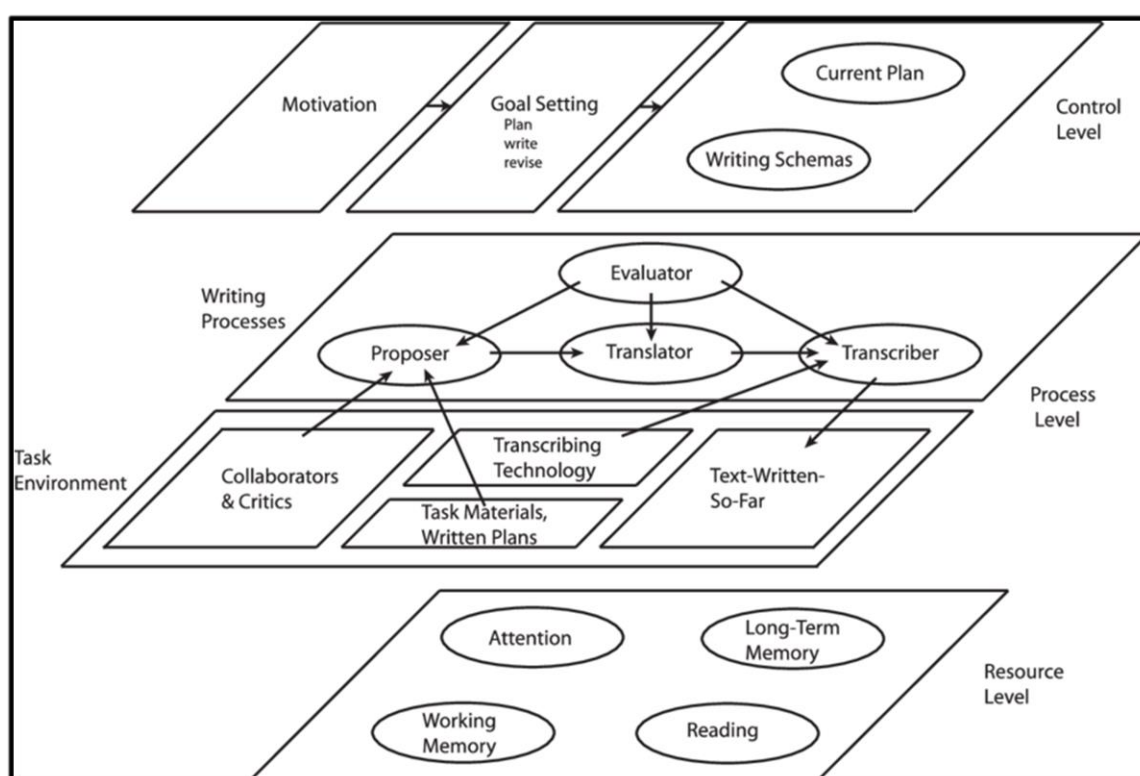


Figura 3: Versión actualizada del modelo de escritura (Hayes, 2012, p. 371)

Como se puede observar, a los componentes afectivos (como la motivación) y algunos aspectos contextuales (como el ambiente de la tarea) que ya se habían incorporado al modelo revisado de 1996, se agregaron nuevos elementos relacionados con la transcripción y la

tecnología o medio de transcripción⁸ en la escritura y se conceptualizaron los procesos de planificación y revisión como procesos de escritura en sí mismos (un plan escrito o un segundo borrador son, según Hayes (2012), aplicaciones del mismo modelo de escribir, que en esta representación incluye subprocesos interactivos de proposición, textualización, evaluación y transcripción que operan en el nivel de proceso, en relación directa con el contexto (*task environment*). Además, cualquiera de estos procesos puede activar cualquiera de los componentes en el nivel de recursos: la memoria operativa (*working memory*), la memoria a largo plazo, la atención o la lectura crítica. De esta manera, además de graficar los procesos a través de los cuales los escritores logran pasar “de la intención al texto” (Chenoweth & Hayes, 2003, p. 116), el modelo logra representar la conexión que existe, durante la escritura, entre varios procesos cognitivos internos, los aspectos externos y la disponibilidad de recursos del escritor. Es así que el nivel de proceso se ubica espacialmente entre el nivel de recursos con los que cuenta el escritor (memoria, lecturas, atención a la tarea y el proceso de escribir) y el nivel de control.

En el nivel de control intervienen la motivación que, según se observa, determina los objetivos del escritor en lo que respecta a la planificación, escritura y revisión del texto, que derivan en un plan de escritura dinámico y activo durante la escritura. Como explica Hayes (2012), los esquemas de escritura que se encuentran en el nivel de control son las representaciones con las que cuenta el escritor sobre cómo llevar a cabo determinadas tareas de escritura (por ejemplo cómo hacer un resumen, cómo redactar un texto de manera colaborativa, etc.) y le permiten generar el plan de escritura; sin embargo, estos esquemas forman parte de la memoria a largo plazo también. Podemos interpretar que se trata de recursos con los que cuenta el escritor a partir de su conocimiento y su experiencia, y que entran en juego en el nivel de control.

El nivel de control nos resulta especialmente interesante por su relación directa con el concepto de autonomía, y nos permite visualizar componentes que pueden ser determinantes para la autonomía escrituraria, como la motivación, la determinación de objetivos y los esquemas de escritura con los que cuenta el escritor. En este sentido, y tal como concluye Becker (2006) en su revisión de varios modelos cognitivos de escritura, los estudios realizados

⁸ Hayes se basa en varios estudios anteriores que sugieren que la transcripción implica una demanda cognitiva durante el proceso de escritura (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes & Chenoweth, 2006, citados en Hayes, 2012) y en investigaciones que demostraron que los medios de transcripción (*transcribing technology*) tienen un impacto en los procesos y productos de la escritura (por ejemplo Connelly, Gee & Walsh, 2007, citado en Hayes, 2012).

durante la década de 1990 lograron demostrar la importancia de muchos de los componentes en el nivel de control para el desarrollo de la experticia en escritura:

No importa qué terminología se utilice, durante los años 90 las estrategias cognitivas y la capacidad de la memoria operativa constituyeron el foco central para analizar el desarrollo de la experticia en escritura. Para muchos investigadores se hizo evidente que la habilidad lectora de nivel avanzado y la amplia experiencia en escritura que posee el escritor experto expande la capacidad de la memoria operativa y el conocimiento en la memoria a largo plazo (Becker, 2006, p.34).

Se enfatiza, por lo tanto, el rol fundamental de este nivel de control, que podemos relacionar con la autonomía escrituraria, en el desarrollo de la escritura.

En este sentido, el último modelo cognitivo de Hayes (2012) nos es útil para identificar algunos de los componentes que intervienen en el desarrollo de la escritura y que podemos relacionar, especialmente en lo que respecta a los niveles de recursos y de control, con los modelos integrados de escritura de Bereiter y Scardamalia (1987). Es posible pensar que, además de los aspectos procedimentales que se automatizan a través de la práctica y el entrenamiento (Scardamalia & Bereiter, 1991), el progreso del escritor en el nivel de recursos y de control es lo que le permite desarrollar la habilidad escrituraria y poder realizar el pasaje de un modelo de *decir el conocimiento* a un modelo de *transformar el conocimiento*. La autonomía que podemos visualizar en este modelo, determinada por la motivación y definida por la determinación de objetivos o propósitos de escritura que, a su vez, permiten la planificación de la redacción, podría interpretarse como el componente que interviene con mayor impacto en el recorrido que hace el escritor al complejizar su proceso de escritura.

Podríamos identificar, entonces, los elementos motivacionales (*motivation*) y metacognitivos del nivel de control (*goal setting, writing schemas*) y las habilidades cognitivas que se encuentran en nivel de recursos como categorías de análisis que se relacionan directamente con la autonomía en el aprendizaje.

2.5. La autonomía en el aprendizaje: definiciones

La definición de autonomía es todavía objeto de debate, así como también su valor intrínseco para el individuo y la comunidad en general (Benson, 2006, 2009, 2012). Sin embargo, es posible abordar la noción de autonomía si se reduce el universo de aplicación y se intenta definir el término en el ámbito educativo específicamente.

Benson y Voller (1997) identifican cinco acepciones del término autonomía en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Según estos autores, autonomía suele hacer referencia a una situación en la que el estudiante lleva a cabo el aprendizaje de manera independiente y también a las habilidades a través de las cuales se puede llevar a cabo el aprendizaje autónomo. Por otro lado, la autonomía puede entenderse también como una capacidad innata del individuo (que puede ser estimulada o reprimida en un contexto institucional determinado) o como el ejercicio de afrontar la responsabilidad por el propio aprendizaje. Finalmente, estos autores enfatizan que la autonomía es el derecho que tiene el estudiante de determinar la orientación de su propio aprendizaje. En resumen, ya a fines de la década de 1990, estos autores planteaban la necesidad de dar cuenta de diversas dimensiones de este constructo, por lo que más adelante, Benson (2009, 2011a, 2011b) y otros investigadores (Everhard, 2015a; Huang, 2009; Lin & Reinders, 2017; Murase, 2015; Tassinari, 2012, entre otros) describirán la autonomía como un concepto multidimensional y dinámico: “la autonomía es multidimensional y puede tomar diversas formas dependiendo de la persona, el entorno, y los múltiples factores contextuales y micro-contextuales” (Benson 2011b, p. 16).

Benson (2010) destaca la palabra *control* como un término válido e importante al momento de definir el concepto de autonomía, que sirve para dar cuenta de la multidimensionalidad y complejidad del constructo: “los estudiantes de lenguas autónomos son [...] estudiantes que tienen en algún sentido ‘control’ sobre importantes dimensiones de su aprendizaje, que podrían estar, de lo contrario, controladas por otros o por nadie en particular” (p. 79). Esta caracterización, directamente relacionada con la definición ya clásica propuesta por Holec (1981, p.7) como “la habilidad de gestionar el propio aprendizaje”, es sobre la que se ha logrado un consenso significativo entre los especialistas a lo largo del tiempo. El componente del control sobre el propio aprendizaje en la definición del concepto se ha mantenido constante a lo largo del tiempo y a través de diversos enfoques, estableciéndose como un eje central para la teoría y la práctica (Benson, 2011b). Por otro lado, se trata de un componente especialmente útil para hacer operativa la noción de autonomía, ya que permite identificar y medir algunos aspectos, o dimensiones de control.

El eje del control sobre los procesos, recursos y productos del aprendizaje está presente también en la definición de Dam (1995), que enfatiza la necesidad de pensar los roles de docentes y estudiantes de una manera diferente a la que se conciben tradicionalmente ya que, según esta autora, la preocupación central de la autonomía es el aprendizaje, más que la enseñanza. Sin embargo, si se hace un abordaje de esta noción desde una perspectiva sociocultural, como indicamos al comienzo de este capítulo, entonces es necesario focalizar en

el aprendizaje como un proceso necesariamente mediado, en el que la enseñanza juega un papel central para “el desarrollo de la capacidad humana a través de la interacción” (Oxford, 2003, p. 85).

Algunas definiciones más recientes de autonomía, aunque continúan incluyendo el concepto de control como un eje principal, destacan su naturaleza compleja, situada y multifacética. Tassinari (2012), por ejemplo, incluye aspectos contextuales y situacionales en la caracterización que propone: “La autonomía en el aprendizaje es una metacapacidad; es decir, la capacidad de segundo orden que tiene el estudiante para controlar su proceso de aprendizaje en distinta medida y en diferentes formas según la situación de aprendizaje” (p. 28). Además, resalta el estado dinámico de la autonomía: “la autonomía en el aprendizaje no es un estado constante sino que puede cambiar dependiendo tanto de factores internos como de circunstancias externas” (Tassinari, 2015, p. 64). Esta definición es muy útil no solo porque nos permite un análisis situado de la autonomía sino también porque nos presenta más claramente una capacidad en permanente desarrollo, susceptible de ser transformada o adaptada en función de distintas situaciones de enseñanza y de aprendizaje, más que como una cualidad o habilidad que se adquiere de una vez y para siempre. Esta autora propone un modelo dinámico de autonomía en el aprendizaje, en el que describe sus componentes esenciales: un componente metacognitivo, un componente emocional, otro conductual y, finalmente, una dimensión social. El ejercicio y desarrollo de la autonomía por parte del aprendiente implica la capacidad de activar y equilibrar estos componentes en distintas situaciones de aprendizaje.

En la misma línea, Everhard (2015a) propone una definición que intenta abarcar la multidimensionalidad y complejidad del concepto de autonomía así como también la naturaleza situada y dinámica del constructo, pero al identificar a la autonomía como “una forma de ser” o “sentido de identidad”⁹ logra alejarse de términos que evocan con más fuerza la dimensión cognitiva o metacognitiva para incluir de manera contundente todo lo que tiene que ver con la persona y su relación con el aprendizaje:

La autonomía es una forma de ser o sentido de identidad que se logra a través de la toma cooperativa de decisiones sobre el aprendizaje y del acceso a recursos, tanto internos como externos. La habilidad de ejercer la autonomía depende de disposiciones y predisposiciones particulares y fluctúa de acuerdo a las circunstancias (p. 11).

⁹ Everhard se basa en definiciones anteriores, propuestas por Allwright (la autonomía como un estado de “equilibrio óptimo” y Breen & Mann, que hacen un abordaje global y la definen como “una forma de ser en el mundo), que se puede descubrir o redescubrir a través de la experiencia y la interacción con otros (citados en Everhard, 2015a, p. 11).

Esta definición incluye, además, una referencia indirecta a la dimensión de las creencias o actitudes hacia la autonomía (disposiciones y predisposiciones) como aspectos determinantes en su aplicación y desarrollo, un aspecto que nos interesa particularmente en este estudio. En este sentido, es muy útil la distinción que propone Sheerin (1997) en su definición de autonomía, más orientada al aprendizaje independiente, como un constructo complejo, “un conglomerado que incluye tanto habilidades como disposiciones” (p. 57). Las disposiciones o predisposiciones pueden representar la potencialidad en el desarrollo de la autonomía, debido a que reflejan la intención del aprendiente por desplegar determinadas habilidades (como por ejemplo la habilidad de autoevaluarse o de planificar y organizar su aprendizaje), pero dicha intención no siempre encuentra las destrezas, estrategias o conocimientos necesarios para poder concretarse, de allí la importancia de la enseñanza y el entrenamiento tendiente al logro de dichas habilidades.

Finalmente, Dafei (2007) presenta una definición operativa de autonomía en el aprendizaje, para poder así describir determinadas acciones y actitudes que podrían asociarse al aprendizaje autónomo:

... hay un acuerdo en que la práctica de la autonomía en el aprendizaje requiere perspicacia, actitud positiva, capacidad para la reflexión y predisposición para ser proactivo en la autogestión y la interacción con otros. Esta definición operativa captura el desafío de la autonomía en el aprendizaje: una visión holística del estudiante que requiere que tengamos en cuenta las dimensiones cognitiva, metacognitiva, afectiva y social del aprendizaje de lenguas y que nos preocupemos sobre cómo interactúan entre sí (Dafei, 2007, p. 6).

Esta definición se conecta con las anteriores, al reconocer la multidimensionalidad de la autonomía, pero aporta especificaciones relacionadas con las conductas y las actitudes que definen o pueden ser consideradas como indicadores de la autonomía en el aprendizaje.

Las conductas y actitudes mencionadas como características de la autonomía en el aprendizaje se relacionan directamente con la autorregulación pero, desde este marco teórico, el concepto de autonomía es más amplio y abarca la autorregulación cognitiva y emocional como un comportamiento distintivo. Incluye también, como se explica anteriormente, la dimensión social y aspectos interpersonales, como el aprendizaje colaborativo a través de la cooperación, que trascienden la definición de autorregulación. Asimismo, el concepto de autorregulación suele estar más relacionado con el entrenamiento específico en estrategias de aprendizaje efectivas que con el desarrollo de capacidades generales de control y toma de decisiones (Andrade & Evans, 2013).

Este recorrido por algunas de las definiciones que informan la literatura sobre autonomía de ninguna manera pretende ser exhaustivo, sino resaltar aquellos aspectos que pueden llegar a ser valiosos para el abordaje de esta noción en el marco de esta investigación.

2.5.1. La autonomía en el aprendizaje: un modelo dinámico de sus componentes

Tal como anunciamos en la sección anterior, Tassinari (2012, 2015) propone cuatro componentes o dimensiones fundamentales que permiten hacer más tangible u operativo el concepto de autonomía. Dichos componentes conforman el modelo dinámico de autonomía que propone esta autora y que se grafica en la Figura 4. Aunque no se trata de un modelo que represente la autonomía en el aprendizaje en un contexto educativo en particular, fue elaborado y validado en un ámbito de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior, lo que lo relaciona muy directamente con el contexto en el que se ha llevado a cabo esta investigación.

El componente metacognitivo hace referencia a la conciencia sobre el propio aprendizaje y a los procesos metacognitivos y cognitivos que se activan durante el aprendizaje. Este componente se encuentra representado en la estructuración u organización del conocimiento (*structuring knowledge*).

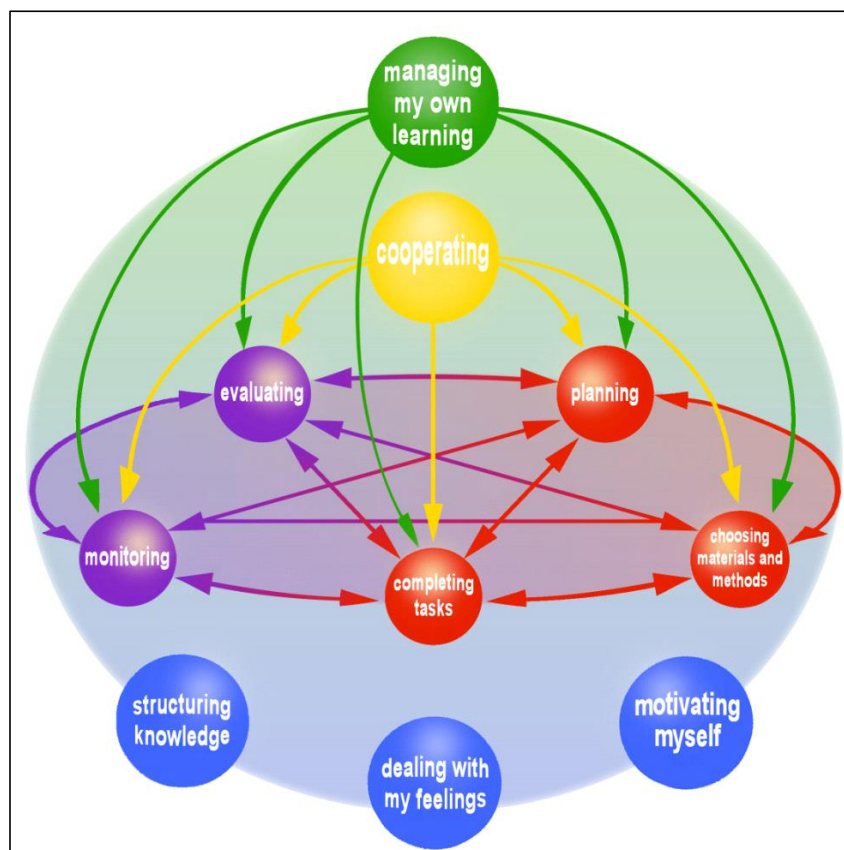


Figura 4: Modelo dinámico de autonomía (Tassinari, 2012, p. 29)

El componente emocional refiere a las emociones que se generan o intervienen durante el aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía (*dealing with my feelings*), y la motivación o disposición hacia el aprendizaje autónomo (*motivating myself*).

El componente conductual u orientado a la acción incluye las habilidades y comportamientos relacionados con la autonomía en el aprendizaje (lo que el estudiante decide y efectivamente logra hacer). En la representación gráfica, estos componentes están ubicados en el centro del modelo: planificación (*planning*), realización de tareas (*completing tasks*), selección de materiales y métodos de aprendizaje (*choosing materials and methods*), monitoreo (*monitoring*) y evaluación (*evaluation*).

Finalmente, el componente social refiere a la interacción que implica el aprendizaje, la colaboración con docentes, compañeros, etc., que en este modelo está integrada como un elemento central y, podríamos decir, atraviesa todos los componentes orientados a la acción (*co-operating*). Este componente en particular es útil para enfatizar el postulado que apoya Little (1991, 2007) cuando define la autonomía en el aprendizaje como un proceso que no es

necesariamente solitario, sino que, por el contrario, interdependiente, relacional y colaborativo¹⁰.

Se trata de un modelo dinámico de autonomía, que no plantea etapas sino dimensiones que pueden desarrollarse en distintos momentos y de diversas maneras de acuerdo a intereses, necesidades o situaciones determinadas:

Este modelo es estructural y funcionalmente dinámico. Es estructuralmente dinámico porque cada componente está directamente relacionado con todos los otros [...]. Es funcionalmente dinámico porque los estudiantes pueden decidir entrar al modelo desde cualquiera de los componentes y moverse libremente de un componente a otro sin seguir un camino establecido, de acuerdo a sus necesidades y propósitos [...]. Esta dinámica es una característica esencial del modelo y permite dar cuenta de la complejidad de la autonomía en el aprendizaje (Tassinari, 2012, p. 29).

Los componentes representan esferas de acciones, creencias, actitudes y comportamientos y están expresados en formas verbales, a fin de destacar la importancia de la dimensión de acción y de proceso al definir autonomía (Tassinari, 2015). Tal como se puede inferir a partir de la presencia de las flechas en la representación gráfica del modelo, todos los componentes están interrelacionados de manera sistemática y funcional, pero no jerárquica. El único componente que se ubica por encima, como abarcando al resto de las esferas es el de la gestión del propio aprendizaje (*managing my own learning*).

Cada uno de estos componentes o esferas, se identifica con un grupo de descriptores, más específicamente, macrodescriptores¹¹, que permiten asociar dichos componentes de la autonomía en el aprendizaje con determinadas capacidades. De esta manera, es posible identificar determinadas acciones o comportamientos como indicadores de la autonomía en el aprendizaje relacionándolos con algunos de sus componentes.

Como explica Tassinari (2012), el componente que corresponde al manejo o control del propio aprendizaje (*managing my own learning*) es el único que se ubica jerárquicamente por encima de los otros, ya que los engloba por definición, a través de un único descriptor, que

¹⁰ Esto nos permite, también, distinguir el concepto de independencia del de autonomía. Explica Little (2007), citando a Deci: “Independencia significa hacer por uno mismo, no depender de otros para el sustento y sostén personales. Autonomía, por el contrario, significa actuar libremente, con un sentido de volición y elección” (p. 17).

¹¹ El modelo dinámico incluye también microdescriptores, especialmente con el objetivo de orientar a estudiantes que acceden a un entorno de aprendizaje virtual a fin de autoevaluarse (<https://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/lernberatung/autonomiemodell/evaluieren/index.html>). Consideramos que a los fines de este trabajo de tesis no es necesario detallar los 85 microdescriptores que caracterizan los distintos componentes, debido a que los macrodescriptores son lo suficientemente claros para identificar las acciones a las que refieren cada uno de ellos.

refiere a la capacidad de “organizar el aprendizaje de manera independiente” (p. 29). La esfera que representa la motivación (*motivating myself*), comprende las capacidades de tomar la iniciativa para organizar el aprendizaje y de generar estímulos para aprender que sean personalmente relevantes, mientras que el componente emocional (*dealing with my feelings*) se define como la capacidad de controlar emociones y sentimientos (positivos o negativos) durante el estudio. En cuanto a la cooperación (*cooperating*), esta comprende tanto la capacidad de trabajar con otros (docentes, tutores, compañeros, etc.) como la capacidad de decidir cuándo hacerlo para mejorar o hacer más efectivo el aprendizaje (Tassinari, 2018).

Los macrodescriptores correspondientes al componente conductual de la planificación (*planning*) incluyen las capacidades de:

- analizar las propias necesidades de aprendizaje
- determinar objetivos personales de aprendizaje
- planificar momentos y lugares para el propio aprendizaje
- priorizar objetivos de aprendizaje (Tassinari, 2015, pp. 76-77).

En cuanto al monitoreo (*monitoring*), este se define a partir de los siguientes macrodescriptores, que refieren a aptitudes tales como:

- reconocer las propias fortalezas y debilidades en el aprendizaje y poder reflexionar sobre ellas
- reconocer qué es lo que hace que uno se atrase o no llegue a completar las tareas a tiempo
- reflexionar sobre los materiales, recursos y estrategias que se utilizan para el aprendizaje
- reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje en general (Tassinari, 2012, p.33).

La evaluación (*evaluating*) comprende la capacidad de evaluar las propias habilidades en la lengua extranjera, así como también las estrategias, métodos, materiales y recursos que intervinieron en el proceso de aprendizaje en función de los objetivos planteados, el estilo de aprendizaje y las demandas de las tareas.

Con respecto a la elección de materiales y métodos de aprendizaje (*choosing materials and methods*), los macrodescriptores contemplan tanto el conocimiento de distintos recursos, materiales y estrategias de aprendizaje, como las capacidades para seleccionar algunos de ellos en función de necesidades particulares y para probar nuevas estrategias, así como también nuevos recursos o materiales, mientras que el componente de realización (*completing tasks*) se define con esos mismos macrodescriptores pero enfocando en la realización y finalización de

las tareas y la concreción de los planes de aprendizaje. Finalmente, la estructuración del conocimiento (*structuring knowledge*), representa el componente metacognitivo y comparte descriptores con otros elementos, ya que implica las capacidades de determinar objetivos, identificar necesidades de aprendizaje, y de crear un plan de trabajo en función de los dos aspectos anteriores así como también de la motivación y emociones que intervienen en el proceso (Tassinari, 2012, 2015).

Este modelo teórico nos permite identificar fácilmente los componentes fundamentales de la autonomía en el aprendizaje sin dejar de dar cuenta de que, en la práctica, existe una interrelación permanente entre ellos. Según este modelo, la planificación, ejecución y finalización de las tareas (de escritura, por ejemplo), además de su monitoreo y evaluación, pueden llevarse a cabo de manera independiente o a través de la colaboración con otros. Estos procesos están, de alguna manera, sostenidos por el enfoque hacia el aprendizaje, el bagaje afectivo y emocional, y la motivación del estudiante.

Finalmente, es importante recalcar que no se trata de una representación del ideal de autonomía que un aprendiente debe alcanzar sino de una descripción de diferentes elementos que pueden ser abordados o desarrollados de acuerdo a las necesidades y propósitos específicos de docentes, tutores o estudiantes (Tassinari, 2015, 2018). De hecho, podemos decir que el modelo, además de plasmar de manera concreta los diversos componentes de la autonomía y su interrelación, puede servir como una herramienta para evaluar o reflexionar sobre la autonomía, o determinados aspectos de su desarrollo en la enseñanza y el aprendizaje (Cotterall & Malcolm, 2015).

2.5.2. La autonomía en el aprendizaje de lenguas: principios pedagógicos

En relación con lo que Tassinari (2012) identifica como el componente social de la autonomía, David Little (1990), uno de los pioneros en investigación sobre autonomía y aprendizaje de lenguas, afirma que el desarrollo de la autonomía no es necesariamente un proceso solitario o independiente, sino interdependiente; es decir, la autonomía se construye a través de una interacción inicial con docentes o pares y se desarrolla a partir de esa interacción. Esta forma de concebir la autonomía concuerda con lo que Benson (2006) identifica, siguiendo a Oxford (2003), como la *perspectiva sociocultural*¹², según la cual la autonomía es un

¹² Oxford (2003) se refiere a dos perspectivas socioculturales sobre autonomía, una que resalta la naturaleza situada de la autonomía y destaca la importancia del contexto y la mediación en el desarrollo de la autonomía, y otra que

constructo eminentemente social, que deviene de la relación del individuo con el ambiente en el cual se encuentra inmerso (Dang, 2012; Smith & Ushioda, 2009). En este último sentido, y también siguiendo los lineamientos planteados por Little (1991), la autonomía es inherente al aprendizaje de una lengua dado que el desarrollo de la competencia comunicativa implica una progresión en el uso independiente del idioma; aún más, para Little y otros autores, la autonomía puede considerarse constitutiva de cualquier proceso de aprendizaje exitoso (Little, 2007; O'Rourke & Carson, 2010). Como afirma de manera clara y contundente Little (2007), existe una relación constitutiva entre aprendizaje de una lengua extranjera y autonomía: “El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y el crecimiento de la competencia en la lengua meta no solo se apoyan mutuamente sino que además están totalmente integrados” (p.15).

Según Little y sus seguidores, para poder aplicar la noción de autonomía en el aula se deben tener en cuenta tres principios básicos: empoderamiento del estudiante, reflexión, y uso adecuado de la lengua extranjera (Little 1991, 1999, 2007; Little, Ridley & Ushioda, 2002). El empoderamiento del estudiante implica su intervención en el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través de, por ejemplo, su involucramiento en la planificación de actividades y la evaluación. Este principio implica, por lo tanto, la creación de nuevos roles para docentes y alumnos: se favorece la participación activa de los estudiantes como responsables de su propio de aprendizaje, mientras que el docente asume un rol de guía o facilitador, compartiendo responsabilidades con los estudiantes (Barrantes Elizondo & Olivares Garita, 2013; Crabbe, 1993).

Este aspecto de la autonomía en el aprendizaje cuestiona, por lo tanto, los roles tradicionales de docentes y estudiantes, que representan al docente como proveedor de conocimiento y al estudiante como un receptor pasivo del saber. Se favorece, por el contrario, un rol más participativo para estudiante y la construcción colaborativa del conocimiento (Bajrami, 2015; Powell, 1988; Smith, 2003). El empoderamiento del estudiante se relaciona directamente con las perspectivas socioculturales del aprendizaje en general y el desarrollo de la autonomía escrituraria en particular, ya que establece, como objetivo general, que el estudiante se apropie progresivamente de estrategias de escritura y autorregulación para lograr la autonomía en la escritura.

En directa relación con este principio de participación, otros investigadores han identificado la existencia de opciones para los estudiantes en su proceso de aprendizaje como un factor que contribuye al empoderamiento que implica la autonomía: “cuantas más sean las

resalta la importancia de las comunidades de práctica. Ambas perspectivas enfatizan la necesidad de abordar la autonomía como un proceso social y no meramente individual.

posibilidades de elección, menor será la necesidad de depender del control o dirección de otros” (O’Brien & Guiney, 2001, p.54). La posibilidad de elegir favorece la participación de los estudiantes, estimulándolos a involucrarse en el proceso de aprendizaje y a tomar decisiones en función de sus necesidades o preferencias (Everhard, 2015a; Littlewood, 1999; Macaro, 2008).

En cuanto a la reflexión, esta puede ser individual, por ejemplo, a través de la escritura de diarios de aprendizaje o actividades de automonitoreo, o compartida, a través de discusiones áulicas o actividades entre pares. Una de las características principales de la autonomía es la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre las fortalezas y debilidades que están en juego en dicho proceso (Dam & Legenhausen, 2010; Lynch, 2001). En otras palabras, el desarrollo de la autonomía no es posible sin un proceso de reflexión, sin el desarrollo del pensamiento crítico (Nosratinia & Zaker, 2014). Tal como observa Wenden (1998, 1999), el conocimiento metacognitivo es un componente fundamental en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Finalmente, ambos principios suponen el uso adecuado y permanente de la lengua extranjera, de manera que el estudiante logre internalizar el uso del idioma no solo a través de la interacción social, sino también a través de procesos reflexivos individuales (O’Rourke & Carson, 2010, p. xxiii). Según Little (2009), por uso adecuado de la lengua extranjera se entiende el uso comunicativo de dicha lengua de manera sistemática y contextualizada, conjuntamente con el énfasis en el componente práctico de este aprendizaje: “podemos aprender a entender el habla solo escuchando discurso oral; y solamente podemos aprender a hablar hablando, a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo” (p.153). Esto implica, a su vez, la participación activa de los estudiantes en la producción y comprensión del idioma. En este sentido, la lengua extranjera se distingue por su complejidad en tanto constituye el objetivo de la enseñanza y del aprendizaje, el objeto de estudio y el medio de instrucción o comunicación en el aula, por lo que el desarrollo de la autonomía se puede ver determinado, en gran medida, por “lo que los estudiantes puedan hacer en la lengua extranjera” (p.172).

En relación con la escritura en particular, este principio supone la generación de una amplia gama de oportunidades que impliquen la familiarización, la práctica y la reflexión en escritura en lengua extranjera. Dam (1995), en la lista de acciones pedagógicas concretas que sugiere sobre la base de los principios propuestos por Little (1999), incluye la escritura de un registro de aprendizaje como un componente fundamental para el desarrollo de la autonomía en la lengua extranjera. Más recientemente, Little, Dam & Legenhausen (citado en Mynard, 2017, p. 364) llegaron a afirmar que la escritura es “una precondition para la reflexión, que radica en el centro del aprendizaje autónomo”. La escritura propicia el uso de la lengua

extranjera para expresarse en dicha lengua y también para reflexionar sobre ella, y sobre el aprendizaje mismo.

Es importante resaltar aquí lo que el mismo Little (2009) también destaca en relación a estos principios: no se trata de principios organizados jerárquicamente, sino interrelacionados y conectados entre sí. Cada uno de ellos contiene a los otros dos principios. En otras palabras, el empoderamiento de los estudiantes se apoya en las posibilidades de reflexión sistemática y las oportunidades para el uso significativo de la lengua extranjera que se desarrollen en la relación dialógica que el docente logre generar y mantener con los estudiantes, y es a partir del progreso y profundización en el uso de la lengua extranjera y los procesos de reflexión que se nutre el involucramiento y participación comprometida de los estudiantes en el aprendizaje. Esto implica, a su vez, un rol muy importante para el docente, que a través de su enfoque pedagógico puede favorecer o limitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; es por eso que la dimensión de la enseñanza es también considerada como una dimensión fundamental del estudio de la autonomía (Smith, 2003).

Finalmente, todos estos principios se asocian, a su vez, con determinadas prácticas pedagógicas, tales como la estimulación de la búsqueda de información y del manejo independiente de recursos (impresos, digitales, audiovisuales, etc.) por parte de los estudiantes, la creación de un ambiente interactivo y colaborativo en el aula, la referencia y conexión con aprendizajes que se llevan a cabo (o pueden llevarse a cabo) fuera del ámbito educativo formal, la implementación de mecanismos de autoevaluación y evaluación de los pares, y la integración de espacios de reflexión (Benson, 2011a). Se destaca también la importancia del diálogo en la clase de lengua extranjera (y el proceso de enseñanza en general); es a través de la interacción dialógica entre docentes y estudiantes que se puede propiciar la comunicación significativa, la participación genuina de los estudiantes y la reflexión conjunta e individual (Cotterall & Crabbe, 1992, 2008).

Podemos concluir, entonces, en que, independientemente del enfoque pedagógico desde el cual se aborden la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, la autonomía constituye un aspecto necesario, y podríamos decir fundamental o hasta constitutivo, de dichos procesos.

2.5.3. El desarrollo de autonomía en el aprendizaje

Desde varias perspectivas pedagógicas, incluidas las que se describen en la sección anterior, se desprende la premisa de que la autonomía es una capacidad en desarrollo, dinámica,

y puede representarse como un continuo en el que se destacan distintos niveles de autonomía entre dos extremos.

Smith, por ejemplo, (2003) propone una diferenciación, que es útil tanto en la teoría como en la práctica, entre *pedagogías débiles* (*weak pedagogies*) y *fuertes* (*strong pedagogies*) en relación con el desarrollo de la autonomía. Según este autor, las *pedagogías débiles* se basan en el supuesto de que los estudiantes no poseen autonomía y deben ser entrenados y familiarizados con prácticas y nociones de aprendizaje autónomo para poder desarrollarla. De esta manera, el docente provee la guía y herramientas necesarias para que los estudiantes logren alcanzar los niveles de autonomía propuestos como objetivo. Tal como explica Smith, este abordaje está orientado hacia la ausencia o falta de autonomía: “la enseñanza tiende a basarse en un modelo deficitario de las capacidades actuales de los estudiantes, mientras que la autonomía es concebida como un objetivo diferido producto de la instrucción, más que como algo que los estudiantes ya están listos para ejercitar directamente” (p. 131).

Las *pedagogías fuertes*, por el contrario, se basan en el supuesto de que todo estudiante es autónomo, aunque cada uno demuestre diferentes niveles de autonomía. El abordaje se orienta, entonces, hacia la construcción conjunta de un contexto propicio para que dicha autonomía se desarrolle de la manera más efectiva posible. El docente no provee entrenamiento, sino que indaga en las formas más propicias de llevar a cabo un proceso de desarrollo en la autonomía y dicha indagación se lleva a cabo conjuntamente con los estudiantes, quienes participan activamente, negociando con los docentes los objetivos, contenidos y secuenciación del aprendizaje. En otras palabras, este tipo de pedagogía promueve el involucramiento de los estudiantes en aspectos asociados a la enseñanza, a fin de suscitar el aprendizaje autónomo.

En el mismo sentido, pero con un foco más centrado en el aprendizaje, Littlewood (1999) distingue entre *autonomía proactiva* (*proactive autonomy*) y *autonomía reactiva* (*reactive autonomy*). La primera refiere a la autonomía eminentemente dirigida y orientada por cada estudiante, en relación con sus objetivos y necesidades; implica, por lo tanto, la iniciativa personal para controlar o asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Como explica el autor: “De esta manera, establecen una agenda personal de/para aprendizaje [...] que afirma su individualidad y establece/ configura orientaciones en un mundo que ellos mismos han creado” (p. 75). La *autonomía proactiva* podría asociarse a un aprendizaje autónomo ampliamente desarrollado, ya que el estudiante controla todos los aspectos de su aprendizaje en función de la orientación que desea o necesita establecer para dicho aprendizaje.

La *autonomía reactiva*, en cambio, no se define por la iniciativa del estudiante, especialmente en relación con la determinación de objetivos, o de una agenda concreta de

aprendizaje. Sin embargo, este tipo de autonomía puede ser un paso previo hacia la *autonomía proactiva*, ya que implica proporcionar dirección o guía generales y fomentar actividades para el desarrollo de la autonomía: “Este es el tipo de autonomía que no establece su propia orientación pero, una vez iniciada dicha orientación, le permite a los estudiantes organizar sus recursos de manera autónoma para poder alcanzar sus objetivos” (p.75). Este tipo de autonomía puede ser concebida como una respuesta a determinadas prácticas pedagógicas, que consiguen fomentar la autonomía de manera gradual.

Otros autores también se refieren a distintos niveles de autonomía. Nunan (1997), por ejemplo, hace referencia a cinco grados o niveles de autonomía, que se desarrollan gradualmente y van desde la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, hacia el involucramiento, la intervención, la creación y, finalmente, la trascendencia. Este continuo parte de la acción cognitiva y metacognitiva del estudiante en relación con los objetivos e implicancias del aprendizaje y llega a su máxima realización cuando este logra trascender los límites del aula y relacionar dicho aprendizaje con su vida personal o profesional, más allá del ámbito académico. Para Nunan, estos niveles de autonomía indican también una manera de abordar la enseñanza en el aula, atendiendo al desarrollo de la autonomía con menor o mayor “profundidad” de acuerdo al contexto particular y los recursos disponibles (p. 194).

En el nivel más superficial, solo se pretende que el aprendiente tome conciencia de los objetivos del aprendizaje y de las tareas que se le presentan, para así poder también identificar las estrategias y acciones que tendrá que aplicar para su abordaje. En niveles más profundos, el estudiante participa más activamente en su propio aprendizaje, a fin de establecer sus objetivos y elegir las tareas y acciones que va a llevar a cabo para cumplir dichos objetivos (involucramiento) y luego adaptar tanto los objetivos como las tareas propuestas a sus propias necesidades y expectativas (este sería el nivel de la intervención). Los dos últimos niveles son los que implican la iniciativa del estudiante: el estudiante establece objetivos propios y genera tareas por su cuenta en el nivel de la creación, y aplica el aprendizaje logrado en otros contextos que trascienden el ámbito áulico o puramente académico. Según Nunan (1997), este es el nivel en el que los estudiantes logran establecerse como estudiantes verdaderamente autónomos: “En este nivel los estudiantes comienzan a ser verdaderamente autónomos, utilizando en la vida cotidiana lo que han aprendido en contextos de educación formal” (p. 200).

También se puede identificar una idea de continuo en la propuesta de Kumaravadivelu (2003), cuando se refiere a dos visiones alrededor de la noción e implementación de la autonomía en el aprendizaje: una visión acotada (*narrow view*), que define como *autonomía académica*, y una visión amplia (*broad view*), la *autonomía liberadora*. Según este autor, el

objetivo de la *autonomía académica* es enseñar a los estudiantes cómo gestionar su aprendizaje, cómo aprender a aprender. De esta manera, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje se establece como el medio principal para lograr este objetivo: “logro académico a través de participación estratégica” (p.133). Por supuesto, este entrenamiento busca alcanzar, además de la familiarización e internalización de estrategias por parte de los estudiantes, su desarrollo reflexivo para descubrir e identificar aquellas estrategias que son más adecuadas o efectivas para sus objetivos de aprendizaje. Estos últimos también deben hacerse explícitos, por lo que la *autonomía académica* implica, además de interacción con docentes y compañeros, un proceso de autoconocimiento e introspección.

La *autonomía liberadora*, que Kumaravadivelu (2003) presenta como otra manera de abordar la autonomía, puede ser interpretada, más que en oposición, como otro extremo de un continuo (Benson, 2006; Everhard, 2015a), ya que el énfasis de esta visión amplia de la autonomía se centra en el empoderamiento de los estudiantes para desarrollarse como individuos críticos del entorno, y de un entorno que trasciende el ámbito educativo. La *autonomía liberadora* plantea la necesidad de desarrollar conciencia no solo en función del propio aprendizaje, sino también en función del rol social de ese conocimiento y de las oportunidades y limitaciones existentes en relación con la experiencia educativa. El autor cita a Penycook para caracterizar la *autonomía liberadora*: “no es tanto una cuestión de aprender a aprender sino de aprender a luchar por alternativas culturales [...] por transformarse en autores de sus propios mundos” (p. 142).

Estas aproximaciones nos presentan la noción de autonomía como un concepto dinámico, más específicamente como un continuo, que nos permite definirla en términos dialécticos (heteronomía – autonomía) y de gradualidad situada (Everhard, 2015a), y de allí su relevancia para este estudio. Asimismo, presuponen la naturaleza dinámica y la importancia del contexto en el ejercicio de la autonomía, ya que distintos individuos y distintas propuestas pedagógicas pueden ubicarse en distintos lugares de ese continuo de acuerdo al contexto particular en el que se lleve a cabo el aprendizaje o la enseñanza. Finalmente, es posible establecer una relación entre la noción de autonomía como continuo y el modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia (1987), en el que también se observa un recorrido de un proceso relativamente simple de *decir el conocimiento* hacia el extremo más complejo, que trasciende la transcripción de ideas para lograr la transformación del conocimiento.

En este sentido, nos es muy útil el esquema que propone Reinders (2010) sobre niveles de autonomía relacionados con etapas puntuales del aprendizaje. Dicho esquema se presenta como un continuo en el que los aspectos de la situación de enseñanza y de aprendizaje, desde

la identificación de necesidades de aprendizaje, la selección de materiales, hasta el monitoreo son abordados desde una perspectiva centrada en el docente en un extremo (*teacher-directed*) y desde una perspectiva centrada en el estudiante (*student-centered*) en el otro extremo. El detalle del esquema se presenta en la sección Metodología (Capítulo IV), ya que se tomó como base para las observaciones de clases de escritura. Tal como explica el autor, en la práctica, la mayoría de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito educativo formal se ubican en algún lugar entre ambos extremos.

2.6. Creencias y actitudes sobre autonomía en el aprendizaje

Es evidente, entonces, que un punto importante a tener en cuenta en relación con la autonomía es que dicha noción puede variar según el contexto educativo, social y político en el que se desarrollen la enseñanza y el aprendizaje de una lengua (Esch, 2009; Dang, 2012). En este sentido, son fundamentales no solo las creencias, actitudes o disposición de los estudiantes para transformarse en aprendientes autónomos (Cotterall, 1995, 1999; Reinders, 2010), sino también las creencias, actitudes, principios y disposición de los docentes para incorporar la autonomía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Hurd, 1998; Kirkpatrick, 1994; Reinders, 2010; Voller, 1997).

Dicha incorporación implica, en la mayoría de los casos, la planificación e implementación de instancias concretas tendientes a lograr el desarrollo de estudiantes autónomos de manera sistemática (Benson & Voller, 1997; Hurd, 1998; Reinders, 2006, 2007). Es importante aclarar aquí que la investigación interdisciplinaria sugiere que las creencias y actitudes de los participantes en la enseñanza y el aprendizaje están íntimamente relacionadas, e incluso determinadas, por factores contextuales, culturales y emocionales, características individuales de la personalidad e identidad, y que forman parte del bagaje metacognitivo del sujeto (Breen, 2001; Epstein, 1990).

Desde el área específica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, Wenden (1991, 1996, 1998) argumenta que las creencias forman parte del conocimiento metacognitivo del sujeto y se retroalimentan del conocimiento conceptual y estratégico que va desarrollando el aprendiente. Sin esta base metacognitiva, que implica tanto conocimiento sobre la tarea (*task knowledge*) como conocimiento estratégico (*strategic knowledge*), no es posible desarrollar la autonomía en el aprendizaje: “el conocimiento metacognitivo es crítico para la autorregulación. Determina las decisiones de planificación del estudiante y los criterios que establece para evaluar su aprendizaje y provee las bases para el monitoreo” (Wenden, 1996, p. 244). Tanto

esta autora como Holec se refieren a las creencias como representaciones (*learner representations*): “Los supuestos iniciales que tienen los estudiantes sobre sus roles y sobre las funciones de los docentes y los materiales de enseñanza” (citado en Barcelos, 2008a, p. 9).

En el mismo campo, Borg (2001) define las creencias como “una proposición que se sostiene de manera consciente o inconsciente, que es evaluativa en el sentido de que es aceptada como verdadera por los individuos y que está, por lo tanto, impregnada de compromiso emocional; es más, sirve como una guía para el pensamiento y la acción” (p. 186). Las creencias son difíciles de investigar, ya que no son directamente observables, sino que se pueden interpretar o inferir a partir de declaraciones o comportamientos, y las personas no siempre pueden articular sus creencias de manera clara y concisa a través del lenguaje. Además, las creencias pueden ser contradictorias e inconsistentes, y cambian a través del tiempo, lo que dificulta aún más su estudio. A pesar de estas dificultades, se ha logrado comprobar que existe una relación de influencia mutua entre las creencias, prácticas y factores contextuales (Borg, 2006).

En un trabajo de gran impacto sobre creencias en el aprendizaje de lenguas, Benson y Lor (1998) presentan una distinción útil entre nociones, creencias y enfoques relacionados con el aprendizaje. Las primeras son representaciones más abstractas sobre el aprendizaje (o la autonomía en el aprendizaje), mientras que las segundas están más relacionadas con la experiencia y establecen la verdad o falsedad, u opiniones positivas o negativas, en relación con los objetos y procesos del aprendizaje. Tanto nociones como creencias se ponen de manifiesto en los enfoques, o actitudes, que adoptan los aprendientes hacia el proceso de aprendizaje en determinados contextos.

Benson y Lor (1998) presentan también una clasificación interesante de nociones, creencias y enfoques cuantitativos y cualitativos¹³, que están relacionadas, a su vez, con concepciones analíticas y experienciales sobre el aprendizaje de una lengua respectivamente. Estos autores concluyen que las creencias cualitativas y las correspondientes concepciones experienciales sobre el aprendizaje de una lengua, es decir, aquellas nociones y creencias que están orientadas hacia el aprendizaje de una lengua desde una perspectiva global, que implican

¹³ Esta distinción está basada en estudios previos (Marton *et.al.*, 1993, 1997, citados en Benson & Lor, 1998) en los que se identificaron seis concepciones diferentes sobre el aprendizaje de una lengua, tres de las cuales se clasificaron como concepciones cuantitativas (aumentar el conocimiento, memorizar y reproducir y aplicar), y otras tres como cualitativas (entender, ver algo de manera diferente, cambiar como persona). Las concepciones relacionadas con la memoria y acumulación de información se definieron como concepciones cuantitativas del aprendizaje, mientras que aquellas concepciones que resaltan la comprensión y el significado se identificaron como concepciones cualitativas del aprendizaje. Estos estudios dan cuenta de una relación positiva entre las concepciones cualitativas sobre el aprendizaje y la predisposición para el desarrollo de la autonomía.

la inmersión en un marco de comunicación, más que la acumulación de contenidos discretos, suelen favorecer el desarrollo de la autonomía en mayor medida. De todos modos, los mismos autores y otros investigadores en el área (Ellis, 2008; Huang, 2005) han concluido que se trataría de un continuo, más que de una relación excluyente entre uno y otro tipo de nociones y creencias.

Principalmente, es importante recalcar que las nociones o creencias cualitativas y cuantitativas suelen correlacionarse con enfoques profundos (*deep approaches*) y superficiales (*surface approaches*) hacia el aprendizaje respectivamente (Benson & Lor, 1999). El enfoque superficial se caracteriza por el objetivo de discernir discretamente los elementos que conforman el objeto de estudio e intentar reproducir o recordar dichos elementos, mientras que el enfoque profundo focaliza en la comprensión, en el significado y en la apropiación del objeto de estudio¹⁴. Es útil identificar estos enfoques y analizarlos a la luz del contexto específico en el que se desarrollan, ya que su valor dependerá en gran medida de los objetivos, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y de las características del entorno educativo (White, 2008).

De hecho, Barcelos (2008a) afirma que el estudio de las creencias en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se ha desarrollado de manera tal que los estudios actuales incluyen aspectos contextuales y sociales. Se puede observar una evolución de un enfoque normativo de orientación eminentemente cognitiva, en el que las creencias eran definidas como “entidades cognitivas en la mente de los estudiantes de lenguas” (Kalaja, 1995, p. 192) a los enfoques contextuales que estudian las creencias en relación con prácticas y contextos específicos y las analizan en función de dichos contextos. Se logra, así, identificar la relación de las creencias con factores o aspectos contextuales, en situaciones de enseñanza y de aprendizaje determinadas y las maneras en las que estas se relacionan con comportamientos y actitudes o enfoques hacia el aprendizaje, hacia la lengua extranjera, o hacia la autonomía, entre otros. Como expresa claramente White (2008), los estudios actuales sobre creencias dan cuenta de su complejidad y dinamismo e intentan, más que arribar a clasificaciones, descubrir la forma en la que los sujetos (docentes, estudiantes) desarrollan “una interface productiva entre sus creencias y atributos y diferentes posibilidades y experiencias en ese contexto [el contexto de enseñanza y aprendizaje]” (p. 125).

¹⁴ Benson & Lor (1999) se refieren a otras investigaciones sobre enfoques sobre el aprendizaje, llevadas a cabo por Svensson a fines de 1970, y por Biggs, en los años 90, en las que se proponen otras nomenclaturas, como enfoques holísticos y atomísticos; sin embargo, recalcan que la terminología generalmente aceptada es la de enfoques profundos y superficiales.

En una publicación más reciente, Barcelos y Kalaja (2011) concluyen que las creencias pueden transformarse en formas de mediación (*mediational means*) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, afectar los comportamientos y acciones de docentes y estudiantes (p. 281). De hecho, es posible concebir las creencias, nociones y perspectivas como sistemas complejos y dinámicos, que pueden cambiar a través del diálogo y la experiencia en función del contexto en el que estos se desarrollan (Mercer, 2011). En este sentido, el diálogo pedagógico presenta un potencial importante para la negociación o transformación de creencias sobre el aprendizaje (de la lengua extranjera y de la escritura académica, entre otros), e incluso generar nuevas creencias y perspectivas (Adamson & Sert, 2012; Peng, 2011).

Cotterall (1995), a través de un estudio exploratorio, logró identificar creencias o grupos de creencias que impactan en las actitudes o disposición de los estudiantes hacia la autonomía. Entre ellas se encuentran las creencias relacionadas con el rol del docente y la independencia de los estudiantes, que la autora considera centrales para el desarrollo de la autonomía. Según Cotterall (1995, 1998), las representaciones que se alinean al rol del docente como proveedor de conocimiento y como una figura de autoridad en la materia, que se establecen, en muchos casos, a partir de las experiencias previas de aprendizaje, son creencias que no habilitan o favorecen una disposición positiva hacia el aprendizaje autónomo. Esto se debe, principalmente, a que dichas creencias le asignan al docente funciones como las de organizar el aprendizaje, identificar dificultades y establecer los objetivos del aprendizaje, que caracterizan al estudiante autónomo y, si se las concibe como exclusivas o privativas del docente, es más difícil transferir o adjudicar dichas funciones al estudiante.

En directa relación con estas creencias, las que Cotterall (1995) identificó como creencias relacionadas con la autonomía del estudiante están, en realidad, relacionadas con su rol como alumno. Aquellos estudiantes que adjudican un rol de facilitador al docente y no de autoridad tienden a acordar con representaciones del estudiante como una persona activa, independiente y capaz de controlar muchos o todos los aspectos del propio aprendizaje. Este tipo de creencias se orientan positivamente hacia el trabajo autónomo, ya sea individual o grupal, y negativamente hacia la dependencia del docente o cualquier otro agente institucional o material que intervenga en el aprendizaje.

A partir de estos lineamientos, y teniendo en cuenta el contexto de este estudio en particular, se explorarán, por un lado, las creencias sobre autonomía, a las que también podríamos denominar, siguiendo a Benson & Lor (1998, 1999), como *nociones* sobre autonomía, o a Wenden y Holec (citados en Barcelos, 2008a) como *representaciones* de autonomía. Por otro lado, se analizarán las creencias relacionadas con los roles de docentes y

estudiantes en el proceso de aprendizaje, uno de los factores considerados fundamentales en las creencias sobre autonomía y en las actitudes o disposiciones hacia la autonomía en el aprendizaje de la escritura que dichas creencias pueden favorecer (Cotterall, 1995, 1998; Cotterall & Malcom, 2015). Ambos grupos de creencias nos permitirán identificar determinadas actitudes o enfoques hacia la autonomía escrituraria, tanto de los docentes como de los estudiantes.

2.7. Dimensiones de análisis de la autonomía en escritura

Para lograr describir las dimensiones de la autonomía escrituraria en el contexto particular en que se sitúa este trabajo de investigación nos planteamos, tal como se detalla en el capítulo introductorio, explorar las dimensiones de la práctica pedagógica y de las creencias sobre autonomía en escritura académica en el ámbito de la cátedra Lengua Inglesa II. A fin de organizar el análisis, se propone un abordaje multidimensional, en el que prácticas y creencias se relacionen a su vez con las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje de la autonomía en escritura como dos áreas definidas.

Esta diferenciación está basada en el concepto de relación pedagógica que propone Esch (2009) en función del estudio y análisis de la autonomía en el aprendizaje. Esch se basa en los aportes teóricos de Yves Chalon (citado en Esch, 2009), y destaca el rol activo que juegan tanto docentes como estudiantes en la construcción de una relación pedagógica dialógica, conformada desde dos polos, el del docente o enseñante (*enseignant*) y el del aprendiente (*apprenant*). Ambas dimensiones son entonces susceptibles de ser exploradas a fin de acercarnos a una caracterización contextualizada de las prácticas y creencias en las que se sostiene la autonomía en un contexto determinado.

La definición de relación pedagógica entre docente y estudiantes que propone La Ganza (2008) como un espacio interrelacional dinámico (*Dynamic Interrelational Space*), en el que las prácticas y creencias tanto de docentes como de estudiantes entran en juego y donde se construye la autonomía, también promueve el análisis de estas dos dimensiones al describir la relación entre docentes y alumnos como “un Espacio Interrelacional Dinámico (EID) que conceptualiza la autonomía en el aprendizaje como un constructo interrelacional, cuya realización depende tanto de las capacidades del docente como de las del estudiante” (p.65). Este autor, como Esch (2009), enfatiza la importancia de indagar ambas dimensiones para poder definir y analizar la interrelación.

Teniendo en cuenta estos aportes para el análisis de la autonomía en el aprendizaje, se explorarán tanto la dimensión de la enseñanza, con foco en las prácticas pedagógicas y creencias de docentes de escritura de segundo año en la asignatura Lengua Inglesa II, como la del aprendizaje, indagando sobre prácticas y creencias de los estudiantes en cuatro comisiones de esa asignatura. El diagrama que se presenta en la Figura 5 ilustra de manera gráfica las dimensiones de la autonomía en escritura que se pretende explorar.

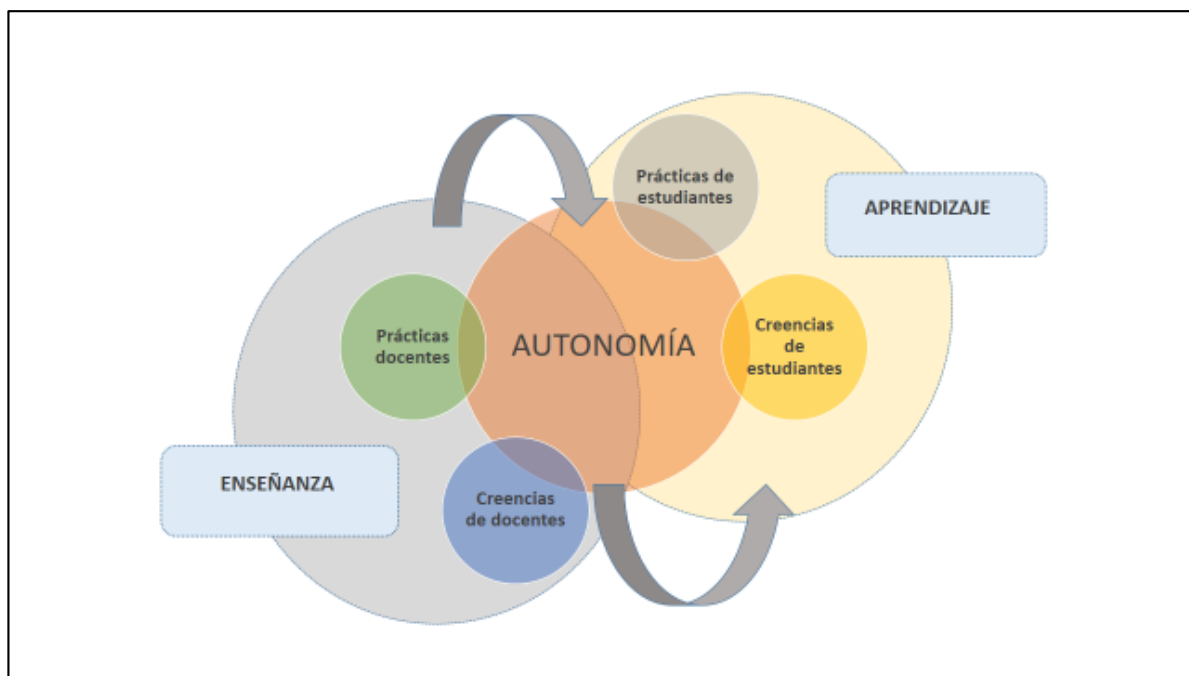


Figura 5: Dimensiones de análisis de la autonomía en este trabajo

Como podemos observar, se plantea estudiar, por un lado, la dimensión de la enseñanza, y más específicamente las prácticas y creencias de un grupo de docentes que enseñan escritura académica en lengua extranjera en el marco de la asignatura Lengua Inglesa II. Por otro lado, la dimensión del aprendizaje, en la que se explorarán las prácticas y creencias de estudiantes de esa asignatura, especialmente en relación con el aprendizaje de la escritura académica.

Las esferas representan esas distintas dimensiones que, como indican las flechas y las superposiciones, serán abordadas como dimensiones en permanente relación e interacción, no como compartimentos aislados.

En este capítulo se definieron los conceptos principales que constituyen los ejes del tema de investigación: escritura y autonomía. Para lograr dicho objetivo y delimitar el alcance de categorías tan amplias como la escritura y la autonomía se tuvieron en cuenta los aportes de la

teoría sociocultural, de algunos modelos cognitivos de escritura y de diversas definiciones y aproximaciones hacia la autonomía en el aprendizaje. Se describieron con mayor detalle aquellos modelos de escritura y de autonomía que constituyen la base o punto de partida para entender estos conceptos en el contexto de esta investigación y se delimitó también el concepto de creencias, a través de posicionamientos teóricos actuales que resaltan su naturaleza social, dinámica y situada. El diálogo entre diversos enfoques teóricos y pedagógicos es particularmente efectivo en función de los propósitos de este trabajo, que abarca tanto la dimensión de la enseñanza como la del aprendizaje de la escritura académica en lengua extranjera e indaga sobre las creencias y prácticas de docentes y estudiantes en relación con estas dimensiones. Estas dimensiones fueron presentadas en un diagrama que intenta graficar su interrelación, así como también el foco y alcance de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados, hallazgos y aportes de los distintos estudios llevados a cabo en el campo de la investigación en escritura en lengua extranjera y autonomía en el aprendizaje, a fin de delinear el estado del arte.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES

En este capítulo se relevan estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje y sobre las perspectivas de estudiantes y docentes en relación con la autonomía. La primera parte de la revisión bibliográfica presenta una síntesis de estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas para luego enfocar en investigaciones específicas sobre autonomía y escritura en lengua extranjera. A continuación, se hace una revisión de trabajos llevados a cabo en distintos contextos educativos, especialmente en educación superior, que investigan creencias de estudiantes y de docentes sobre la autonomía en el aprendizaje. Finalmente, se incluye un breve apartado sobre el aporte de este estudio al campo de la investigación en autonomía y escritura en lengua extranjera.

3.1. Estudios sobre autonomía y aprendizaje de lenguas

A pesar de que los estudios sobre autonomía y aprendizaje de lenguas son numerosos y variados (ver Benson, 2011a, para una revisión exhaustiva de estos estudios), son menos numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo en contextos de enseñanza y de aprendizaje de ILE, aunque se ha extendido el interés por este tema a nivel internacional. Entre las investigaciones que nos aportan información valiosa para este estudio, se encuentran aquellos trabajos llevados a cabo en contextos de educación superior, ya que se relacionan más directamente con el contexto en el que se realizó esta tesis. Los trabajos que aquí se reseñan exploran la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente en el nivel universitario, en distintos países.

Cotterall (2000) reporta experiencias áulicas llevadas a cabo en cursos de inglés para estudiantes internacionales en la Universidad de Victoria en Wellington, Nueva Zelanda. La autora enumera cinco principios relacionados con el desarrollo de la autonomía que se tuvieron en cuenta para el diseño de los cursos de idioma. El primero de estos principios implica la comunicación y reflexión sobre los objetivos del curso, y su relación con los objetivos personales de cada uno de los estudiantes, a través de discusiones entre docentes y estudiantes y la escritura de diarios de aprendizaje. El segundo principio conlleva la presentación de un modelo de aprendizaje de la lengua extranjera (simplificado), de manera que los estudiantes sepan sobre los componentes y procesos básicos intervinientes en el aprendizaje de lenguas y puedan así lograr relacionar ese modelo con sus objetivos y con las actividades de aprendizaje

en las que participen, haciéndolas, de esta manera más significativas. Los dos principios siguientes establecen la inclusión de actividades comunicativas, auténticas y relevantes para el contexto en el que se encuentran los estudiantes, y la discusión y práctica sistemática en estrategias de aprendizaje. Finalmente, el quinto principio refiere a la integración de instancias de reflexión de manera constante a lo largo del curso.

A través de la implementación de entrevistas entre pares, la escritura de diarios de aprendizaje semanales, la presentación y discusión de un modelo simple de aprendizaje de lenguas como parte de los contenidos, el diseño y adaptación de actividades y tareas en función de los objetivos planteados por los estudiantes, y negociados con los docentes, y la instrucción y reflexión en estrategias específicas se intentaron plasmar los principios para la promoción de la autonomía desarrollados *a priori* en dos cursos de inglés como segunda lengua.

El análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos y de las observaciones de clases demostró que la aplicación de los principios descritos había logrado generar altos niveles de motivación entre los estudiantes, estimular la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y así empoderarlos para utilizar recursos apropiados y aplicar estrategias específicas en función de sus objetivos personales y los objetivos institucionales. Las instancias de reflexión propuestas se destacaron como las acciones prioritarias para el logro de esos objetivos. La autora concluye que los principios investigados pueden constituir una guía práctica para docentes, ya que pueden ser adaptados a otros contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, y permitir la aplicación de nociones teóricas sobre el aprendizaje autónomo al ámbito concreto del diseño curricular, la planificación y administración de las clases.

Otra investigación de Cotterall (2005, 2009) que aporta información relevante es un estudio de casos sobre historias personales de aprendizaje en el que participaron dos estudiantes de grado de español como lengua extranjera en una universidad en Nueva Zelanda. Se realizaron entrevistas en profundidad cada 15 días con cada uno de los estudiantes durante un período de tres meses, que fue el tiempo de duración del curso, a fin de recolectar información sobre sus creencias, actitudes y experiencias en el aprendizaje de la lengua extranjera. El análisis de los datos reveló que ambos estudiantes habían desplegado estrategias de aprendizaje consideradas efectivas, pero que obtuvieron resultados diferentes. La investigadora interpreta que la causa de esa diferencia tiene que ver con los objetivos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Para uno de ellos, el que obtuvo calificaciones más bajas, el énfasis en gramática y vocabulario que planteaba el curso contrastaba con sus objetivos personales de aprendizaje, que eran más comunicativos y estaban más relacionados con conocer sobre aspectos culturales relacionados con el español. Debido a esto, su motivación y dedicación disminuyeron durante

las últimas semanas del curso, lo que se vio reflejado en la calificación obtenida. Cotterall concluye que la autonomía puede verse restringida por los objetivos institucionales cuando estos no coinciden con los objetivos personales de aprendizaje; por lo tanto, resalta la importancia de hacer explícitos los objetivos de aprendizaje del currículum y afirma que uno de los desafíos de los docentes interesados en promover la autonomía es lograr conectar dichos objetivos y los objetivos personales de aprendizaje con práctica que sea significativa para los aprendientes.

Jamil (2010) reporta una intervención didáctica en la que se implementaron los principios propuestos por Cotterall (2000) en un curso de inglés con propósitos académicos en una universidad de Bangladesh. Los cuestionarios y entrevistas aleatorias que se realizaron a los estudiantes una vez finalizado el curso revelaron un impacto positivo en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, especialmente en lo concerniente al manejo de recursos (en soporte papel y digitales) y a la elaboración de planes de aprendizaje.

Entre las investigaciones sobre autonomía y aprendizaje de lenguas podemos mencionar también un estudio llevado a cabo en una universidad pública argentina, en un contexto muy similar al de esta investigación. Aunque no se centra específicamente en autonomía escrituraria, la investigación de Porto (2007), en la que participaron 95 estudiantes de Lengua Inglesa II de las carreras de profesorado y traductorado de inglés de la Universidad Nacional de La Plata, reporta la utilidad y el valor de la escritura de diarios de aprendizaje a lo largo de un año lectivo completo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Además de la información rica que se generó y compartió a partir de las reflexiones y opiniones de los estudiantes sobre las clases de lengua, y que permitió, a su vez, una retroalimentación clara y directa con la docente del curso, los diarios demostraron ser una herramienta poderosa para el desarrollo de la autonomía. La introspección sistemática sobre distintos aspectos de la clase y del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera contribuyó a que los estudiantes sintieran y logaran mayor control sobre ese proceso, a partir de la exploración de sus reacciones, valores, creencias y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera en general y la realidad de la experiencia áulica en Lengua Inglesa II en particular. Por otro lado, la experiencia logró dar cuenta del valor de la escritura para generar y apoyar la reflexión profunda, así como también para organizar y dar forma a los pensamientos y emociones que surgen a partir de ella. Como lo explica la autora:

Debido a que la escritura implica un proceso de exploración del pensamiento, los estudiantes aprendieron (o aclararon), a través del mismo acto de escribir, cuáles eran esos pensamientos. Mediante la acción de escribir, contemplaron, aclararon, reconsideraron y revisaron esas reflexiones. La linealidad de la escritura requirió que los

estudiantes organizaran sus ideas, interactuaran con ellas y las manipularan a medida que exploraban, contrastaban, y establecían conexiones entre proposiciones, entre otras acciones. [...] La combinación de la reflexión y la escritura les permitió a los estudiantes visualizar sus acciones en el aula de nuevas maneras (p. 691).

La escritura se destaca así como una vía de descubrimiento, de autoconocimiento y, por lo tanto, de posibilidad de control y autorregulación. El análisis de los diarios demostró que los estudiantes cuentan con la capacidad de reflexión que promueve la autonomía, pero que en muchos casos no la ejercitan o desarrollan porque no la consideran un objetivo significativo en el contexto universitario.

Existen también investigaciones que focalizan en determinadas intervenciones y su impacto en el desarrollo de la autonomía, con el fin último de identificar enfoques y acciones pedagógicas promotoras de la autonomía en el aprendizaje. Entre ellos encontramos el estudio experimental llevado a cabo por Abdolrezapour y Fallah (2015) en un instituto de lenguas extranjeras en Irán. Se seleccionó una muestra de 60 estudiantes de ILE de nivel intermedio alto para conformar un grupo de control y un grupo experimental. En este último se aplicó una metodología de enseñanza que implicaba instancias de reflexión sistemática por parte de los estudiantes y de la docente. Un cuestionario sobre autonomía (Zhang & Li, 2004) fue utilizado como pre y post test, a fin de analizar el impacto de la enseñanza reflexiva en la autonomía de los estudiantes. El análisis estadístico presentó una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo de control, demostrando un impacto positivo de la enseñanza reflexiva en el desarrollo de la autonomía. El estudio llevado a cabo por Matsumoto (1996), también de corte experimental, arrojó resultados similares luego de una intervención didáctica que implicó, además de instancias de reflexión sistemática a través de la escritura de diarios, entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Con un objetivo similar, pero aplicando una metodología diferente, Humphreys y Wyatt (2014) llevaron a cabo un proyecto de investigación-acción en una institución educativa de nivel superior en Vietnam. Luego de recabar información sobre las creencias y actitudes de estudiantes y docentes en relación con la autonomía, decidieron trabajar conjuntamente con los docentes para diseñar estrategias y materiales de apoyo para estimular el aprendizaje autónomo en una población de 83 estudiantes universitarios. A partir del análisis de los datos y de la interacción con los docentes se diseñó un plan de trabajo con diarios de aprendizaje independiente, en los que se guiaba a los estudiantes para reflexionar sobre los aprendizajes desarrollados durante una semana y, además, planificar y plantear objetivos de aprendizaje para la semana siguiente. Se dedicó tiempo de clase, durante un período de cinco semanas, para que

los estudiantes trabajaran colaborativamente en las actividades de reflexión planteadas en los diarios y para que los docentes pudieran modelar una serie de estrategias de planificación y autoevaluación para orientar a los estudiantes en estas prácticas.

La evaluación de la intervención arrojó resultados positivos, aportando evidencia de que los estudiantes lograron mayor control en la planificación, gestión y evaluación de su aprendizaje. Una de las observaciones más interesantes fue que los estudiantes se beneficiaron especialmente de la ayuda de los docentes para focalizar en determinados objetivos y plantear acciones concretas para poder lograrlos. De esta manera, la reformulación realizada de manera colaborativa en la clase contribuyó a plasmar objetivos alcanzables y establecer de manera más tangible las acciones y recursos necesarios para lograr dichos objetivos. Los autores concluyen que en el contexto específico de educación superior en Vietnam, que se caracteriza por una fuerte tradición confuciana, la mediación que pueden proveer los docentes como andamiaje para el desarrollo de la autonomía se destaca como un factor muy importante y hasta necesario para que los estudiantes logren desarrollarse como estudiantes autónomos.

Estos resultados son similares a los que obtuvo Wagner (2014) al analizar una intervención didáctica para promover la autonomía de estudiantes de ILE en una universidad en Japón. Durante un semestre, se implementó un programa abierto de autoaprendizaje en el que los estudiantes podían elegir entre diversas opciones para practicar o estudiar la lengua extranjera de manera independiente y registrar su propio aprendizaje. Al finalizar el semestre, cada estudiante presentó su programa de autoaprendizaje al resto del grupo y se evaluaron los resultados de manera conjunta. El investigador administró cuestionarios sobre autonomía al comienzo y al final de la experiencia y, si bien no se obtuvieron diferencias estadísticas significativas, sí se observó un cambio en los hábitos de estudio. y en las presentaciones finales y los cuestionarios abiertos se obtuvo una respuesta positiva por parte de los estudiantes.

Además de estos estudios, en los que el foco está orientado especialmente hacia intervenciones didácticas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, otro tipo de investigaciones que aportan a la temática son las que indagan sobre la relación entre autonomía y competencia en la lengua extranjera (*language proficiency*). Si bien, como se detalla en el marco teórico, se entiende que el uso independiente o autónomo de una lengua extranjera implica el desarrollo de destrezas y conocimiento en esa lengua (Little, 1991, 1999, 2007), hay investigadores que han intentado aportar evidencia empírica que refuerce este postulado teórico.

Entre ellos encontramos el estudio de Dafei (2007), llevado a cabo en una universidad china. Se administraron cuestionarios similares a los que se aplicaron en esta investigación

(basados en Zhang & Li, 2004) para recolectar información sobre los comportamientos y creencias de 129 estudiantes de ILE en el nivel de grado. Las respuestas fueron analizadas estadísticamente en correlación con las calificaciones obtenidas por los estudiantes encuestados en un examen de alto impacto de nivel intermedio (*Practical English Tests for Colleges*) para estudiantes universitarios. Las pruebas estadísticas indicaron, como se preveía, una correlación lineal directa y positiva entre competencia en lengua extranjera y autonomía en el aprendizaje. Este hallazgo constituye evidencia importante que favorece la inclusión del aprendizaje autónomo en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que comprueba la hipótesis que habían propuesto Corno y Mandinach (1983) en décadas anteriores sobre el efecto positivo de la autonomía en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera así como también los postulados de Little (1991, 2007).

Otra investigación que aporta información relevante sobre la relación entre autonomía en el aprendizaje y competencia en lengua extranjera es el estudio correlacional llevado a cabo por Myartawan, Latief y Suharmanto (2013). Se compararon los promedios generales de una muestra de 120 estudiantes de ILE de la Universidad de Educación Gadesha, en Indonesia y sus respuestas a dos cuestionarios, uno sobre comportamientos e intenciones relacionadas con el aprendizaje autónomo y otro sobre los valores asociados a la autonomía. El análisis estadístico demostró una alta correlación positiva entre autonomía y logro académico: los estudiantes con más altos promedios demostraron mayores niveles de autonomía y valoraciones más positivas sobre ella que los estudiantes con menor rendimiento académico. Estos resultados coinciden con los que se informan en estudios similares (Gökgoz, 2008; Hashemian & Soureshjani, 2011; Karatas, Alci, Yurtseven & Yuksel, 2015; Ng, Confessore, Yusoff, Aziz, & Lajis, 2011; Zhang, 2011), aportando evidencia sobre la relación directa y proporcional entre autonomía y competencia en lengua extranjera. Los estudios de Nguyen (2008, 2012) en Vietnam, por ejemplo, presentan una correlación significativa entre competencia en lengua extranjera y las habilidades de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.

Las implicancias pedagógicas que presentan estos investigadores se centran especialmente en la necesidad de incluir la autonomía en el aprendizaje como objetivo en el diseño de curricular de los cursos de lenguas extranjeras y de darle un lugar significativo en la práctica pedagógica. El beneficio que aporta a nivel práctico y su valor predictivo para determinar el potencial académico de estudiantes en el nivel superior son las razones que sustentan estas conclusiones.

El estudio de Huang (2009) aporta información valiosa sobre esta temática. La investigación no es correlacional, como los estudios mencionados anteriormente, sino

cualitativa y de naturaleza longitudinal. Se recolectaron datos a partir de múltiples fuentes (entrevistas, observaciones, notas de campo y autobiografías de estudiantes) a fin de explorar el desarrollo de la autonomía en estudiantes de profesorado en ILE en una universidad japonesa con el objetivo de obtener una descripción detallada del proceso de aprendizaje autónomo. La descripción y análisis de la información recolectada resalta la importancia de la identidad y la intervención de los estudiantes en el camino que recorren de aprender la lengua extranjera a prepararse para enseñar dicha lengua y aporta evidencia empírica del proceso que atravesaron los estudiantes de profesorado a partir de una *autonomía reactiva* hacia una *autonomía proactiva* (Littlewood, 1999), un pasaje especialmente necesario para aquellos estudiantes que aspiran a convertirse en docentes. Huang concluye que las maneras en las que los alumnos construyen su identidad como futuros docentes y se involucran en su propio proceso de aprendizaje influyen en gran medida en el grado de autonomía que logran desarrollar a lo largo de su carrera universitaria.

Otros estudios que exploran la autonomía en el aprendizaje de lenguas están más orientados hacia la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en el desarrollo de la autonomía. El estudio de Dang y Robertson (2010), en el que participaron estudiantes universitarios de ILE en Vietnam, indaga sobre el uso de espacios virtuales y personalizados de aprendizaje y su impacto en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Una de las conclusiones importantes a las que arribaron los autores tiene que ver con la interrelación permanente y cíclica que identificaron, a través de observaciones y entrevistas retrospectivas, entre los procesos de iniciación, monitoreo y evaluación del proceso de aprendizaje. Una de las ventajas del uso de espacios personalizados de aprendizaje demostró ser la flexibilidad para poder llevar a cabo estos procesos en el orden que cada participante quisiera e, incluso, de manera simultánea. Los estudiantes entrevistados recalcaron la utilidad de poder acceder y evaluar la producción de sus compañeros, de poder elegir entre diferentes tipos de actividades de práctica y automonitoreo, y de poder explorar otros materiales a través de los *postings* que hacían sus compañeros o que ellos mismos compartían.

La investigación llevada a cabo por Yoon (2016), en la que participaron 228 estudiantes universitarios de ILE en distintas especialidades del nivel de grado en una universidad de Corea, también aporta información interesante en relación con este tema, ya que explora las perspectivas de los estudiantes sobre autonomía y aprendizaje combinado (*blended learning*). A partir de los datos que derivan de los 228 cuestionarios y un número reducido de entrevistas en profundidad, se concluye que la mayoría de los estudiantes concibe la autonomía en el

aprendizaje como una capacidad fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera, cuyo desarrollo implica la interacción con docentes y compañeros. Se identifica, por lo tanto, la naturaleza interdependiente de la autonomía incluso en contextos de aprendizaje combinado.

Otro estudio sobre autonomía en un contexto de enseñanza y aprendizaje de ILE es el que llevaron a cabo Aguirre Morales y Ramos Holguín (2009) en una universidad pública de Colombia. Se trata de un proyecto de investigación-acción en el que participaron seis estudiantes de grado de diferentes carreras universitarias inscriptos en un curso semi-presencial de nivel básico de inglés. La intervención consistió en el dictado de talleres que involucraron la presentación y la aplicación de diferentes estrategias de aprendizaje, así como también la reflexión sobre su efectividad e impacto. Los datos fueron recolectados a partir de entrevistas, observaciones de los talleres, y diarios de campo elaborados por los estudiantes. Los resultados fueron positivos y las conclusiones resaltan la importancia de generar espacios para la reflexión sobre estrategias de aprendizaje como un paso inicial para el desarrollo de la autonomía. Los estudiantes recalcaron, también, el rol fundamental de la guía del docente para ampliar su conocimiento sobre estrategias de aprendizaje. Los autores afirman: “docentes y estudiantes pueden aprender juntos y empoderarse en una pedagogía de autonomía conectada con una enseñanza reflexiva” (p.7). Esta investigación contribuye a sustentar parte de los postulados de Little (1991), específicamente, la importancia de reconocer la naturaleza interdependiente de la autonomía en el aprendizaje y de integrar oportunidades de reflexión en la enseñanza de la lengua extranjera.

La investigación de Ramírez (2015, 2017), también un proyecto de investigación-acción llevado a cabo en una universidad colombiana, implicó un proceso de diagnóstico, intervención y evaluación en un centro de autoaprendizaje para carreras de lenguas extranjeras (inglés y francés). Se encuestaron 20 ingresantes a las carreras antes y después de una intervención didáctica que implicó el desarrollo de un nuevo programa, basado en los principios propuestos por Cotterall (2000). En la propuesta programática se combinaron estos principios con un enfoque basado en tareas (*task based approach*), por lo que la intervención implicó el abordaje de tareas específicas, el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y la inclusión de sesiones de diálogo entre docentes y estudiantes orientadas hacia la reflexión. Las encuestas realizadas una vez finalizada la intervención mostraron frecuencias significativamente más altas entre los estudiantes en lo relativo a la determinación de objetivos y la aplicación de estrategias de aprendizaje; sin embargo, las acciones relacionadas con la evaluación y el automonitoreo presentaron porcentajes tan bajos como al comienzo. Ramírez (2017) concluye que esto puede deberse a tradiciones consolidadas en el sistema educativo colombiano que conciben la

evaluación como un campo de acción exclusivo de los docentes. Por otro lado, y teniendo en cuenta las mejoras en otros aspectos relacionados con la autonomía, recalca la importancia de realizar cambios a nivel de diseño curricular para promover el aprendizaje autónomo.

Otra investigación relacionada con esta temática es el estudio experimental que realizaron Farivar y Rahimi (2015) en un instituto de lenguas en Irán. Se trabajó con un grupo experimental y un grupo de control, cada uno de ellos conformado por 30 estudiantes de ILE de nivel intermedio, y se utilizó el cuestionario diseñado por Zhang y Li (2004) como pre-test y post-test. En el grupo experimental se incorporó, a las actividades propuestas regularmente, un paquete de software para el aprendizaje de lenguas de la BBC que incluye actividades basadas en películas documentales y orientadas al uso de vocabulario. Los resultados del post-test indicaron mayores frecuencias en comportamientos relacionados con el aprendizaje autónomo y actitudes positivas hacia la autonomía en el grupo experimental que en el grupo de control. Los autores concluyen que la intervención tuvo un impacto positivo y aporta evidencia importante de que el Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadoras (*Computer Assisted Language Learning*) puede contribuir al desarrollo de la autonomía.

Finalmente, el estudio experimental realizado por García Salinas, Cabrera y Ríos (2012) en una universidad chilena, aunque se centra más en el uso de estrategias de aprendizaje en un entorno semipresencial de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera, aporta más evidencia sobre el impacto positivo del entrenamiento sistemático en estrategias de aprendizaje a través de la realización de tareas de manera autónoma en entornos virtuales. La intervención demostró que los estudiantes lograron no solo mayor autonomía y frecuencia en la aplicación de distintos tipos de estrategias sino también importantes avances en las habilidades del idioma, especialmente en la lectura y escucha comprensivas. Los últimos estudios mencionados en esta sección nos presentan las ventajas de los entornos virtuales para el desarrollo de espacios personales e interactivos de aprendizaje, que pueden ser muy valiosos para promover mayores y mejores niveles de autonomía en el aprendizaje, así como también para impulsar la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La reseña de estudios sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas en ámbitos de educación superior nos presenta conclusiones que sustentan la inclusión de la autonomía como un objetivo primordial en el aprendizaje de la lengua extranjera en particular y en la formación académica universitaria en general y resaltan la importancia de la función del docente como un agente fundamental para la promoción de la autonomía en este nivel educativo. Sin embargo, la variedad de contextos y realidades que ponen de manifiesto esas investigaciones e intervenciones nos interpela también a hacer un abordaje de la autonomía en el aprendizaje

desde una perspectiva crítica y situada, evitando descansar en principios hegemónicos que le otorgan un valor universal e indiscutible (Shaw, 2008).

3.2. Estudios sobre autonomía y escritura en lengua extranjera

Las investigaciones llevadas a cabo en ámbitos académicos de enseñanza y de aprendizaje de escritura en inglés como segunda lengua o lengua extranjera en el nivel superior son menos numerosas. Estos trabajos nos resultan especialmente útiles por su foco de indagación y porque están situados en contextos que presentan muchas similitudes con el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo esta tesis.

Los estudios de Cotterall (2004, 2008, 2009, 2017) y Cotterall y Cohen (2003) sobre el desarrollo de la autonomía en escritura académica en lengua extranjera constituyen antecedentes relevantes en este campo. Según Cotterall, una de las claves para lograr el desarrollo de la autonomía en escritura es “integrar oportunidades de reflexión en el proceso de enseñanza” (2004, p. 2). Estas instancias de reflexión, observa Cotterall, deben ser presentadas y modeladas gradualmente en el transcurso del curso de escritura, a fin de lograr que los estudiantes tomen conciencia de su importancia y logren transformar dichas reflexiones en acciones concretas. La reflexión debe estar integrada con otras prácticas tendientes a progresar tanto en lo que respecta a la habilidad escrituraria como en lo relativo a la capacidad de trabajar de manera independiente en el ámbito académico; entre ellas, Cotterall (2009) incluye las oportunidades de practicar extensivamente distintas estrategias de escritura, revisión y edición de textos, así como también oportunidades de recibir y utilizar retroalimentación de docentes y pares.

El estudio de Cotterall y Cohen (2003), además de presentar estos linamientos, incluye, como parte del andamiaje en la enseñanza de la escritura académica, la instrucción basada en modelar y discutir el proceso de escritura y la enseñanza focalizada en distintas secciones de textos académicos (en el caso de este trabajo, un ensayo argumentativo), de manera de propiciar práctica intensiva en cada una de las partes del texto y sensibilizar a los estudiantes sobre los elementos lingüísticos y recursos retóricos que las caracterizan. Otra de las acciones que favorecen estos autores es la referencia a temas de escritura que sean significativos para los estudiantes (por ejemplo, que sean trabajados en otros cursos o investigados dentro de la misma asignatura), y que ellos puedan explorar ampliamente, por ejemplo, relacionándolos con experiencias de su vida personal o profesional. Finalmente, recalca también la importancia de que los estudiantes cuenten con *feedback* sistemático y permanente, tanto de sus docentes como

de sus compañeros, para lograr mayor efectividad y autonomía en su proceso de aprendizaje de la escritura académica en lengua extranjera. Los resultados de las encuestas realizadas a los 16 estudiantes que participaron de la experiencia pedagógica descrita fueron altamente positivos, ya que los estudiantes valoraron positivamente el andamiaje, especialmente la práctica intensiva y focalizada y la retroalimentación en distintos momentos del proceso de escritura.

Dion (2011) sugiere un proceso similar, que incluye instrucción y reflexión, a fin de estimular el desarrollo de autonomía en escritura en segunda lengua en la universidad. La intervención didáctica que describe Dion es particularmente interesante, ya que se desarrolla en un contexto de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica en una segunda lengua (inglés) en el nivel superior en Canadá. Se trabajó con tres grupos de estudiantes de grado de segundo y tercer año, a quienes se les proveyó una serie de instrumentos para desarrollar la autonomía en la escritura en segunda lengua: material de lectura (un texto científico sobre la escritura académica en segunda lengua), dos planillas de autoevaluación de la escritura para completar y, finalmente, un diario para que los estudiantes se expresaran, a través de la escritura, sobre su propio proceso de aprendizaje de la escritura académica. La autora concluye que los diarios de aprendizaje demostraron ser herramientas útiles para desarrollar tanto la habilidad escrituraria en la segunda lengua como conciencia sobre los aspectos y factores intervinientes en el proceso de aprendizaje, enriqueciendo, de esta manera, el bagaje metacognitivo de estos estudiantes. Dion concluye que “la escritura se constituye en el *locus* de la competencia metacognitiva” (p. 67).

La investigación de Kamberi (2013) presenta conclusiones similares en relación con la utilidad de los diarios de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía, aunque se aplicó una metodología diferente. Se analizaron los diarios de aprendizaje de 31 estudiantes de ILE en el nivel de grado, conjuntamente con entrevistas realizadas a algunos de los participantes. Se receptaron los diarios en distintos momentos a lo largo de todo un semestre y se llevó a cabo un análisis de contenido, comparando las entradas relacionadas con los temas desarrollados en las clases y aquellas relacionadas con temas opcionales, sugeridos por la docente, y sobre los que los estudiantes investigaban de manera independiente. Los resultados del análisis revelan que los estudiantes respondieron de manera positiva a la iniciativa de escribir diarios, especialmente sobre las temáticas desarrolladas en clase. El trabajo independiente de investigación sobre otros temas no fue abordado por todos los estudiantes debido a que fue considerada una tarea de mayor dificultad, ante la cual algunos estudiantes se enfrentaron a limitaciones relacionadas con su conocimiento del idioma y, en algunos casos, con la falta de tiempo disponible. Los relatos de los estudiantes reflejaron motivación y percepciones positivas

en relación con la experiencia reflexiva, además de mayor confianza y fluidez en la escritura en lengua extranjera.

Otra investigación interesante sobre autonomía y escritura es la que llevaron a cabo Tanyeli y Kuter (2013) en un contexto de enseñanza de escritura en ILE para estudiantes de Derecho en Chipre. Se administraron cuestionarios a 200 ingresantes a la carrera de Derecho que estaban inscriptos en un curso de inglés y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con seis docentes de esos cursos a fin de recolectar información sobre las percepciones de docentes y estudiantes en relación con el desarrollo de la autonomía escrituraria. Los resultados indican que tanto los alumnos como sus profesores reconocen una falta de autonomía en la escritura en lengua extranjera por parte de los estudiantes que los docentes atribuyen a falencias en la educación secundaria. Esto, a su vez, favorece un enfoque memorista y promueve el rol pasivo del estudiante. Tanto estudiantes como docentes se refirieron a restricciones institucionales (programas y tiempo asignado a las clases, además de espacio disponible para trabajar colaborativamente) y en relación con los materiales de estudio como obstáculos para desarrollar la autonomía. Finalmente, un hallazgo muy interesante a partir de las entrevistas con los docentes fue que estos identificaron las falencias en el uso del idioma como una de las causas primordiales para el desarrollo de la autonomía: “el mayor obstáculo para el desarrollo de autonomía en la escritura son los problemas en el uso de la lengua que evidencian los estudiantes, incluyendo vocabulario y estructura oracional” (p. 27). Tres de los seis docentes entrevistados atribuyeron este problema a que los estudiantes evidencian una marcada dependencia de sus profesores y de los libros de texto, lo que no promueve el desarrollo de la escritura independiente.

Kirkpatrick (1994), describe una propuesta pedagógica para un curso académico de ILE en una universidad de Perth, Australia, a fin de atender este tipo de problemas. El autor sugiere la inclusión de actividades basadas en la retórica contrastiva, a fin de que los estudiantes logren distinguir las diferencias entre los textos y transformar o adaptar algunas de las características a los requisitos institucionales. Conjuntamente con estas actividades, propone una discusión explícita sobre los roles de docentes y estudiantes, y las expectativas con las que los estudiantes llegan a la universidad, con el propósito de informar y reflexionar sobre ese aspecto. Finalmente, detalla una serie de actividades relacionadas con la escritura y la vida académica en las que se estimula la participación activa de los estudiantes: la toma de notas, la preparación, realización y evaluación de presentaciones orales y el análisis de fuentes bibliográficas, entre otras. Kirkpatrick concluye que estas acciones contribuyen al desarrollo de la autonomía en el

aprendizaje, además de resultar en mejoras en el proceso de escritura y el rendimiento académico en general.

Hue (2008) presenta también una descripción de una experiencia pedagógica centrada en el desarrollo de la autonomía en escritura en lengua extranjera. Allí sugiere la inclusión de un entrenamiento sistemático en estrategias de autorregulación como una posible manera de enfrentar la falta de autonomía en el aprendizaje que caracteriza a los estudiantes de ILE en el nivel de grado en Vietnam. El proceso que describe implica la presentación, discusión y modelado de diversas estrategias de autorregulación tales como determinar objetivos, monitorear el proceso, revisar a partir de la retroalimentación y autoevaluar las propias producciones, entre otras. Una vez finalizada la descripción de la experiencia, Hue propone la observación de clases y la implementación del sistema de portafolios de escritura (*writing portfolios*) como herramientas útiles para evaluar los resultados del entrenamiento en estrategias de autorregulación para el desarrollo de la autonomía en escritura.

La investigación llevada a cabo por Chacón y Chacón-Corzo (2011) en Venezuela, en la que participaron estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de distintas carreras aporta evidencia de los efectos positivos de la implementación de portafolios de escritura para el desarrollo de la habilidad escrituraria, las estrategias metacognitivas y la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, el estudio llevado a cabo por Aliweh (2011) en Egipto, en el que se evaluó la implementación de portafolios electrónicos para el desarrollo de la escritura y la autonomía en estudiantes de grado de ILE, no presentó resultados que indicaran mejoras en la competencia escrituraria ni en la autonomía en el aprendizaje. Aliweh concluye que algunos factores intervinientes, especialmente relacionados con el sistema educativo egipcio, que promueve la dependencia en el docente y en los libros de texto, además de un enfoque orientado exclusivamente hacia la aprobación de exámenes, explican los hallazgos de la investigación. Si bien ese es un punto importante a tener en cuenta, es necesario considerar, también, que para determinar el efecto del uso de portafolios electrónicos se utilizaron escalas cuantitativas como pre y post tests. Aunque la diferencia estadística puede no ser significativa, tal vez si se contara con datos cualitativos en función de la experiencia y resultados percibidos por estudiantes y docentes, las conclusiones sobre la implementación de portafolios electrónicos para el desarrollo de la autonomía y la escritura en ILE serían más alentadoras.

La investigación desarrollada por Tran y Duong (2020) en un grupo de 35 estudiantes universitarios de ILE en Vietnam aporta, justamente, información cualitativa sobre los resultados de un proyecto de portafolios en un curso avanzado de escritura académica (*Writing III*). A partir del análisis de los portafolios, que incluyeron borradores, reflexiones sobre el

proceso de escritura y elementos de autoevaluación, y de entrevistas en profundidad a un grupo reducido de 10 estudiantes que habían participado en esta experiencia, los investigadores lograron identificar factores que pueden promover o dificultar el desarrollo de la autonomía a través del uso de portafolios de escritura. Entre los primeros identificaron la conveniencia de poder reunir el trabajo realizado en un período de tiempo a fin de visualizar el progreso, lo que a la vez facilita la organización de la práctica en escritura y la orientación y *feedback* que provee el docente durante el proceso. Entre los factores negativos se encuentran la falta o ausencia de motivación para llevar a cabo la actividad, que muchos estudiantes consideraron demasiado demandante en términos de tiempo, y sus expectativas con respecto a la evaluación, que esperaban surgiera exclusivamente de la docente, por lo que las instancias de autoevaluación incluidas en el portafolio no fueron consideradas válidas por algunos de los estudiantes.

Otra experiencia pedagógica orientada hacia la autonomía escrituraria es la que describen Foroutan, Noordin y bin Hamzah (2013) en una universidad de Malasia. En ese contexto, se exploró el impacto de una intervención basada en la producción y uso de *weblogs* en la clase de escritura en ILE. Los resultados fueron positivos ya que la percepción de los estudiantes sobre las posibilidades de escritura colaborativa y dinámica que ofrece la comunicación mediada fue muy buena y su motivación para hacerse responsables de su propio aprendizaje aumentó. Entre las ventajas que los estudiantes mencionaron en relación con los *weblogs*, se destacan la flexibilidad y libertad que brinda el entorno virtual en lo relativo a los tiempos de escritura, así como también la oportunidad de gestionar la retroalimentación (de los docentes y los pares). Los autores concluyen que el entorno virtual de aprendizaje y específicamente la escritura de *blogs* favorecen el desarrollo de la autonomía en escritura debido a las posibilidades personalizadas de interacción que ofrecen, la autenticidad que le otorgan a la tarea de escritura y publicación de productos textuales, y la variedad de recursos disponibles en línea para la revisión y el automonitoreo durante el proceso. Todo ello contribuye a disminuir la dependencia del docente y a maximizar las posibilidades del aprendizaje autónomo.

Finalmente, dos estudios recientes, enmarcados en la teoría de la autorregulación, presentan también resultados de una intervención pedagógica en grupos de estudiantes universitarios de ILE en Indonesia y China (Rahman, Imansyah & Utama, 2019; Teng & Zhang, en prensa). En ambos casos se llevaron a cabo estudios experimentales en los que la intervención consistió en instrucción sistemática y explícita en un número discreto de estrategias de autorregulación en escritura. En la investigación de Rahman y otros se presentaron estrategias generales de autorregulación centradas en la determinación de objetivos, el monitoreo y la reflexión. En cuanto al estudio de Teng y Zhang, la intervención incluyó el

entrenamiento en las siguientes estrategias: procesamiento del texto (*text procesing*), planificación de ideas (*idea planning*), monitoreo orientado hacia objetivos (*goal-oriented monitoring*) y aprendizaje entre pares (*peer learning*). Cuestionarios diseñados específicamente para medir el uso de estrategias de autorregulación en escritura, la autoeficacia y el rendimiento en escritura fueron utilizados como pre y post tests a fin de analizar el impacto de estas intervenciones. Los resultados del análisis estadístico revelan, en ambos casos, una diferencia significativa en el uso de estrategias y los niveles de autoeficiencia entre los estudiantes del grupo de control y el grupo experimental. Estos últimos superaron ampliamente a los integrantes del grupo de control, tanto en lo relativo a estrategias de autorregulación y autoeficacia como en el rendimiento en escritura académica al finalizar el cursado.

Los estudios aquí reseñados dan cuenta de la relación directa que existe entre autonomía en el aprendizaje y desarrollo de la escritura y resaltan la importancia de incluir la autonomía como una parte importante de los programas académicos. Es decir, no se trata de dar por sentado que una creciente complejidad en los productos y los procesos de la escritura académica resultará necesariamente, y sin necesidad de una acción concreta y explícita, en el desarrollo de la autonomía escrituraria. Por el contrario, las investigaciones y experiencias pedagógicas que se han llevado a cabo en distintos contextos educativos apuntan a la necesidad de atender esta problemática explícitamente y de manera sistemática. En los casos en los que se han implementado estas intervenciones, los resultados han sido, en su gran mayoría, muy positivos evidenciando mejoras tanto en la autonomía como en la competencia escrituraria.

3.3. Estudios sobre creencias en relación con la autonomía en el aprendizaje

3.3.1. La perspectiva de los estudiantes

En esta sección se relevan estudios sobre creencias de estudiantes en relación con la autonomía en el aprendizaje. Entre los estudios realizados en contextos de enseñanza de lengua extranjera, especialmente de ILE, encontramos varios estudios descriptivos en los que se intenta identificar las creencias, actitudes o disposición de los estudiantes en relación con la autonomía en el aprendizaje.

El estudio de Mehrin (2017), en el que participaron 80 estudiantes de nivel universitario (en su cuarto año de estudio) en Bangladesh, describe las creencias de los estudiantes como alineadas al parámetro de la *autonomía reactiva* (Littlewood, 1999). En este estudio, se utilizaron cuestionarios y, luego, entrevistas en grupos foco en las que participaron 20 de los

estudiantes encuestados. La mayoría de los alumnos demostró valorar la autonomía en el aprendizaje y recalcó su importancia, pero al mismo tiempo, expresó la necesidad de guía o iniciativa por parte de los docentes. Los estudiantes revelaron gran inseguridad para poder controlar su propio aprendizaje y cierta dependencia de los lineamientos y evaluación por parte de sus profesores. Asimismo, en muchas entrevistas se observaron referencias a cierta aprehensión o miedo a recurrir al docente por ayuda o a formular preguntas, por lo que Mehrin se refiere a un “círculo vicioso” (p. 136), en el que la inseguridad retroalimenta la dependencia y el miedo o desconfianza tienen, a su vez, un impacto negativo directo en la motivación por asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.

La investigación llevada a cabo por Breeze (2002), también se basa en la administración de cuestionarios a estudiantes universitarios de ILE (57 estudiantes de grado), pero en una universidad española. Los resultados obtenidos nos presentan un panorama similar: los estudiantes tienden a valorar positivamente la autonomía, pero revelan también una tendencia a depender de la clase y los docentes para lograr el aprendizaje de la lengua extranjera. Por ejemplo, una gran mayoría de los estudiantes encuestados respondió que no estaba de acuerdo con que los estudiantes seleccionaran material de estudio o práctica ni en que participaran de la determinación de objetivos o de la evaluación.

Estos resultados concuerdan con los que informan Cevallos Bravo, Intriago, Villafuerte Holguín, Molina Garzón y Ortega Arcia (2017) en un estudio en el que participaron 862 estudiantes de grado de distintas carreras en una universidad en Ecuador. Todos los estudiantes estaban inscritos en un curso de ILE, que es requisito para poder graduarse, y completaron un cuestionario sobre autonomía y motivación en el aprendizaje de lenguas (diseñado por Spratt, Humphreys & Chan, 2002). Los resultados del análisis estadístico indicaron una correlación significativa entre la situación de aprendizaje y la motivación generada por los docentes y la actitud hacia el aprendizaje autónomo y hacia el aprendizaje de inglés en general.

Otro estudio de gran escala sobre las creencias de los estudiantes en relación con la autonomía que arrojó resultados similares es el que realizó Alrabai (2017) en Arabia Saudita. Alrabai administró un extenso cuestionario a 319 estudiantes de entre 15 y 24 años en distintas instituciones del país y llevó a cabo 15 entrevistas, a fin de triangular los datos. Las respuestas de la mayoría de los estudiantes indicaron bajos niveles de autonomía, pero, al mismo tiempo, una conciencia bastante generalizada sobre las características del aprendizaje autónomo y su importancia. Se observó también una representación del rol del docente como proveedor de información y responsable, en gran medida, de los procesos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera. Farahani (2014) presenta hallazgos análogos a partir de un estudio en el

que participaron 405 estudiantes de ILE de distintas edades en una institución orientada hacia la educación y capacitación en ciencia y tecnología en Arabia Saudita. La mayoría de los estudiantes manifestó valorar el aprendizaje autónomo pero, al mismo tiempo, considerar al docente como el responsable principal del desarrollo de dicho aprendizaje. Sin embargo, se detectaron algunas áreas en las que los alumnos demostraron mayor disposición a asumir un rol más activo, como la determinación de objetivos de aprendizaje y la gestión de la práctica en la lengua extranjera. Nematipour (2012) también informa resultados similares en un estudio en el que aplicó el cuestionario diseñado por Zhang y Li (2004) en una población de 200 estudiantes de profesorado y traductorado de inglés en Irán. En este caso, además de reflejar una valoración positiva de la autonomía, las respuestas de los estudiantes resaltaron su responsabilidad en lo que respecta a los resultados del aprendizaje.

Entre los estudios sobre creencias de los estudiantes relacionadas con la autonomía podemos identificar un grupo de investigaciones bien definido: aquellas que indagan sobre la disposición de los estudiantes para el aprendizaje autónomo (*readiness for autonomy*) a partir de su perspectiva sobre distintos aspectos de la autonomía. Estos estudios derivan, a su vez, de las conclusiones de Cotterall (1995) sobre las creencias de estudiantes de ILE.

La investigación de Cotterall (1995), que ha tenido gran repercusión, presenta, a partir del análisis factorial de un cuestionario diseñado específicamente para tal fin, una serie de factores relacionados con las creencias sobre autonomía y aprendizaje que pueden favorecer o inhibir la disposición de los estudiantes hacia la adopción del aprendizaje autónomo. Se identificaron seis factores que pueden intervenir en la disposición hacia la autonomía: el rol del docente, el rol de la retroalimentación, la independencia en el aprendizaje, la confianza en las propias habilidades para aprender, la experiencia en el aprendizaje de lenguas y el enfoque hacia el estudio. Según las creencias que se respalden en relación con cada uno de estos factores, es posible predecir el grado de disposición o predisposición hacia el aprendizaje autónomo del alumnado. La autora concluye sobre la importancia de dar cuenta de lo que piensan los estudiantes sobre la autonomía en el aprendizaje antes de establecerla como un objetivo a cumplir, a fin de determinar si tanto alumnos como profesores están preparados para incorporar la autonomía en el aprendizaje de lenguas: “explorando las creencias identificadas en este trabajo, estudiantes y docentes pueden llegar a lograr un entendimiento mutuo del proceso de aprendizaje de una lengua y del rol que cumplen en él. Este entendimiento es un pilar fundamental de la autonomía en el aprendizaje” (p. 203).

Si bien ha recibido algunas críticas, especialmente en cuanto al poder que pueden tener las creencias para promover o inhibir el desarrollo del aprendizaje autónomo (Benson & Lor,

1998, 1999), el estudio de Cotterall (1995) ha tenido un impacto significativo en el campo y se han desarrollado numerosas investigaciones que incorporan todos o parte de los factores identificados para determinar la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo. Entre ellos podemos mencionar los estudios de Chan (2001) y Spratt, Humphreys y Chan (2002) en Hong Kong, en los que a través de cuestionarios y entrevistas a estudiantes (20 estudiantes en el caso de Chan y 508 en el estudio de Spratt et.al.) se exploraron las creencias de los estudiantes en relación con varios de los factores indicados por Cotterall y otros más, como la motivación para aprender la lengua extranjera, los estilos de aprendizaje y la preferencia por determinadas actividades, tanto dentro como fuera del ámbito académico. Los resultados de estos estudios aportan evidencia sobre la relación significativa que existe entre creencias y autonomía, demostrando que las creencias pueden manifestarse y dar lugar a actitudes positivas o negativas hacia la autonomía, y que es importante explorarlas y evitar presuposiciones basadas en el contexto (Chan, 2001). Spratt y otros demostraron, además, que la motivación no solo influye sino que se constituye en una precondition para lograr la autonomía en el aprendizaje. La motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera probó ser el mayor indicador de autonomía, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, y su ausencia un factor inhibitorio muy significativo. Estos resultados llevaron a los autores a proponer que la motivación podía ser considerada una causa de la autonomía; sin embargo, más recientemente se han presentado propuestas superadoras para explicar esta relación, como el modelo cíclico de interacción entre autonomía, motivación y logro en el aprendizaje de lenguas (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Otro estudio reciente en el que se exploró la disposición de estudiantes para la autonomía es el que llevaron a cabo Şenbayrak, Ortaçtepe y Trimble (2018) en Turquía. Se administró un cuestionario a 250 estudiantes universitarios de ILE a fin de averiguar sobre su disposición para la autonomía en el aprendizaje de acuerdo a los factores identificados por Cotterall (1995) en el marco de un estudio llevado a cabo en un centro de autoaprendizaje. Las respuestas al cuestionario reflejaron una muy buena disposición de los estudiantes hacia la aplicación de una amplia gama de estrategias metacognitivas para planificar y organizar su propio aprendizaje. Sin embargo, con respecto a las creencias sobre los roles de los docentes, se obtuvieron respuestas que asocian al profesor con una autoridad y le asignan un rol regulador, especialmente en los aspectos relacionados con la evaluación y la duración de las actividades.

Creencias similares sobre el rol del docente también se evidenciaron en el trabajo de Sönmez (2016) en una universidad turca y en la investigación realizada por Rungwaraphong (2012) en una tailandesa. La mayoría de los estudiantes de ILE encuestados a través de

cuestionarios (100 en Turquía y 91 en Tailandia) reflejó, en sus respuestas, no estar preparada para asumir la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje, especialmente por considerar que es el docente quien se encuentra en el centro de la acción y la toma de decisiones. El estudio de Fumin y Li (2012) en China aporta información relacionada con estas conclusiones. Las respuestas a un cuestionario orientado especialmente hacia el rol de los profesores, al que respondieron 2.489 estudiantes universitarios de ILE en los primeros años de sus carreras universitarias en diversas instituciones de educación superior, si bien no presentan diferencia estadística significativa, ubican en primer lugar la representación del docente como un “facilitador de recursos” y un “organizador del trabajo en el aula”; sin embargo, se observan frecuencias similares, aunque un poco más bajas, para los roles “regulador del aprendizaje” y “guía para el estudio” (p. 53). Los autores concluyen que las frecuencias en las respuestas reflejan un momento de transición en las formas de concebir el rol de la enseñanza en el aprendizaje, especialmente, el aprendizaje autónomo y la necesidad de que los docentes tomen conciencia de las múltiples funciones que pueden cumplir en ese proceso.

Ahora bien, además de los estudios en los que se informan resultados a partir de cuestionarios administrados en poblaciones más o menos amplias de estudiantes, hay investigaciones que nos presentan conclusiones a partir de datos cualitativos obtenidos de estudios de casos o entrevistas en profundidad realizadas a un número reducido de alumnos. El estudio de Graves (2006) es un ejemplo de este tipo de investigaciones. La investigadora resalta la importancia de dar voz a los estudiantes; por lo tanto, considera que los cuestionarios no son suficientes para entender sobre sus creencias y perspectivas, y que las entrevistas, en cambio, permiten un acercamiento más profundo a las maneras en las que los estudiantes piensan y opinan sobre la autonomía en el aprendizaje. Con ese objetivo, diseñó entrevistas abiertas, en las que invita a los estudiantes a realizar ejercicios de asociación libre y, a partir de allí, expandir sobre sus opiniones e ideas relacionadas con palabras como “independencia” (*independence*) y “alumno dependiente” (*dependent learner*), entre otras (p. 18). Las entrevistas fueron realizadas con dos estudiantes internacionales de posgrado en una universidad estadounidense, ambos profesores de inglés en sus países de origen (Egipto y Japón). Los hallazgos del estudio dan cuenta de la naturaleza dinámica de las creencias, ya que los entrevistados expresaron momentos de aceptación y momentos de resistencia hacia el aprendizaje autónomo propuesto en los cursos que estaban realizando y esas actitudes parecieron estar motivadas, en gran medida, por las representaciones que cada uno de ellos tenía sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. El estudiante que asociaba aprender una lengua con usar la lengua para la comunicación demostró mayor motivación y predisposición a incorporar la autonomía en el

aprendizaje, mientras que la estudiante que esperaba aprender a partir de las enseñanzas de la profesora y la sistematización de contenidos discretos expresó descontento y una actitud negativa hacia las propuestas de aprendizaje autónomo.

La investigación de Siqueira Nicolaidis (2008) en una universidad de Brasil también aporta información valiosa sobre las creencias de estudiantes con respecto a la autonomía en el aprendizaje de ILE. A través de una variedad de fuentes de recolección de datos (cuestionarios, entrevistas, videos, observaciones y la producción de un diario de investigación), la autora describe las prácticas y actitudes de nueve estudiantes de grado en relación con la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera y presenta resultados similares a las de Şenbayrak y otros (2018), Sönmez (2016) y Rungwaraphong (2012). Los alumnos manifestaron que identificaban la posibilidad de ejercer la autonomía sobre su propio aprendizaje fuera del contexto áulico, mientras que en el ámbito institucional del aula consideraban que quien debía estar a cargo era el docente. “Aquí hay una demarcación territorial, metafóricamente hablando. En el aula, el docente es el jefe, fuera de ella, el estudiante es el que está empoderado para tomar decisiones sobre su aprendizaje” (p. 149). Siqueira Nicolaidis concluye que este tipo de creencias pueden ser transformadas a partir de nuevas experiencias educativas que demanden una participación más activa por parte de los estudiantes y les presente una mayor cantidad de opciones y oportunidades para tomar decisiones importantes sobre su aprendizaje.

Otro estudio que aplica técnicas de investigación cualitativas para explorar las creencias de estudiantes es el que realizó Lamb (2005, 2009) en un contexto de educación secundaria en Inglaterra. La forma en la que se indagó sobre las creencias de estudiantes de lenguas extranjeras (alemán y francés) en relación con su propio aprendizaje fue a través de conversaciones de grupos de foco, de manera que los adolescentes pudieran articular sus creencias en un ambiente distendido y acompañados de sus pares. Un tema recurrente que apareció en las conversaciones de los estudiantes fue su deseo de poder optar entre distintas actividades y también poder elegir cuándo y en qué orden realizar algunas actividades. Parecería que la posibilidad de hacer una elección se asocia directamente con la disposición a asumir mayor responsabilidad sobre el aprendizaje. Sin embargo, se observó una creencia compartida en relación con el rol del docente como una guía o consejero en lo relativo a las opciones: dada la posibilidad de elegir, los estudiantes muestran mayor predisposición a escuchar las sugerencias de los docentes. Otro resultado importante del análisis de las conversaciones está relacionado con el impacto de las experiencias escolares en las creencias de los estudiantes; en realidad, el recorrido escolar y las experiencias personales de aprendizaje parecen determinar en gran medida no solo las perspectivas que adoptan en lo relativo al control que pueden ejercer

sobre su propio aprendizaje sino también su motivación. Igual que en el caso de Siqueira Nicolides (2008), el autor concluye que los docentes cumplen un rol fundamental en la génesis y desarrollo de las creencias de los estudiantes:

La implicancia de esta investigación es que el contexto educativo puede influenciar lo que cree un individuo sobre cuánto control puede ejercer sobre los resultados de su aprendizaje. En otras palabras, no debemos asumir que algunos individuos están patológicamente impedidos para aceptar control y responsabilidad sobre su aprendizaje. Los cambios en las prácticas áulicas pueden hacer una diferencia (Lamb, 2009, p. 83).

3.3.2. La perspectiva de los docentes

La investigación llevada a cabo por Camilleri (1999) en Malta es uno de los estudios de referencia en relación con las creencias de docentes sobre autonomía en el aprendizaje. En su estudio, que forma parte de un proyecto de mayor alcance en el que participaron también docentes de otras nacionalidades, se encuestaron 50 docentes de nivel secundario en Malta. La mayoría de los docentes encuestados eran profesores de inglés. Se administró un cuestionario semi-estructurado, lo que permitió recolectar información sobre los argumentos o fundamentos de base en algunas respuestas. Los resultados reflejaron una tendencia incipiente a favorecer el aprendizaje autónomo (muchas respuestas se ubican en la banda media: no avalan pero tampoco resisten la inclusión de la autonomía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje), aunque también se identificaron puntos de resistencia.

Los aspectos en los que los profesores se mostraron más dispuestos a promover la autonomía fueron la selección de estrategias de aprendizaje, la resolución de problemas de manera independiente y la autoevaluación formativa, mientras que las áreas en las que se observó mayor resistencia fueron la selección de materiales y de tareas, y todos los aspectos relacionados con la administración de la clase (tiempo, lugar, control de asistencia). Camilleri (1999) interpreta estos resultados, especialmente la tendencia a seleccionar respuestas ubicadas en la parte media de la escala (como por ejemplo *partly* o *sometimes*), como una predisposición general de los docentes a la negociación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y las áreas de resistencia, como el resultado de un sistema educativo tradicionalmente centrado en la figura del docente como autoridad. Como parte del mismo proyecto de Camilleri, encontramos el estudio de Dousma (1999) en Holanda. Se administró el mismo cuestionario, pero en el contexto de enseñanza secundaria en Holanda. Participaron 49 docentes de distintas áreas y con diferentes niveles de experiencia en la docencia. Los resultados son similares a los que reporta

Camilleri, aunque los docentes holandeses presentaron mayor reticencia a incluir a los estudiantes en la determinación de objetivos, el manejo de la clase y la evaluación.

En el capítulo final del libro, Camilleri (1999) analiza la visión global, que incluye su estudio y el de A. Camilleri (1999) en Malta, el de Dousma (1999) en Holanda, y otro llevado a cabo en Eslovenia con docentes de nivel primario. La síntesis de todos los estudios muestra áreas de mayor interés y apoyo por parte de los docentes para promover la participación de los estudiantes, como la selección de material extra (*realia*) y algunos aspectos del manejo de la clase, como la disposición de los bancos y el trabajo en grupos, junto con la autoevaluación semanal y mensual. Por otro lado, los aspectos en los que se evidenció mayor resistencia a ceder el control docente fueron la selección de material de estudio (*textbooks*) y otros aspectos sobre el manejo de la clase, como el lugar y el tiempo dedicado a cada actividad. Camilleri concluye que las actitudes más negativas o de rechazo a involucrar a los alumnos tienen que ver con lineamientos institucionales y prácticas convencionales de enseñanza, muy enraizadas en esos sistemas educativos y que, si se intenta realizar transformaciones en esos niveles, hay que trabajar de manera gradual y sistemática con los docentes a fin de propiciar una reflexión profunda en lugar de imponer un nuevo paradigma de manera lineal.

En relación con las creencias de los docentes sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas, otro referente importante es el proyecto de investigación llevado a cabo por Borg y Al-Busaidi (2012), en el que participaron 61 profesores de inglés de distintas nacionalidades que trabajaban en un Centro de Lenguas de una universidad en Oman. Los profesores completaron un cuestionario especialmente diseñado para este estudio y luego se llevaron a cabo 20 entrevistas con algunos de los que habían completado el cuestionario y voluntariamente se ofrecieron para participar. Los datos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Las respuestas de los profesores mostraron, entre otros hallazgos, una tendencia hacia la descripción de la autonomía como trabajo independiente y aplicación de estrategias de aprendizaje, además de capacidad de autoevaluación. Los autores concluyen que parece primar una concepción de autonomía centrada en los aspectos psicológicos, más que en las dimensiones política y social de la autonomía. Con respecto a cuán deseable y factible es la implementación de la autonomía desde el punto de vista de los docentes, se observó que la mayoría de los profesores percibía a la autonomía como un objetivo deseable, pero poco factible, especialmente en relación a la configuración de objetivos de aprendizaje y la evaluación.

Dos años más tarde, Al-Busaidi y Al-Maamari (2014) publicaron un artículo en el que proveen información más detallada a partir del análisis cualitativo de las 20 entrevistas llevadas a cabo con los docentes, específicamente en relación con las definiciones que aportan los

entrevistados, y las fuentes u orígenes de dichas definiciones. En cuanto a las definiciones que estos profesores proponen, se destacan rasgos como independencia, iniciativa y control por parte de los estudiantes. En algunos casos dichas características se fundaban en la literatura sobre el tema que mencionaban los docentes, y en otros casos, en la propia experiencia y práctica, que se reflejaba en sus conclusiones sobre lo que consideraban como comportamiento autónomo. En cuanto a los orígenes de estas concepciones, los autores lograron identificar tres fuentes diferentes: la experiencia en docencia, la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera (propia y, en algunos casos, de personas muy cercanas, como los hijos) y el desarrollo profesional (estudios realizados, asistencia a congresos o jornadas de actualización, lecturas especializadas).

Otro estudio en el que se aplicó una adaptación del cuestionario diseñado por Borg y Al-Busaidi (2012), combinado con algunos campos del cuestionario elaborado por Joshi (2011), es que realizó Duong (2014) en una universidad en Tailandia. Treinta profesores de ILE en el nivel de grado completaron el cuestionario y los resultados fueron analizados estadísticamente. Las respuestas de los docentes reflejan una valoración positiva de la autonomía, pero a la vez, una orientación negativa hacia las posibilidades de su aplicación práctica. Los profesores responden, por ejemplo, que consideran que es muy importante que los estudiantes puedan elegir los materiales de aprendizaje, identificar sus propias necesidades y monitorear su progreso; sin embargo, reportan muy bajas frecuencias en actividades tendientes a lograr estos objetivos. Duong concluye que parece existir un reconocimiento de las características e importancia de la autonomía en el aprendizaje entre los docentes, pero escasas herramientas para lograr y justificar la implementación de acciones concretas en el aula. De hecho, el autor afirma que sería necesario poder contar con un modelo de implementación de la autonomía:

Las investigaciones futuras deberían considerar el diseño de un modelo que desarrolle gradualmente la autonomía en una clase real, para explorar los problemas potenciales que impiden que los docentes de ILE desarrollen la autonomía en el aprendizaje en sus prácticas de enseñanza (Duong, 2014, p. 16).

El estudio de Chan (2003), en el que participaron 41 profesores de inglés de nivel terciario en China, es particularmente interesante en función de una de las conclusiones a la que llega la investigadora. Al realizar una tabulación cruzada de las respuestas de los docentes en distintas secciones de un cuestionario, y agregar el análisis de un segundo cuestionario abierto (*follow-up questionnaire*), pudo demostrar que aquellos aspectos del aprendizaje en los que los docentes consideraban que sus estudiantes poseían baja o muy baja capacidad para participar

activamente, especialmente la determinación de objetivos de aprendizaje dentro y fuera del aula, se relacionaban directamente con las áreas en las que los profesores sentían que tenían mayor responsabilidad y debían asumir un rol más directivo. En consonancia con otras investigaciones similares, como la que desarrolló Al Asmari (2013) en Arabia Saudita en una población de 60 profesores de ILE, los resultados indican que la gran mayoría de los docentes valora positivamente la autonomía en el aprendizaje y la considera parte de los objetivos de enseñanza.

Hay otros estudios recientes sobre creencias y percepciones de docentes en relación con la autonomía en el aprendizaje que es importante reseñar. La investigación de Alzebaree y Yavuz (2016) en Iraq, en la que se aplicó un cuestionario basado en Borg y Al-Busaidi (2012), aporta información sobre las creencias de 116 profesores de ILE en diversos niveles educativos y en distintas ciudades de Iraq. Las respuestas indican una actitud mayormente positiva hacia la autonomía y su impacto en el aprendizaje y hacia la participación más activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, así como también un acuerdo bastante generalizado (68%) en cuanto a la importancia del rol del docente en la promoción de la autonomía.

La investigación de Doğan y Mirici (2017) en Turquía es también un estudio de gran escala, en el que se encuestaron 96 docentes de seis universidades distintas en Turquía, a fin de indagar sobre sus concepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la autonomía. Los resultados indican una orientación positiva hacia la implementación y promoción de la autonomía en el aprendizaje, ya que la mayoría de los docentes le otorga importancia a la autonomía y considera que tiene un impacto positivo en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, muchos de los profesores expresaron que si bien era deseable desarrollar la autonomía en el aprendizaje, no lo veían muy factible, especialmente debido a restricciones del sistema educativo formal en Turquía, que todavía promueve la práctica de “dar todo en bandeja” (*spoon-feeding*) (p. 183). Otros obstáculos que mencionaron tienen que ver con la falta de motivación y capacidad crítica que observaban en sus estudiantes universitarios.

Estos resultados son similares a los de estudios anteriores llevados a cabo en otros contextos. En un estudio en el que se administró el cuestionario diseñado por Camilleri (1999), Balçikanlı (2010) exploró las creencias de 112 estudiantes universitarios de profesorado de ILE en una universidad de Turquía. Los futuros profesores expresaron que valoraban la autonomía en el aprendizaje y que estaban dispuestos a involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera, pero que no consideraban viable dicha participación en algunos aspectos, como los espacios y tiempos de aprendizaje y la selección

de materiales debido a las características y requisitos del sistema educativo en ese país. Nakata (2011) obtuvo respuestas similares de un grupo de 80 profesores de ILE en el nivel secundario en Japón, a partir de cuestionarios y entrevistas en grupos de foco. Asimismo, Shaw (2008), en un análisis de bibliografía sobre el tema, también se refiere a las limitaciones que imponen los horarios, las pautas institucionales y los discursos educativos hegemónicos para el desarrollo de la autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje. En una investigación en la que también participaron estudiantes de profesorado de ILE, como en el caso Balçikanlı, pero en el que se aplicó una metodología cualitativa e interpretativa a través del estudio de casos, Martínez (2008) identificó restricciones similares en las narraciones de los participantes. Los futuros profesores, influenciados por sus historias previas de aprendizaje, concebían la autonomía en el aprendizaje como un absoluto, de valor universal, que asociaban con el aprendizaje aislado, individual y absolutamente autocontrolado, muy difícil de desarrollar en ámbitos escolares. Martínez presenta conclusiones muy interesantes, ya que postula que las creencias de los estudiantes conforman teorías subjetivas de enseñanza en las que limitaciones institucionales y contextuales constituyen argumentos que sustentan la inviabilidad de aplicar la autonomía: “Estas interpretaciones muestran una visión de autonomía en el aprendizaje que es más deseable pero poco práctica. De este modo, la autonomía es un fin utópico o una forma de independencia y corre el riesgo de mantenerse inacanzable” (p. 116).

Por otro lado, Reinders y Lázaro (2011) exploraron las creencias de docentes facilitadores en centros de autoaprendizaje de cinco países diferentes, arribando a conclusiones similares, aunque en este último caso, las limitaciones del sistema educativo a las que se refirieron los docentes estaban más relacionadas con la falta de presupuesto para ofrecer espacios de autoaprendizaje, el escaso reconocimiento que reciben los profesores por esta labor, y el poco valor que los estudiantes le atribuyen a los entornos flexibles de aprendizaje y a la autonomía en general. Los profesores entrevistados se refirieron también a la dificultad que implica el trabajo de facilitador en un entorno virtual, que puede generar conflicto con concepciones más tradicionales sobre las funciones y roles que se le atribuyen al profesor de lenguas extranjeras.

3.3.3. Perspectivas de docentes y estudiantes

Existen también varios estudios que indagan sobre las creencias tanto de estudiantes como de docentes en relación con la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Muchos de ellos han sido llevados a cabo en contextos educativos de diversos niveles de educación formal en diferentes países asiáticos y de Europa del Este, donde la política educativa parece estar

fomentando de manera contundente el desarrollo del aprendizaje autónomo (Arshiyani & Pishkar, 2015; Güzel, 2015; Tayjasanant & Suraratdecha, 2016).

El estudio realizado por Tayjasanant y Suraratdecha (2016) es de gran escala, ya que incluyó como participantes 76 profesores y 116 estudiantes de ILE en distintas escuelas secundarias de Bangkok, Tailandia. Es interesante, también, la metodología que utilizaron estos investigadores para explorar las creencias de los sujetos: entrevistas grupales a pequeños grupos de profesores y estudiantes, organizados de acuerdo al tipo de escuela a la que representaban y al nivel de conocimiento del idioma, en el caso de los estudiantes. Los resultados obtenidos indican una orientación positiva hacia la autonomía en el aprendizaje de parte de los docentes y también de parte de los estudiantes, aunque es interesante destacar que los estudiantes de nivel más bajo expresaron la necesidad de contar con mayor apoyo y guía por parte de los docentes que los estudiantes de los niveles más altos. Todos los estudiantes se expresaron a favor de lo que los autores llaman un enfoque humanista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: “Todos los estudiantes manifiestan un deseo más humanista no solo porque añoran la comprensión, el apoyo y la estimulación de aquellos que los rodean sino también porque anhelan una atmósfera relajada y armoniosa que involucre a todos los participantes en conjunto” (p. 167). Sin embargo, las conclusiones del estudio no son muy alentadoras, ya que dan cuenta de una fuerte contradicción en el sistema educativo: el planteo de la autonomía como objetivo en un sistema basado casi exclusivamente en exámenes.

Otra investigación que explora las creencias de docentes y estudiantes es la que llevaron a cabo Arshiyani y Pishkar (2015) en la Universidad Islámica de Bandar Abbas en Irán. Se administraron cuestionarios¹⁵ a 50 estudiantes y 22 profesores de Traductorado en Inglés en esa universidad. Uno de los objetivos de dicho estudio, además de describir las concepciones de docentes y estudiantes, era el de determinar la existencia de una correlación entre las percepciones de ambos grupos. Los resultados del análisis estadístico indicaron una correlación significativa, especialmente en lo que respecta a la importancia del docente como guía en el proceso de desarrollo de la autonomía. Tanto profesores como alumnos acordaron en que es necesaria la interacción con otros, especialmente entre estudiantes y docentes, para alcanzar la autonomía en el aprendizaje. También se observaron acuerdos en relación con la importancia de que los estudiantes participen en distintos aspectos del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, especialmente en la selección de materiales y en la autoevaluación. Los investigadores concluyen que es evidente el rol fundamental del docente en la construcción de

¹⁵ Los cuestionarios que se aplicaron en esta investigación son los diseñados por Borg & Al-Busaidi (2012) para docentes y Zhang & Li (2004) para estudiantes.

la autonomía en el aprendizaje de lenguas, así como también la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje, especialmente en lo concerniente a objetivos personales, materiales de estudio y evaluación.

Estas conclusiones son similares a las que arribaron Correa-Pérez y Sanhueza-Jara (2019) en una investigación en la que analizaron las percepciones de docentes y estudiantes de ILE sobre la naturaleza e importancia del trabajo autónomo fuera del aula, en una universidad chilena. Las investigadoras utilizaron cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de foco para indagar sobre el tipo de actividades que los estudiantes realizan de manera independiente para reforzar su aprendizaje de la lengua extranjera, sus percepciones al respecto, y la cantidad de tiempo que le dedican, y compararon las respuestas de los alumnos con las de los profesores. Además del acuerdo con respecto a la importancia del rol del docente para guiar y facilitar el trabajo autónomo, tanto alumnos como profesores coincidieron en que la autonomía es un aspecto fundamental del aprendizaje. En cuanto a las diferencias, la más importante tiene que ver con la percepción de los docentes sobre el tiempo que los estudiantes le dedican al trabajo autónomo fuera del aula, que en general fue percibido como escaso y de bajo impacto, y lo que los estudiantes realmente indicaron dedicar a este tipo de trabajo (una gran cantidad de horas, además de variedad en las actividades). Las implicancias más interesantes de este estudio, llevado a cabo en un contexto muy similar al de esta tesis, tienen que ver con la importancia de no subestimar el trabajo o dedicación de los estudiantes y con la necesidad de establecer pautas claras, concretas y alcanzables en lo que respecta al trabajo extraáulico y los objetivos relacionados con la autonomía en el aprendizaje.

Joshi (2011), en una investigación desarrollada en Nepal, también indaga sobre las creencias de docentes y estudiantes en relación con la autonomía, pero en el nivel de posgrado. Se encuestaron 6 profesores y 80 estudiantes de maestría del Departamento de Educación en Inglés de la Universidad Tribhuvan. Además, se realizaron entrevistas estructuradas a los profesores encuestados, para obtener información más detallada sobre sus percepciones en relación con la autonomía en el aprendizaje, su importancia y los factores intervinientes en su desarrollo. Los resultados del análisis de los cuestionarios indican actitudes positivas hacia la autonomía tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Ambos grupos demostraron valorar la autonomía y su impacto positivo en el aprendizaje. En cuanto a las prácticas reportadas, la mayoría de los estudiantes (70%) expresó que realizaba actividades y esfuerzos independientes fuera del aula para mejorar su aprendizaje de la lengua extranjera y que se consideraban responsables de su progreso en el uso de la lengua (80%). Un resultado sorprendente es el bajo porcentaje de estudiantes que utiliza la tecnología para su estudio: solo

el 30% de los estudiantes encuestados respondió que utilizaba la computadora o Internet para estudiar el idioma. En cuanto a los docentes, la mayoría (76%) asoció la autonomía con el éxito en el aprendizaje, y la totalidad de los encuestados identificó su rol en el proceso de enseñanza como un rol de facilitador, no de autoridad.

Otro estudio que explora las creencias tanto de docentes como de estudiantes es el que desarrolló Szöcs (2017) en una escuela secundaria en Hungría. A través de cuestionarios administrados a 100 estudiantes de segundo año y a 12 docentes de lengua extranjera (inglés y alemán), y de entrevistas semi-estructuradas llevadas a cabo con cuatro de los profesores, la investigadora recolectó información cuantitativa y cualitativa sobre sus creencias en relación con la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Los resultados indican una valoración de la autonomía por parte de los docentes; sin embargo, al ser interrogados sobre la participación de los estudiantes en distintos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera (como la determinación de objetivos, la evaluación y la selección de contenidos), la mayoría consideró dicha participación como no deseable. La autora interpreta estas respuestas como influenciadas por las experiencias previas de los profesores, en una “tradición de enseñanza prusiana”, que le otorga al docente un rol activo y central (p. 136). Las respuestas de los estudiantes evidencian una correspondencia con los docentes en este sentido. La mayoría de los alumnos encuestados expresó que creía necesario que el profesor dirigiera y monitoreara el proceso de aprendizaje, y afirmó que el progreso o desarrollo en el aprendizaje dependía de las acciones del docente. Sin embargo, también se observaron diferencias interesantes entre las concepciones de docentes y estudiantes. Los primeros la consideraron como un eje importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que los segundos expresaron, en general, lo contrario; de hecho, muchos expresaron que ni la escuela ni la clase de lengua extranjera eran lugares en los que pudieran actuar de manera autónoma.

Los estudios sobre las creencias de docentes y estudiantes en relación con la autonomía en el aprendizaje nos revelan un acuerdo bastante generalizado en lo que respecta a la importancia de la autonomía y a los beneficios que implica para el aprendizaje de lenguas y el logro académico en general. Sin embargo, se advierten algunas limitaciones, especialmente en relación a los contextos institucionales y las demandas que dichos ámbitos imponen, tanto para profesores como para estudiantes. Las conclusiones de estudios derivan en el rol esencial que cumplen las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en la generación y la adopción de determinadas creencias, y en el impacto que las prácticas pedagógicas pueden tener en el desarrollo, mantenimiento o transformación de dichas creencias.

3.4. Aportes de este estudio

La revisión del estado del arte nos presenta un campo fructífero de investigación, especialmente en relación con la autonomía en el aprendizaje de lenguas, una temática que ha cobrado interés y repercusión en las últimas décadas. Se han desarrollado investigaciones en contextos educativos de educación superior en distintos países, que apuntan al valor e importancia de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y de ILE en particular. Asimismo, contamos con información de estudios sobre creencias de estudiantes y docentes en relación con la autonomía, que analizan sus perspectivas y dan cuenta de la influencia de los contextos institucionales y sociales en las maneras en las que se concibe y practica la autonomía en el aprendizaje.

Esta investigación constituye un aporte en este campo, pero especialmente en el área específica de los estudios en autonomía y escritura en lengua extranjera, en la que se observa menos producción, especialmente en América del Sur. Asimismo, se propone un abordaje que explora en profundidad las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje, teniendo en cuenta tanto las creencias como las prácticas de docentes y de estudiantes y combinando diversas fuentes de datos, una característica que no es común en la mayoría de los estudios reseñados. Las investigaciones sobre la temática suelen centrarse en las perspectivas de docentes y estudiantes por un lado, y en la descripción o estudio de determinadas prácticas pedagógicas por otro, mientras que en este trabajo de tesis confluyen ambos focos de análisis. Los objetivos de esta investigación, como se explicita en el capítulo introductorio, incluyen tanto la descripción de acciones, creencias y perspectivas sobre autonomía y escritura de docentes y estudiantes universitarios de ILE en el nivel de grado como la identificación de prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la autonomía en escritura. En ese sentido, esta tesis puede contribuir a enriquecer nuestro conocimiento sobre la compleja relación entre autonomía y escritura en el contexto específico de enseñanza y de aprendizaje de ILE y sobre los abordajes e instrumentos que es posible desarrollar y aplicar para su estudio.

En este capítulo se describieron y analizaron estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje y sobre las perspectivas de estudiantes y docentes en relación con la autonomía. En la primera parte de la revisión bibliográfica se presentó una síntesis de estudios previos sobre autonomía en el aprendizaje de lenguas y sobre autonomía y escritura en lengua extranjera. Los resultados de estos estudios demuestran una relación positiva entre aprendizaje de lenguas y autonomía y, en su mayoría, destacan la importancia del rol docente para la promoción del

aprendizaje autónomo. Las conclusiones sustentan la inclusión explícita y sistemática de acciones pedagógicas tendientes al desarrollo de la autonomía en los programas y las clases de lenguas extranjeras.

Los resultados de investigaciones específicamente orientadas hacia la escritura en lengua extranjera también respaldan esa conclusión; asimismo, destacan la importancia de la práctica extensiva y consciente para el desarrollo de la autonomía escrituraria y los beneficios de la escritura para estimular la reflexión metacognitiva. Las intervenciones pedagógicas que han arrojado resultados positivos se caracterizan, además, por incluir instancias de interacción entre docentes y pares a través de la retroalimentación.

En la segunda sección del capítulo, se hizo una revisión de trabajos que investigan las perspectivas de estudiantes y de docentes sobre la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, se advierte que tanto unos como otros la valoran positivamente y reconocen los beneficios que supone para el aprendizaje. Se observan, sin embargo, restricciones institucionales para la aceptación de prácticas de aprendizaje autónomo, además de algunas representaciones vigentes que le otorgan mayor control al docente y asocian su rol con la toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje.

Finalmente, se incluye un breve apartado sobre el aporte de esta tesis, que pretende contribuir al campo de la investigación en autonomía y escritura en lengua extranjera dando cuenta de las prácticas y creencias sobre autonomía y escritura en lengua extranjera que se manifiestan en un grupo de estudiantes y docentes universitarios de ILE en una universidad sudamericana. En el capítulo siguiente se describe la metodología implementada para llevar a cabo dicho estudio.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

En este capítulo se describe y justifica la metodología implementada para el desarrollo de la investigación. Al comienzo se detallan el contexto de investigación y la metodología de recolección y análisis de datos. Luego, se hace referencia al diseño de instrumentos de recolección de datos; especialmente, se justifican las decisiones que se tomaron en relación con la adaptación y modificación de instrumentos ya existentes (cuestionario y guía de observación de clases). Finalmente, se puntualiza el procedimiento de recolección de datos y se presentan consideraciones generales que se tuvieron en cuenta para el análisis de los datos.

4.1. Descripción del contexto de investigación

4.1.1. La asignatura: Lengua Inglesa II

Tal como se describe en el capítulo introductorio, este trabajo se sitúa en un contexto de educación superior, más específicamente, en una asignatura de segundo año de las carreras de grado en lengua extranjera de la sección inglés que ofrece la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba: Profesorado en Lengua Inglesa, Traductorado Público Nacional de Inglés y Licenciatura en Lengua Inglesa.

La asignatura Lengua Inglesa II es común a las tres carreras, y, en el plan de estudios vigente, se dicta en segundo año de la carrera. Los estudiantes que cursan esta materia ya han cursado y regularizado Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical y Práctica de la Pronunciación. El programa que se tuvo en cuenta para este trabajo es el que estaba vigente en 2016, que fue cuando se recolectaron la mayor parte de los datos para esta investigación.

Como se puede observar en el programa, la escritura académica forma parte de los contenidos de la asignatura y es considerada una de las habilidades a desarrollar durante el año lectivo. Se explora y practica el género ensayo académico, más específicamente, cuatro tipos de ensayo académico: el ensayo expositivo, de comparación y contraste, de causa-efecto y problema-solución.

En la práctica, la escritura de ensayos es uno de los aspectos de la asignatura que mayor dificultad presenta a los estudiantes de segundo año. Debido a ello, se han llevado a cabo numerosos proyectos de investigación y se han realizado y analizado distintas intervenciones

didácticas con el objetivo de mejorar los procesos y productos de la escritura académica en este espacio disciplinar, una problemática en la que continuamos trabajando hasta el día de hoy.

4.1.2. Los estudiantes

Los estudiantes de esta asignatura, aunque por supuesto presentan variaciones, comparten algunas características comunes. Se trata, por lo general de jóvenes de entre 19 y 20 años, en su mayoría mujeres, que han cursado la totalidad de las asignaturas de primer año correspondientes a las carreras de traductorado o profesorado de la sección inglés, con un número mayor de estudiantes inscriptos en la primera de estas carreras.

Entre los estudiantes que conforman los distintos grupos (hay siete comisiones de Lengua Inglesa II en total), se encuentran también varios recursantes; es decir, estudiantes que se inscribieron y asistieron a clases en años anteriores (por lo general, en el año inmediato anterior), pero que no lograron regularizar la asignatura (por haber abandonado el cursado o haber reprobado los parciales). Por lo general, aunque con ciertas variaciones que tienen que ver con la diversidad de experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera de cada estudiante, los alumnos de esta materia presentan un nivel de competencia en la lengua extranjera que se ubica entre el nivel intermedio (*intermediate*) y el intermedio alto (*upper intermediate*) (o niveles B1 y B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas).

Se trata de grupos numerosos, especialmente en el turno mañana. En el turno noche los grupos suelen ser menos populosos y, de hecho, dos de los grupos de ese turno en los que se observaron clases para este trabajo contaban con muy pocos asistentes, aunque había muchos más inscriptos en la lista de la comisión. En el turno mañana, la mayoría de los inscriptos asiste a clase regularmente, y es por eso que en esas comisiones había una mayor cantidad de estudiantes presentes cuando se llevaron a cabo las observaciones.

4.1.3. Las docentes

Las cuatro profesoras que participaron voluntariamente en este estudio son docentes con una antigüedad en la cátedra de entre 8 y 15 años, experiencia en proyectos de investigación en escritura llevados a cabo en el contexto de Lengua Inglesa II y otras asignaturas afines y formación de posgrado a nivel de Maestría; todas trabajan, a su vez, en proyectos o tesis de Doctorado.

Es conveniente aclarar que la cátedra trabaja de manera corporativa e integrada desde hace ya varios años, a partir de la formación recibida por parte de la Profesora Titular que estuvo a cargo hasta el año 2012 y que dejó un legado de trabajo en equipo y socialización sistemática de las prácticas y problemáticas de cada integrante que conformaba el espacio disciplinar Lengua Inglesa II. Debido a esto, todas las docentes han participado activamente en los acuerdos generados en relación con la consecución de los objetivos de la materia en general y la enseñanza de la escritura académica en lengua extranjera en particular.

Además, continuamente se trabaja de manera conjunta en propuestas para talleres complementarios, muchos de ellos relacionados con la escritura de ensayos en inglés, que son presentadas a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles o al Centro de Estudiantes de Lenguas y luego llevadas a cabo en el ámbito de la facultad.

4.2. Descripción general de la metodología

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación planteadas, así como también el marco teórico y el contexto de trabajo, se aplicó una metodología eminentemente cualitativa para la recolección y el análisis de los datos. Se trata de preguntas abiertas y amplias, que permiten profundidad, flexibilidad y amplitud en el procedimiento de recolección y análisis de datos (Hatch, 2002; Mackey & Gass, 2016).

Asimismo, y teniendo en cuenta el marco teórico en el que se inserta este estudio, que da cuenta de la naturaleza compleja y situada de la autonomía en escritura en lengua extranjera, es necesario disponer de diversas fuentes de datos recolectados en ambientes y situaciones naturales; de lo contrario, se corre el riesgo de obtener información descontextualizada (Collett, 2014). Es por ello que se diseñaron instrumentos de recolección de datos para recabar información en diferentes situaciones y de diferentes participantes.

En lo que respecta a la dimensión de la enseñanza de la autonomía en escritura, se generaron datos a partir de dos recursos específicos:

- Registros de observación de clases: Se observaron 13 clases de escritura durante dos cuatrimestres de 2016, dictadas por cuatro docentes de Lengua Inglesa II en cuatro grupos de estudiantes diferentes. A tal fin, se diseñó una guía de observación que permitió un registro efectivo de las acciones y/o procesos observables en esas instancias. Si bien las observaciones nos aportan información sobre las acciones de los estudiantes

durante las clases, el foco de análisis estuvo orientado principalmente hacia las prácticas pedagógicas de las docentes.

- Entrevistas a docentes: Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con las cuatro docentes cuyas clases fueron observadas, a fin de indagar especialmente sobre sus creencias y enfoques en relación con la autonomía en el aprendizaje.

En cuanto a la dimensión del aprendizaje de la autonomía en escritura, se recolectó información a partir de dos fuentes de datos:

- Cuestionario a estudiantes: Se diseñó y administró un cuestionario cerrado a todos los estudiantes de los cuatro grupos cuyas clases fueron observadas (se recolectaron 93 cuestionarios en total), a fin de recabar información sobre sus actitudes, creencias y prácticas con relación a las actividades que propician la autonomía en escritura. Hyland (2003) valora este tipo de instrumento como apropiado para investigar la escritura, especialmente para recabar información focalizada sobre acciones y actitudes: “Los cuestionarios son particularmente útiles para estudios exploratorios sobre actitudes y comportamientos relacionados con la escritura y para identificar cuestiones que pueden ser investigadas con mayor profundidad a futuro” (p. 254). Benson y Lor (1999) también aprecian el cuestionario cerrado, especialmente para orientar a los estudiantes a considerar creencias o nociones que pueden no surgir naturalmente a partir de otros instrumentos, como las entrevistas o los grupos de foco.
- Entrevistas a estudiantes: Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con el objetivo de indagar en mayor profundidad sobre las creencias, enfoques y prácticas de los estudiantes en relación con la autonomía en el aprendizaje de la escritura académica en lengua extranjera. Para la selección de los estudiantes participantes se utilizó un método similar al que aplicaron Borg y Al-Busaidi (2012) en un estudio en el que participaron docentes. Al momento de administrar los cuestionarios se les indicó a los estudiantes que aquellos que quisieran participar en una entrevista sobre la temática dejaran anotadas sus direcciones de e-mail en el dorso del cuestionario. Un total de 22 estudiantes dejaron sus datos, pero solo 15 asistieron a las entrevistas.

Podemos, entonces, identificar la metodología propuesta como una metodología eminentemente cualitativa, ya que el único instrumento a partir del cual se generaron datos numéricos fue el cuestionario a estudiantes. El resto de los datos recolectados provienen de

observación no participante y entrevistas, dos técnicas prototípicas de la investigación cualitativa (Larsen-Freeman & Long, 1991) y que conforman un corpus de datos que es abordado con un propósito descriptivo (Flynn & Foley, 2009). Dicho propósito es también característico, podríamos decir constitutivo, del enfoque cualitativo en investigación, que valora la descripción y la interpretación como procesos de poder explicativo de problemáticas que nos rodean (Huberman & Miles, 2002).

Otro rasgo distintivo del paradigma cualitativo es que permite un foco multimetodológico, a través de la combinación de datos numéricos y no numéricos, obtenidos de diferentes fuentes en diversos momentos y de registros de perspectivas de diversos actores o participantes en el mismo estudio sobre una única problemática (Denzin & Lincoln, 2011). Esta diversidad y amplitud son entendidas, en el campo de la investigación cualitativa, no solo como estrategias de validación de datos, sino también, y principalmente, como fortalezas inherentes a este enfoque metodológico que potencian el rigor, profundidad y riqueza de una investigación (Flick, 2002).

Como se indicó en el capítulo introductorio, el objetivo de la investigación no es comprobar o refutar una determinada hipótesis, sino describir a través de un foco particular de observación los comportamientos o fenómenos que se desarrollen, y que pueden ir cambiando durante el proceso mismo de observación (Larsen-Freeman & Long, 1991). En este sentido, las observaciones de clases nos permiten adentrarnos en el estudio de prácticas auténticas en escenarios naturales y las entrevistas, en las perspectivas y creencias de los participantes en relación con su propia experiencia o su entendimiento de la experiencia vivida (Kvale, 1996; Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005). Los cuestionarios, a su vez, nos aportan información cuantitativa para relacionar con los datos cualitativos y así arribar a una descripción más rica y lograr una interpretación más profunda de la problemática objeto de estudio.

4.3. Diseño de instrumentos de recolección de datos

4.3.1. Consideraciones para el diseño de una guía de observación de clases

Para el diseño de la guía de observación de clases (ver Apéndice A1, p. 278) se han tenido en cuenta diversas fuentes, entre ellas, el modelo pedagógico de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje propuesto por Reinders (2010). Dicho modelo contempla una serie de etapas en el proceso de aprendizaje, las cuales pueden propender al desarrollo de la autonomía según sean iniciadas por docentes o estudiantes y según el grado de flexibilidad que planteen para la acción,

participación y reflexión de los estudiantes. En ese sentido, se han incluido dichas etapas en la guía diseñada a fin de poder identificarlas y describirlas, así como también de determinar si son iniciadas y llevadas a cabo por docentes, estudiantes o de manera conjunta.

Si bien Reinders (2010) las denomina etapas, el mismo autor sugiere que no se trata necesariamente de un orden cronológico, sino de aspectos fundamentales a tener en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje autónomos y que el orden en el que efectivamente sucedan en el contexto real de una clase puede variar; es por ello que se utiliza esa denominación en la guía diseñada. Asimismo, se ha modificado el aspecto denominado planificación del (proceso de) aprendizaje, por la referencia a la planificación del desarrollo de la clase, ya que este instrumento ha sido especialmente diseñado para observar la práctica docente en la dimensión de la enseñanza, por lo que es necesario incorporarla de manera explícita, aunque se pueda dar por entendido que el diseño y planificación de una clase están orientados al desarrollo de algún tipo de aprendizaje.

En lo que respecta a la reflexión, se diseñó un apartado específico para registrar la observación de instancias y/o actividades de reflexión, ya que se concibe la reflexión como una característica fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje, especialmente aquel que propende a lograr la autonomía, y como tal, no sucede única y exclusivamente hacia el final o al principio de dicho proceso, sino que se integra de manera permanente y sistemática a lo largo de todo un curso o año lectivo (Little, 2007; Reinders, 2010). En relación con esto último, Little afirma: “La búsqueda de la autonomía en entornos formales de aprendizaje debe entrañar procesos explícitos de toma de conciencia; de lo contrario, dejamos que su desarrollo dependa del azar” (Little, 1990, p. 34).

Las instancias o etapas detalladas en la guía de observación propuesta están también directamente relacionadas con las dimensiones del aprendizaje autorregulado identificadas por Andrade y Evans (2013). Estos autores identifican una serie de principios interrelacionados que caracterizan el aprendizaje autorregulado y que comprenden la dimensión motivacional, metodológica, temporal, espacial, social y temática en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Dichas dimensiones abarcan, respectivamente, lo que Andrade y Evans denominan el por qué (objetivos), el cómo (proceso, estrategias y materiales), cuándo, dónde, con quién (trabajo individual, guiado y/o colaborativo) y el qué (tema) de lo que se aprende. Según estos autores, el estudiante autónomo regula o controla las respuestas a estas preguntas a través de la aplicación de estrategias determinadas y efectivas y a través de la reflexión permanente sobre el proceso de aprendizaje.

Este modelo, igual que la propuesta de Reinders (2010), sostiene que los docentes pueden crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de la autonomía en sus clases a través de decisiones pedagógicas que promuevan la reflexión, la discusión, la posibilidad de optar y la autoevaluación. Finalmente, se decidió agregar una columna en la guía de observación de clases, para poder registrar información sobre los espacios en los que se llevan a cabo las actividades (por ejemplo, en el aula, fuera del aula como tarea, en el espacio virtual que se utiliza como complemento al aula presencial u otros). En lo que respecta a los materiales, un aspecto que Andrade y Evans (2013) ubican en la dimensión espacial, en la guía diseñada a los fines de este trabajo están incluidos como un apartado en sí mismo, a fin de determinar qué materiales se utilizan en la clase de escritura y cómo se trabaja con ellos en el contexto de la clase de Lengua Inglesa II. En cuanto al factor temporal, si bien no hay un apartado para registrar el tiempo que se dedicó a cada una de las etapas, se tomó registro de la sucesión temporal en la secuencia de las actividades desarrolladas y se indicó fecha y duración de cada clase observada.

4.3.2. Consideraciones para la adaptación de un cuestionario sobre autonomía en el aprendizaje

El cuestionario que se utilizó para explorar la autonomía desde el punto de vista de los estudiantes (ver Apéndice A2, p. 279) es una adaptación del que diseñaron Zhang y Li (2004) en un estudio que realizaron para comparar la autonomía en el aprendizaje de lenguas entre estudiantes chinos y estudiantes de Europa Occidental. La primera parte del cuestionario original constaba de 12 enunciados sobre prácticas o comportamientos autónomos de aprendizaje y 9 enunciados de opción múltiple sobre creencias relacionadas con la autonomía y el aprendizaje de lenguas. Este cuestionario ha demostrado tener altos niveles de confiabilidad y validez y ha sido utilizado, con algunas variaciones, en diversos estudios sobre autonomía y aprendizaje de lenguas, lo que permite un análisis más rico en términos de comparación y contraste con estudios previos.

Uno de los estudios en los que se administró este cuestionario es el que llevó a cabo Dafei (2007) sobre la correlación entre autonomía y nivel de competencia en la lengua extranjera. Es interesante observar que los participantes en ese estudio fueron 149 estudiantes de ILE en un profesorado en China, de 19 años de edad promedio, lo que constituye una población de estudiantes directamente comparable con la que ha participado en este estudio. Aunque el estudio no presenta un detalle de las respuestas de los estudiantes a las diferentes preguntas, sí

aporta resultados estadísticos que demuestran una correlación directa entre autonomía y aprendizaje de la lengua.

Wagner (2014) utilizó una versión abreviada de este cuestionario (16 enunciados en total) en un estudio llevado a cabo con un grupo reducido de estudiantes de grado de segundo año en una universidad en Japón. Se trata de un proyecto de investigación-acción que implicó el desarrollo de programas de estudio auto-dirigidos cuyo objetivo, además de mejorar el uso del idioma era promover el aprendizaje autónomo. Gökğöz (2008) también redujo la extensión del cuestionario para su estudio, en el que participaron 102 estudiantes universitarios de inglés como LE, sobre la correlación entre autonomía y competencia comunicativa en lengua extranjera. En este caso, el número de preguntas se redujo de 21 a 14, quedando 9 enunciados en la primera parte del cuestionario y 5 en la segunda con el fin de lograr, según reporta el investigador, mayor confiabilidad al momento de realizar el análisis estadístico de los datos.

Otro estudio en el que se administró una versión del cuestionario diseñado originalmente por Zhang y Li (2004) fue el que llevó a cabo Nematipour (2014) en Irán. En este caso, los participantes también fueron estudiantes de ILE en el nivel de grado, pero la muestra resultó ser más amplia, ya que fueron 200 los estudiantes que respondieron el cuestionario. Joshi (2011) realizó un estudio similar, aplicando una versión del cuestionario más extensa (31 preguntas en total) y reemplazando las preguntas de múltiple opción por enunciados para responder de acuerdo a una escala de cinco niveles, que va de *totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo*. En este estudio, en el cual participaron 80 estudiantes de maestría en inglés en Nepal, se plantea una clasificación interesante de los puntos incluidos en el cuestionario que puede resultar muy útil para el análisis y discusión de los resultados. Dicha clasificación distingue entre enunciados orientados hacia la conciencia o conocimiento sobre el propio aprendizaje (*learner awareness*), los esfuerzos individuales del aprendiente (*self-efforts*), su autoestima (*self-esteem*), su auto-motivación (*self-motivation in learning*), el uso de computadoras e Internet para aprender el idioma y de materiales de referencia o consulta, la realización de actividades que trascienden el espacio del aula (*broader autonomous activities*) y las percepciones sobre el rol de estudiantes y de docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien esta clasificación no se ajusta estrictamente al instrumento que se ha aplicado a los fines de esta investigación, ha sido de utilidad al momento de organizar el análisis de los datos obtenidos, ya que contempla y agrupa de manera clara y eficaz los diversos aspectos de la autonomía en el aprendizaje sobre los que indaga el cuestionario.

El cuestionario implementado por Zhang (2011) para indagar sobre autonomía entre estudiantes universitarios de ILE en una universidad en China tiene varios puntos de contacto

con el cuestionario de base, diseñado en 2004, pero también algunas diferencias. En primer lugar, se trata de un cuestionario en el que ya no se distinguen dos partes, sino solo una instancia de enunciados sobre los cuales el participante debe determinar la frecuencia en una escala de nunca a siempre. En este cuestionario se incluye explícitamente la dimensión de los objetivos de aprendizaje, que no estaba presente en las otras versiones hasta aquí reseñadas, así como también la dimensión de la autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje, las cuales, si bien están implícitas en los enunciados 7, 9, 12 y 13, no se presentan tan categóricamente como en el cuestionario de 2011. Teniendo en cuenta algunas de estas diferencias, se agregó al cuestionario que se aplicó para esta investigación el enunciado 5, “organizo mi tiempo de estudio en un horario (semanal, mensual o anual)”, sobre la planificación y organización del tiempo de estudio, la cual se considera complementaria al enunciado 6, “termino las actividades, tareas, o ejercicios a tiempo”, ya que el enunciado 5 indaga sobre el aspecto procedimental del manejo del tiempo y el 6 sobre los resultados o consecuencias de dicha organización. Otros enunciados, sin embargo, no fueron agregados debido a que fueron considerados demasiado vagos o amplios para estudiantes de segundo año; por ejemplo “Establezco objetivos a largo plazo /establezco objetivos a corto plazo”, pueden ser afirmaciones adecuadas para estudiantes más avanzados en su carrera (como es el caso de los estudiantes que estaban haciendo sus *majors* en el estudio de Zhang), pero que no serían lo suficientemente claros para estudiantes que cursan los primeros años de una carrera de grado en nuestro país, donde los trayectos de grado son diferentes.

En lo que respecta a la adaptación del cuestionario que se administró en este estudio en particular, algunos enunciados fueron parcialmente modificados a fin de orientarlos hacia la escritura en lengua extranjera; por ejemplo, en los enunciados 1, 10, 12, 15, 18 y 20 se agregaron referencias específicas a la escritura. En el cuestionario original, estos enunciados hacen referencia al estudio o aprendizaje del idioma en general. Debido a que los objetivos de esta investigación están especialmente orientados hacia el desarrollo de la escritura académica es que se consideró pertinente agregar estas referencias.

Otras modificaciones similares se realizaron en los enunciados 8 y 11, que presentan un fraseo parcialmente diferente al original con el fin de que ambos estén más orientados hacia el desarrollo de la escritura en particular. En el caso del enunciado 8, “Redacto consignas de tareas *de escritura* para practicar a partir de las consignas que recibo de mis profesoras para tareas y/o exámenes”, se modificó a partir de “Diseño exámenes para practicar a partir de exámenes anteriores” a fin de hacer hincapié especialmente en consignas de tareas de escritura académica, que constituyen una sección importante en los exámenes parciales y finales en nuestro contexto.

En cuanto al punto 11, “Durante las clases, trato de aprovechar las oportunidades para participar, por ejemplo, a través de trabajo en grupos o en pares, *retroalimentación entre pares*, etc.”, se agregó la referencia a la retroalimentación entre pares porque es una actividad que se lleva a cabo regularmente en las clases de escritura de Lengua Inglesa II, lo cual sirve para que el estudiante oriente su respuesta especialmente teniendo en cuenta esas clases, además de indagar sobre prácticas colaborativas de escritura.

Otros enunciados fueron agregados de acuerdo a adaptaciones previas que se hicieron de este instrumento en otras investigaciones, como el caso del enunciado 5, “Organizo mi tiempo de estudio en un horario (semanal, mensual o anual)”, que se agregó a partir del cuestionario de Zhang (2011), como se explica más arriba. Otro enunciado que se añadió a la versión original de la primera parte del cuestionario es el enunciado 14, “Trato de estar expuesto al inglés fuera del aula a través de libros, música, películas, Internet, etc.”, que, aunque ausente en la versión original, está incluido en la adaptación del cuestionario que utilizó Wagner (2014), en un contexto en el que estudiantes de grado de ILE, por lo que prácticamente la única exposición que tienen al inglés es en el aula. Teniendo en cuenta que el contexto de trabajo es muy similar y también considerando que las actividades o iniciativas que los estudiantes en esta situación realicen para aumentar su exposición al idioma extranjero pueden ser indicadores importantes de autonomía, se decidió agregar este enunciado. El enunciado 4, “Repaso el material después de las clases”, también es un agregado a partir de la adaptación de Wagner (2014) y, debido a que se considera que ambos procesos, la preparación y la revisión de lo que se trabaja en clase son relevantes para el desarrollo de la autonomía escrituraria, se decidió mantener ambos enunciados por separado en nuestra adaptación de este instrumento. Debido a estos agregados, la primera parte del cuestionario consta de 14 enunciados, en vez de 11, como en la versión original.

Finalmente, uno de los enunciados del cuestionario original fue omitido porque se consideró que no era relevante para el contexto en el que se lleva a cabo esta investigación o para los objetivos planteados. Se trata de la siguiente pregunta de opción múltiple:

Estudio inglés en esta institución debido a las siguientes razones:

- a) la demanda de mis padres
- b) curiosidad
- c) el inglés es útil para conseguir un buen trabajo
- d) interés en la cultura de habla inglesa, por ejemplo, películas, deportes, música, etc.
- e) c y d

Esta pregunta no se corresponde con las características de la población estudiantil que respondió el cuestionario, ya que, como se especificó anteriormente, se trata de estudiantes cuyo objetivo es obtener el título de traductores, licenciados o profesores, por lo que el inglés constituye su objeto de estudio y no un fin para obtener otros beneficios profesionales y/o académicos, como implican las opciones propuestas; es por esto que no se ha incluido como parte del cuestionario¹⁶.

4.3.3. Consideraciones para el diseño de la guía para entrevistas semiestructuradas

Para el diseño de entrevistas semiestructuradas (ver Apéndice A3, p. 279) se tuvieron en cuenta protocolos de entrevista utilizados en estudios previos (Borg & Al-Busaidi, 2012; Huang, 2009).

Una de las fuentes de referencia para la selección de preguntas es la guía provista por Borg y Al-Busaidi (2012, p. 31), *Sample interview schedule*, que fue utilizada en su estudio a gran escala sobre creencias de docentes de lengua extranjera en relación con la autonomía en el aprendizaje. Las preguntas relacionadas con la noción de autonomía, que intentan indagar sobre la definición y caracterización de autonomía en el aprendizaje, fueron reformuladas, pero son esencialmente las mismas que proponen estos autores: “1. Comencemos hablando sobre lo que significa la autonomía para usted. En pocas palabras, ¿cómo resumiría sus opiniones sobre la autonomía en el aprendizaje? 2. ¿Cuáles son para usted las características principales de un estudiante de lenguas autónomo?” (p. 31). En la guía utilizada para entrevistar a docentes y estudiantes, se mantuvieron ambas preguntas, recalando que se esperaba que los entrevistados se expresaran “con sus palabras”, es decir, aclarando que no era necesario referirse a tecnicismos ni definiciones especializadas, sino transmitir concepciones en lenguaje cotidiano. Graves (2006), en el protocolo de entrevistas que aplicó para indagar sobre las creencias de estudiantes de posgrado sobre autonomía, también incluyó preguntas que apuntaban a elicitare opiniones genuinas en lenguaje cotidiano, más que definiciones formales: “¿Qué opina sobre esta idea?” (p. 18).

Las otras preguntas de este protocolo que orientaron el diseño de la guía son las que interrogan sobre las opiniones de los entrevistados en cuanto al efecto de la autonomía en el

¹⁶ Este cuestionario fue piloteado durante el período febrero-marzo 2016, en dos grupos de estudiantes (27 estudiantes en total) que ya habían finalizado de cursar la asignatura Lengua Inglesa II pero aún no habían rendido el examen final. No se le hicieron cambios al cuestionario y se estableció el tiempo estimado de 15 minutos para contestar las respuestas.

aprendizaje y sobre la necesidad o conveniencia de involucrar a los estudiantes en distintos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. La diferencia en este caso está en que en la guía que presentan Borg y Al-Busaidi (2012) estas preguntas hacen referencia a un cuestionario que los docentes habían completado previamente, por ejemplo: “En el punto 36 – ‘La autonomía en el aprendizaje tiene un efecto positivo en los logros de un estudiante de lenguas’ – estuvo de acuerdo. ¿Podría comentar un poco más sobre cómo concibe la relación entre autonomía y aprendizaje de lenguas?” (p. 31), mientras que en la guía que he utilizado para esta investigación la pregunta es “Crees que la autonomía tiene un efecto positivo en el aprendizaje’ ¿Por qué?” (pregunta 6 en la guía para entrevistar a docentes y pregunta 3 en la guía para entrevistar a estudiantes). Lo mismo sucede con la pregunta 5, en la que se detallan los distintos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura en los que podrían involucrarse los estudiantes, y se interroga sobre cada uno de ellos, mientras que en el estudio de Borg y Al-Busaidi ese detalle está incluido en los cuestionarios, no en las entrevistas.

Otro estudio de referencia en el diseño de las guías para entrevistas es el de Huang (2009), una investigación que incluyó entrevistas con estudiantes y docentes universitarios, igual que en el caso de este estudio. La modalidad de entrevista, sin embargo, es diferente, ya que Huang diseñó una guía para entrevistas semiestructuradas, pero implementó una metodología más flexible y, en muchos casos, las entrevistas resultaron ser grupales y no estructuradas, especialmente con los estudiantes. Las preguntas sobre los roles de docentes y estudiantes derivan del diseño que presenta Huang, aunque en el caso de las entrevistas a estudiantes, la pregunta sobre el rol del docente se presentó con un set de opciones, de manera de orientar a los estudiantes en esta primera pregunta y propiciar la charla a través de un anclaje.

Los puntos 7 de la guía para entrevistas a docentes y 5 de la guía para entrevistas a estudiantes, que interrogan sobre la necesidad o conveniencia de involucrar a estudiantes en la determinación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos, selección de materiales, evaluación y planificación y administración de la clase de escritura, enumeran aspectos que son considerados fundamentales en la práctica de la autonomía en el aprendizaje (Chan, 2003; Holec, 1981; Reinders, 2010). Es por ello que han sido abordados en numerosos estudios previos sobre autonomía (Balçıkanlı, 2010; Borg & Al-Busaidi, 2012; Breeze, 2002; Cotterall, 1995; Rungwaraphong, 2012, entre otros), ya que las respuestas pueden revelar el alcance de la disposición de docentes y estudiantes a compartir o asumir un cierto control en algunos de estos aspectos.

La pregunta sobre la relación que se establece entre docentes y estudiantes también deriva de la guía de preguntas propuesta por Huang (2009, p. 290): “¿Podría hablar sobre la relación entre docentes y alumnos en este curso?”. Esta pregunta esta seguida de otra, en la que se interroga sobre el tipo de relación docente-alumno que docentes y estudiantes consideran deseable o adecuada; sin embargo, en el caso de la guía utilizada para esta investigación, se consideró que no era necesario agregar esa pregunta, ya que la descripción provista por las docentes iba a permitir inferir los aspectos relacionales que valoran positiva o negativamente.

Los instrumentos de recolección de datos adaptados para este estudio permiten, además de obtener información contextualizada sobre acciones y creencias de docentes y estudiantes, identificar aquellas áreas más o menos desarrolladas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de instrumentos que se podrían aplicar con propósitos pedagógicos para identificar necesidades puntuales y evitar representaciones generalizadas o basadas solo en la intuición y el sentido común. Según Sinclair (2008), la utilidad de este tipo de instrumentos de recolección de datos, como los cuestionarios o guías de observación, trasciende el ámbito de la investigación y reside, principalmente, en su potencial como “herramientas para involucrar a estudiantes y profesores en un proceso reflexivo sobre su propio desarrollo, sus concepciones y creencias que les permite reconsiderar sus roles” (p. 254).

4.4. Procedimiento de recolección de datos

4.4.1. Observaciones de clases

Las observaciones de clases se llevaron a cabo entre abril y septiembre de 2016, previo acuerdo con las docentes de cada uno de los grupos. Cada una de las profesoras envió por mail el cronograma de clases y se acordó la observación para aquellas clases destinadas a contenidos de escritura¹⁷. Antes de comenzar con las observaciones, se desarrolló una breve charla con cada una de las colegas, en las que se presentaron los objetivos de la investigación y la naturaleza y características generales del instrumento de recolección de datos que se iba a utilizar.

Ninguna de las docentes presentó reparos a ser observadas y, en todas las instancias, se les comunicó a los estudiantes que la docente investigadora iba a presenciar las clases con

¹⁷ El cronograma de observaciones se organizó teniendo en cuenta la unidad temática (intentando observar clases sucesivas sobre un mismo tema) y la disponibilidad de la docente investigadora.

objetivos de investigación. Si bien al comienzo de algunas clases la presencia de la investigadora pudo haber generado alguna incomodidad, especialmente en aquellas en las que asistían pocos estudiantes, luego de transcurridos los primeros minutos de clase ya se percibía que tanto estudiantes como docentes actuaban como si la observadora no estuviera presente. Tal vez ayudó la ubicación en lugares más periféricos de las aulas, en bancos ubicados en las esquinas del fondo o bien al costado, alejados de la sección central, donde solían ubicarse la mayoría de los estudiantes.

La Tabla 1 presenta información sobre el cronograma de observación de clases (días y horarios), así como también detalles sobre los temas desarrollados y la cantidad de estudiantes presentes en cada instancia.

Como se puede observar en la tabla, se intentó mantener la unidad temática en la observación de las clases, de manera de observar el desarrollo de un tema a cargo de cada profesora. En el único caso en el que no se logró dicha constancia fue en el caso de la Docente 1 (D1). Por cuestiones de superposición horaria con otras actividades, no se pudo observar el desarrollo completo del tema *Expository essays*; debido a ello, se agregaron al cronograma de observaciones las clases correspondientes al tema *Comparison-contrast essays*.

Tabla 1. Información sobre las observaciones de clases

Fecha y horario	Información sobre la clase	Código
Observaciones de clases Docente 1 (D1). Facultad de Lenguas, UNC.		
18 de abril de 2016 9:30 hs	Tema: <i>Introduction to essay writing</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 60	R1
9 de mayo de 2016 9:30 hs	Tema: <i>Expository essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 45	R2
30 de mayo de 2016 9:30 hs	Tema: <i>Comparison – contrast essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 37	R3
13 de junio de 2016 9:30 hs	Tema: <i>Comparison – contrast essays</i> Duración: 2 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 40	R4
Observaciones de clases Docente 2 (D2). Facultad de Lenguas, UNC.		
20 de mayo de 2016 10:10 hs	Tema: <i>Comparison-contrast essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 23	R5
31 de mayo de 2016 10:10 hs	Tema: <i>Comparison-contrast essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 26	R6

3 de junio de 2016 9:30 hs	Tema: <i>Comparison – contrast essays</i> Duración: 2 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 31	R7
Observaciones de clases Docente 3 (D3). Facultad de Lenguas, UNC.		
2 de mayo de 2016 16:00 hs	Tema: <i>Expository essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 5	R8
9 de mayo de 2016 16:00 hs	Tema: <i>Expository essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 4	R9
13 de mayo de 2016 17:30 hs	Tema: <i>Expository essays</i> Duración: 2 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 4	R10
Observaciones de clases Docente 4 (D4). Facultad de Lenguas, UNC.		
22 de agosto de 2016 16:00 hs	Tema: <i>Cause-effect essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 4	R11
29 de agosto de 2016 19:00 hs	Tema: <i>Cause-effect essays</i> Duración: 3 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 9	R12
5 de septiembre de 2016 19:00 hs	Tema: <i>Cause-effect essays</i> Duración: 2 horas cátedra Cantidad de estudiantes presentes: 5	R13

4.4.2. Administración del cuestionario

Se administró un cuestionario (Apéndice A2, pp. 279-280) a los estudiantes de todos los grupos en los que se llevaron a cabo las observaciones de clases (dos grupos del turno mañana y dos del turno noche) durante el mes de octubre de 2016, el último mes de clases en la asignatura Lengua Inglesa II. Para ese momento del año lectivo los estudiantes ya habían completado el programa de escritura y habían realizado dos evaluaciones parciales escritas, además de un mínimo de cuatro tareas de escritura en el aula virtual. En cada grupo la docente a cargo leyó las instrucciones en voz alta y les aclaró a los estudiantes los objetivos y fines del cuestionario, resaltando, especialmente, que se trataba de una actividad voluntaria, confidencial, y que no tenía ningún tipo de impacto ni injerencia en el proceso de evaluación y calificación. Finalmente, se les indicó que aquellos que quisieran participar de una entrevista sobre el tema del cuestionario (escritura y autonomía), anotaran su dirección de e-mail para que la docente investigadora se contactara con ellos.

Se recolectaron 94 cuestionarios en total; sin embargo, uno se descartó porque estaba incompleto, por lo que se analizaron, en total, las respuestas de 93 cuestionarios. De ese total,

17 contaban con direcciones de contacto, por lo que, a fines de noviembre se estableció contacto con esos estudiantes, invitándolos a participar de las entrevistas. Los cuestionarios fueron codificados y las respuestas se registraron en una planilla *Excel*; luego se calcularon los porcentajes de las respuestas a las distintas preguntas del cuestionario.

4.4.3. Entrevistas a estudiantes

Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante el mes de diciembre de 2016 en la Facultad de Lenguas. Como se explicó al comienzo de este capítulo, la convocatoria se realizó por mail, y a los estudiantes que contestaron se les envió un mensaje formal, indicando que se mantendría el anonimato de su identidad y explicando que las entrevistas serían grabadas y luego transcritas y que la información iba a ser utilizada exclusivamente a los fines de este trabajo de tesis¹⁸.

Se presenta a continuación una tabla con datos de cada estudiante (nombre, edad e información sobre la cursada) y detalles sobre día, horario, lugar y duración de cada entrevista. Se han utilizado seudónimos para asegurar la confidencialidad de los entrevistados, pero se ha mantenido el género, para reflejar ese dato. De los 15 estudiantes entrevistados, 13 son mujeres y 2 son varones, una proporción que se asemeja a la que se encuentra en las aulas regularmente.

También se incluye información sobre el cuestionario correspondiente a cada entrevistado, que es el código que se ha utilizado para identificarlos¹⁹. Los tres casos en los que no se encuentra el código del cuestionario (E6, E8 y E12) corresponden a tres estudiantes que se ofrecieron para participar de las entrevistas en una instancia posterior, a partir de amigos o amigas que les habían comentado sobre la experiencia. Uno de ellos se contactó por correo electrónico y las otras dos estudiantes personalmente. Si bien se trató de una situación diferente, se aceptó incluir a estos estudiantes en la serie de entrevistas, ya que en todos los casos se trató de participaciones voluntarias.

¹⁸ En sus respuestas a dichos mensajes, los estudiantes indicaron su acuerdo para participar de las entrevistas, detallando nombre, apellido y comisión en la que habían cursado la materia.

¹⁹ Se utilizará la letra E para hacer referencia a las entrevistas de los estudiantes, de acuerdo al orden en el que fueron realizadas (E1, E2, etc.). En la Tabla 5 se incluyó también el código correspondiente a cada cuestionario. Por ejemplo, la primera entrevista (E1), fue realizada a un estudiante (Mariano), quien fue contactado a partir del cuestionario, por eso se incluye el código de dicho cuestionario (A51) debajo del código de la entrevista. En el caso de los estudiantes que no fueron contactados a partir de los cuestionarios (E6, E8 y E12), no se incluye esa información.

Tabla 2. Información sobre las entrevistas a estudiantes

Lunes 5 de diciembre Facultad de Lenguas, Box 3.		
Horario y duración de la entrevista	Datos de los entrevistados	Código
15:30 hs. Duración: 18:08 min.	Mariano Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 1 [E1] Cuestionario A51
16:00 hs. Duración: 23:59 min.	Guillermina Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 2 [E2] Cuestionario A44
16:30 hs. Duración: 28:47 min.	Martina Edad: 21 años Cursa Lengua Inglesa II por segunda vez	Entrevista 3 [E3] Cuestionario B77
Lunes 12 de diciembre Facultad de Lenguas, Box 3.		
9:00 hs. Duración: 25:38 min.	Candela Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 4 [E4] Cuestionario A56
9:30 hs. Duración: 17:53 min.	Alfonsina Edad: 19 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 5 [E5] Cuestionario D14
10:30 hs. Duración: 23:47 min.	Ema Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 6 [E6] [E6]
11:00 hs. Duración: 25:01 min.	Silvina Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 7 [E7] Cuestionario D28
Miércoles 14 de diciembre Facultad de Lenguas, Box 3.		
11:30 hs. Duración: 22:18 min.	Anaía Edad: 19 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 8 [E8]
12:00 hs. Duración: 22:41 min.	Laura Edad: 29 años Cursa Lengua Inglesa II por segunda vez	Entrevista 9 [E9] Cuestionario B92
12:30 hs. Duración: 19:33 min.	Santiago Edad: 19 años Cursa lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 10 [E10] Cuestionario D19
13:00 hs Duración: 12:21 min.	Catalina Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 11 [E11] Cuestionario B68 [EB68]
13:30 hs Duración: 16:02 min.	Yanina Edad: 20 años Cursa Lengua II por primera vez	Entrevista 12 [E12]
14:00 hs Duración:	Ana Edad: 20 años	Entrevista 13 [E13] Cuestionario B71

25:02min.	Cursa Lengua Inglesa II por segunda vez	
Viernes 16 de diciembre Facultad de Lenguas, Aula 1.		
17:30 hs Duración: 15:40 min.	Victoria Edad: 20 años Cursa Lengua Inglesa II por primera vez	Entrevista 14 [E14] Cuestionario D10
19:00 hs. Duración: 14:24min.	Celina Edad: 21 años Cursa Lengua Inglesa II por segunda	Entrevista 15 [E15] Cuestionario B70

Como se puede observar en la Tabla 2, la mayoría de las entrevistas se llevó a cabo en el Box 3 de la Facultad de Lenguas, exceptuando las que se realizaron el día 16 de diciembre, que se desarrollaron en el Aula 1.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en español, de manera de facilitar la expresión de opiniones y creencias y, a la vez, generar un ambiente distendido y más relajado. En todos los casos, al comenzar la entrevista se dedicaron unos minutos a explicar los objetivos de la investigación y la importancia de obtener información genuina, por lo que se recalcó la idea de que no había respuestas correctas o incorrectas, sino opiniones y creencias que se intentaba explorar en profundidad y sobre las cuales no había expectativas o juicios formados.

En todos los casos se generó una charla agradable, y no se produjeron tensiones o momentos incómodos. Se percibió que los estudiantes lograron expresarse con confianza y naturalidad, articulando sus ideas de manera fluida.

4.4.4. Entrevistas a docentes

Las entrevistas a las docentes se llevaron a cabo en distintos momentos de 2017. Dos de ellas se realizaron en la Facultad de Lenguas (sala de profesores), y dos través de videoconferencia por *Skype*, debido a que no se pudo acordar un encuentro presencial. En la tabla que se presenta a continuación, se detalla la información sobre el lugar, día, horario y duración de cada entrevista, información sobre las entrevistadas (antigüedad en la cátedra y grupos a cargo) y la codificación. Debido a que se trata de un número reducido de docentes, no se incluye información sobre la edad de las profesoras ni especificaciones relativas a sus cargos y estudios, de modo de preservar la confidencialidad de los datos y mantener el anonimato de su identidad.

Tabla 3. Información sobre las entrevistas a docentes

Lunes 13 de marzo Facultad de Lenguas, Sala de Profesores.		
Horario y duración de la entrevista	Datos de las entrevistadas	Código
11:30 hs. Duración: 23:03 min.	Docente 4 Antigüedad en la cátedra: 13 años Formación académica: posgrado completo (Maestría) Doctorado en curso.	Entrevista 1 [ED4] Registros de observación de clases: 11, 12 y 13.
13:30 hs. Duración: 23:19 min.	Docente 1 Antigüedad en la cátedra: 13 años Formación académica: posgrado completo (Maestría) Doctorado en curso.	Entrevista 2 [ED1] Registros de observación de clases: 1, 2, 3 y 4.
Martes 4 de julio Teleconferencia vía Skype		
14:30 hs. Duración: 40:56 min.	Docente 3 Antigüedad en la cátedra: 6 años Formación académica: posgrado completo (Maestría) Doctorado en curso.	Entrevista 3 [ED3] Registros de observación de clases: 8, 9 y 10.
Miércoles 27 de diciembre Teleconferencia vía Skype		
18:00 hs. Duración: 24:15 min.	Docente 2 Antigüedad en la cátedra: 9 años Formación académica: posgrado completo (Maestría) Doctorado en curso.	Entrevista 4 [ED3] Registros de observación de clases: 5, 6 y 7.

Estas entrevistas también fueron realizadas en español, y en un clima relajado y agradable, tanto en el ámbito presencial como en la virtualidad. Algunas docentes se explayaron más en sus respuestas, y todas reflejaron una buena disposición para responder cada una de las preguntas.

Al comienzo de cada entrevista se les recordaron los propósitos de la investigación y se resaltó la importancia de contar con sus opiniones genuinas, además de asegurar la confidencialidad de sus declaraciones.

4.5. Lineamientos para el análisis de datos

4.5.1. Análisis de observaciones y entrevistas

Para el análisis de las observaciones y entrevistas se siguieron los lineamientos establecidos por Hatch (2002) para el estudio tipológico de datos cualitativos. Este tipo de análisis propone la organización de los datos en categorías previamente establecidas. Dichas categorías pueden provenir de las preguntas u objetivos de investigación, así como también del marco teórico: “En el análisis tipológico, un primer paso es hacer una lectura exhaustiva de todos los datos y dividir los elementos (es decir, desagregarlos del conjunto total) en base a categorías predeterminadas” (p. 152). En lo que respecta a las observaciones de clases, se estructuró el análisis a partir de las categorías previamente establecidas en la guía de observación (ver Tabla 1), luego de llevar a cabo una descripción detallada en cada uno de los registros.

En el caso de las entrevistas, las categorías predeterminadas en el marco teórico son las que se utilizaron para agrupar las respuestas de docentes y estudiantes: nociones sobre autonomía y sobre su importancia, y creencias sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. Además, las preguntas incluidas en las guías para la entrevistas (ver Tabla 2) también sirvieron para ese agrupamiento, ya que indagan sobre distintos aspectos de dichas categorías. Este procedimiento es característico de este tipo de análisis, en el que las preguntas de las guías o cuestionarios proveen una estructura inicial para el abordaje de los datos (Collett, 2014).

El análisis tipológico contempla también la búsqueda de patrones o regularidades en el cuerpo de datos, y de relaciones (de similitud, diferencia, frecuencia, etc.) entre ellos y entre datos provenientes de las investigaciones previas en el campo (Hatch, 2002). Esto nos permite profundizar en la interpretación y sentido de los datos recolectados en función de las preguntas de investigación y también en función de respuestas o conclusiones de estudios anteriores. Finalmente, se puede llegar a identificar temas para cada una de las categorías o tipologías abordadas. Los temas son “conceptos integradores” que caracterizan gran parte de los datos y pueden ser identificados como significativos (Hatch, 2002, p. 156). Debido a su recurrencia y relevancia proveen información valiosa sobre el sentido asignado a dicha categoría. En este trabajo se identificaron prácticas recurrentes en las observaciones de clases y, en el caso de las entrevistas, patrones, relaciones y temas frecuentes relacionados a las nociones de autonomía y a los roles asociados a docentes y estudiantes, tanto en las respuestas de estudiantes como en las respuestas de docentes.

Según Hatch (2002), una de las fortalezas de este tipo de análisis es su eficiencia, en función de las categorías ya establecidas, pero también la flexibilidad que ofrece al combinar

procesos deductivos que se aplican al comienzo del análisis con procesos inductivos en etapas sucesivas de interpretación de los datos.

4.5.2. Análisis de cuestionarios

Para el análisis de las respuestas al cuestionario para estudiantes, se codificaron las respuestas y registraron en una planilla de *Excel*, para luego calcular los porcentajes y generar los gráficos utilizando el mismo programa. Se llevó a cabo, por lo tanto, un análisis estadístico descriptivo (de frecuencias absolutas y relativas) para cada una de las respuestas.

El análisis de las respuestas se organizó de acuerdo al orden en el que aparecían en el cuestionario, pero teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Creencias sobre autonomía (en el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera): preguntas 1, 12, 15, y 21.
- Creencias sobre el rol de estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura: preguntas 16 y 22.
- Prácticas o comportamientos relacionados con la autonomía en el aprendizaje: preguntas 2 a 11, 13, 14, 17 a 20 y 23.

En relación con la variable prácticas o comportamientos, cabe aclarar que, si bien muchas de las preguntas o enunciados del cuestionario que indagan sobre prácticas apuntan a acciones concretas, también pueden aportar datos sobre creencias o actitudes hacia la autonomía.

En este capítulo se ha provisto información sobre la metodología implementada para lograr los objetivos de esta investigación, que es eminentemente cualitativa. Se describió el contexto de investigación, aportando información sobre el entorno institucional, la cátedra y los participantes, y el procedimiento de recolección y análisis de datos. Se presentaron los instrumentos de recolección de datos y se incluyó información sobre aspectos que se tuvieron en cuenta para su diseño, especialmente en relación con la adaptación y modificación de instrumentos ya existentes tales como el cuestionario para estudiantes y la guía de observación de clases. Finalmente, se resumieron algunas consideraciones generales que se tuvieron en cuenta para el análisis de los datos. En el capítulo que se presenta a continuación se describen los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clases y las entrevistas a docentes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA DIMENSIÓN DE LA ENSEÑANZA

En este capítulo, se describen los resultados de las dos fuentes de datos relacionadas con la dimensión de la enseñanza de la autonomía en escritura en lengua extranjera: 13 registros de observaciones de clases, y las entrevistas a las cuatro docentes cuyas clases fueron observadas. En cuanto a los registros, se presenta una síntesis y análisis de todas las observaciones en conjunto, de acuerdo a los campos que conforman las guías de observación en la sección 5.2. El análisis de las entrevistas se organizó de acuerdo a las categorías previamente establecidas en el marco teórico. Se presenta una síntesis de dicho análisis en la sección 5.3.

5.1. Guías y registros de observación de clases

Las Guías de observación de clase y los Registros de observación de clase que se elaboraron en base a dichas guías, y que detallan y amplían la información contenida en ellas, se han anexado a la tesis (Apéndice B, pp. 282-337) para su disponibilidad en caso de consulta. Estos instrumentos, tal como se detalla en el capítulo IV, fueron diseñados con el objetivo de recolectar información sobre las prácticas de docentes de Lengua Inglesa II durante las clases de escritura. La observación se ha focalizado especialmente en las acciones y participación de las docentes, aunque también registra comportamientos e intervenciones de los estudiantes. A continuación se presenta una síntesis de los distintos aspectos observados.

5.2. Análisis de los registros de observaciones de clases

A fin de sistematizar la información obtenida a partir de las observaciones de clases llevadas a cabo durante el período abril – agosto 2016, se presenta aquí un análisis de los trece Registros de observaciones de clases²⁰, cada uno de ellos basado en su correspondiente Guía de observación de clases. El análisis está organizado de acuerdo a los campos incluidos en estos instrumentos de recolección de datos, al final de esta sección se incluye una síntesis de dicho análisis.

²⁰ Se utilizará la inicial R seguida del número correspondiente para identificar los Registros de Observación de Clases. El primer registro será indentificado como R1, el segundo como R2 y así sucesivamente.

5.2.1. Identificación de necesidades de aprendizaje

Aunque se han registrado algunos casos específicos en los que se observaron acciones concretas por parte de las docentes en relación con lo que percibían como necesidades específicas de aprendizaje, hay que aclarar en este punto que el programa de la asignatura ya supone una identificación clara de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de segundo año en el área de lengua. Es a partir de dichas necesidades que se proponen los contenidos y la metodología de enseñanza de la escritura y se establecen las pautas de trabajo de las docentes de la cátedra.

Es por eso que en las cinco clases en las que no se observó de manera directa una acción determinada en relación con la identificación de necesidades de aprendizaje (R1, R5, R7, R9, R12) es importante tener en cuenta que esa ausencia no implica que no haya habido consideración alguna sobre dichas necesidades sino, muy probablemente, una idea implícita de que esas necesidades ya han sido previamente identificadas y establecidas a nivel institucional y curricular, y que las acciones pedagógicas ya están *a priori* orientadas hacia dichas necesidades. Por ejemplo, en el siguiente fragmento del programa de la asignatura, en el que se describen los objetivos a cumplir por la cátedra, se pueden identificar claramente las necesidades de aprendizaje sobre las que se sustentan dichos objetivos:

Asimismo, y en virtud de que el usuario de la lengua extranjera que alcanza el nivel intermedio superior es considerado un usuario independiente, se promoverá el afianzamiento de las estrategias de aprendizaje autónomo que el alumno ya posea, como así también la adquisición y el desarrollo de estrategias nuevas. Las estrategias de aprendizaje también se consideran esenciales en el desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990), por lo que también requieren un tratamiento explícito en el dictado de la materia Lengua Inglesa II.

Por último, se fomentará igualmente el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se lo considera otro aspecto fundamental de las competencias que se pretenden desarrollar en esta materia. El pensamiento crítico es otro componente estrechamente ligado a la autonomía, e implica, además, la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Programa *Lengua Inglesa II*, 2016, p. 2).

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y del pensamiento crítico se presenta como uno de los objetivos de la asignatura, por lo que ya en el programa se plantea dicho desarrollo como una necesidad común a los estudiantes de segundo año. Este acuerdo institucional en el que participan las docentes de la cátedra y el Honorable Consejo Directivo de la facultad (que

considera y aprueba dicho programa) es de alguna manera el resultado de un análisis de necesidades en el que se basa la propuesta pedagógica que cada año hacen las cátedras.

Esto no excluye, sin embargo, la posibilidad de llevar a cabo un análisis de necesidades situado, en distintos grupos de estudiantes, y en el que estos participen también, expresando sus necesidades puntuales. Según Reinders, (2010, p. 47): “Un análisis de necesidades es el punto de partida de un proceso dinámico; debe repetirse en intervalos regulares. De esta manera, los estudiantes toman conciencia de la importancia de alinear su trabajo con sus necesidades de manera constante”. Este tipo de análisis no fue observado en ninguna de las clases, pero sí otras acciones que se detallan en los registros (ver Apéndice A) y se resumen a continuación.

En cinco clases (R6, R8, R10, R11 y R13) se observó una acción recurrente que se asocia con la identificación de necesidades de aprendizaje. Específicamente, la recapitulación o repaso sobre contenidos trabajados en clases anteriores: “*Let’s refresh some ideas*” (R6). A través de preguntas disparadoras, las docentes intentaban recuperar conocimientos previos, por ejemplo: “*What can we compare; What can we contrast?*” (R6); “*What do you remember about writing?*” (R8). En algunos casos las profesoras se detenían para explicar o ampliar los conceptos que causaban dificultad o sobre los que los estudiantes planteaban dudas. En uno de los casos (R11) se trató de una situación particular, ya que la docente estaba dictando la primera clase de escritura del segundo cuatrimestre (luego de casi un mes de receso invernal para los estudiantes), por lo que el repaso apuntó a conceptos básicos que ya habían sido introducidos en el cuatrimestre anterior:

D: *What do you remember about writing?*²¹

- *That writing is a recursive process.*
- *The parts of the essay.*
- *At the end of the introductory paragraph, you insert your thesis statement.*

D: *Do you remember what we said about thesis statements?*

- *No, I don’t remember.*
- *That it cannot be a personal opinion (R11).*

Se podría interpretar esta acción como una respuesta a la necesidad de recuperar la centralidad de conceptos clave, más que a la necesidad de reforzar su aprendizaje pero, en todo caso, el repaso puede cumplir ambas funciones.

²¹ En las transcripciones de diálogos de los Registros de observación de clases que se han incluido en esta síntesis se utilizó la letra D (docente) para indicar las intervenciones de las profesoras y poder diferenciarlas de las participaciones de los estudiantes.

Finalmente, una de las docentes (D1) dedicó tiempo de sus clases a proveer retroalimentación oral general (a partir de la retroalimentación electrónica que habían brindado previamente). Esta instancia de retroalimentación también puede ser identificada como una acción que deriva de la identificación de necesidades, ya que aquellos problemas recurrentes que la docente había observado durante el proceso de retroalimentación escrita eran presentados como puntos centrales para tener en cuenta y revisar en el proceso de aprendizaje. La mayoría de las necesidades identificadas tenían que ver con aspectos relacionados con el contenido de los textos (R2, R3 y R4).

En todas las clases observadas las necesidades fueron identificadas por las docentes, y en la realización de las actividades propuestas participaban activamente los estudiantes: escuchando atentamente, tomando notas y, en algunos casos, formulando preguntas. Si bien estas instancias siempre fueron iniciadas por las docentes, los comportamientos observados podrían estar indicando una correspondencia entre la identificación de necesidades por parte de las docentes y las necesidades percibidas por los estudiantes. La atención, toma de notas y formulación de preguntas pueden interpretarse como comportamientos que indican el reconocimiento y aceptación de necesidades.

Reinders (2010) identifica las pruebas de diagnóstico y la retroalimentación como acciones dirigidas por docentes en relación con la identificación de necesidades de aprendizaje, mientras que el reconocimiento de dificultades específicas en el proceso de aprendizaje se destaca como una acción dirigida por los estudiantes. Las preguntas que los estudiantes formulan en clase pueden ser interpretadas como el comportamiento observable de ese reconocimiento (aunque, por supuesto, no es el único). En las clases observadas se identificaron más acciones dirigidas por las docentes que por los estudiantes en relación con la identificación de necesidades de aprendizaje, aunque podemos concluir que, en este aspecto, se manifiesta también participación activa por parte de los estudiantes a través de preguntas puntuales, en distintos momentos de la clase, solicitando aclaración de algunos conceptos o información específica sobre aspectos de la escritura. Un ejemplo de este tipo de interrogantes se transcribe a continuación:

D: Pattern A is more useful when you're writing comparison or contrast essays

- I don't understand the last you say

D: OK, it's an opinion, but I think that it's easier to refer to each of the aspects you've selected if you just focus on similarities (or differences).

- Is it compulsory to use one method?

D: You can't use both, but you can decide (R3).

Es importante mencionar aquí que, aunque por razones de organización temática de las Guías de observación de clases, muchas preguntas formuladas por estudiantes han sido registradas en otros campos (en Instancias de Práctica o Reflexión, por ejemplo), dichas preguntas (relacionadas con otros temas o realizadas en otros momentos de la clase) pueden ser identificadas también como comportamientos que evidencian la identificación de necesidades de aprendizaje, ya que al interrogar, el estudiante está de alguna manera dando cuenta de una necesidad (de identificar, aclarar, confirmar, etc.) (Reinders, 2010). Desde este punto de vista, todos los interrogantes formulados por los estudiantes reflejan, de manera más o menos directa, la existencia de una necesidad de aprendizaje.

En relación con la formulación de preguntas, una observación desconcertante la constituyen algunas instancias en las que las docentes formulaban preguntas, especialmente en instancias de práctica, sobre textos que se estaban analizando, pero a veces también en la instancia de recapitulación de temas que se habían desarrollado en clases anteriores, sin lograr respuesta alguna por parte de los estudiantes. Es interesante pensar en cómo interpretar estos silencios, pero aún más interesante es analizar una acción observada por parte de las docentes en algunas clases (por ejemplo, R6, R11, R13). Se trata de la acción de responder la pregunta formulada por ellas mismas, luego de no obtener ninguna respuesta por parte del alumnado. A continuación, se transcribe un fragmento a modo ilustrativo:

D: *Let's look at the thesis: "Because I have studied in both countries, I have seen several areas in which education in Taiwan and education in the United States are different."*

What can you say about this statement?

- It mentions the controlling ideas and the topic.

D: *Yes, but do you think it's effective?*

-

D: *It's very subjective; we try to be more impersonal.*

Luego, la docente presentó otras preguntas sobre ese mismo texto, tales como "*What about the strengths of this essay? What about the vocabulary?*", pero en ninguno de los casos obtuvo respuestas por parte de los alumnos. Entonces, propuso una respuesta a la pregunta que ella misma había formulado: "*The vocabulary is not very academic; we're aiming at more specific vocabulary in this context*" (R6).

También se observaron casos en los que las docentes proveían una respuesta incompleta, o parte de una respuesta, y luego los estudiantes la completaban, aportando palabras o frases. Las reacciones ante el silencio fueron siempre la provisión de una respuesta; no se observaron reformulaciones de la misma pregunta.

5.2.2. Determinación de objetivos de aprendizaje

En prácticamente la totalidad de las clases observadas no se mencionaron de manera explícita los objetivos de dichas clases, ni tampoco se hizo referencia directa a los objetivos de la asignatura en relación con el desarrollo de la escritura académica. Esto puede deberse a que dichos objetivos están detallados en el programa, que se lee y discute en detalle durante las dos primeras clases del año lectivo en todos los grupos de estudiantes que conforman la cátedra. Entre los objetivos generales de la asignatura, tal como se encuentran redactados en el Programa de Lengua Inglesa II, se hace referencia al desarrollo de la habilidad escrituraria: “Utilizar la lengua inglesa en forma oral o escrita como medio de comunicación para la interacción social y como instrumento de la expresión de experiencias propias y puntos de vista personales acerca de temas de interés general” (Programa Lengua Inglesa II, 2016, p.3), y entre los objetivos específicos se establece que, al finalizar el cursado, el estudiante podrá: “Redactar párrafos (de 250 palabras aproximadamente) y ensayos (de 350 palabras aproximadamente) sobre los temas de este programa, de manera clara, precisa y coherente, empleando ortografía, puntuación, nexos y estructuras gramaticales correctos y vocabulario pertinente” (Programa Lengua Inglesa II, 2016, p. 4). Tal vez es debido a que se dedica un momento específico al comenzar el año lectivo a la presentación y discusión de los objetivos que no se acostumbra volver sobre ellos en cada una de las clases. Los objetivos programáticos son planteados a nivel de la cátedra y a nivel institucional, teniendo en cuenta las asignaturas correlativas anteriores y posteriores, así como también el plan de estudios vigente, que establece los descriptores para cada materia. Queda claro que se trata de una acción iniciada y realizada por docentes, con distintos niveles de responsabilidad en la estructura institucional.

Aunque no se comunicaron ni discutieron de manera explícita los objetivos de las clases ni tampoco los objetivos relacionados con el desarrollo de la escritura académica, tanto a nivel de la asignatura como a nivel del currículum, dichos objetivos se pueden identificar fácilmente en las clases observadas. Las actividades propuestas por las docentes en cada uno de los momentos de sus clases tenían objetivos que, si bien no se comunicaban ni discutían con los estudiantes, tenían propósitos claros directamente relacionados con el aprendizaje de la escritura académica en inglés.

Sin embargo, se observó una instancia en la que la docente sí comunicó de manera explícita los objetivos de la clase. La profesora proyectó en una presentación los distintos

momentos de la clase y los comunicó como objetivos a cumplir, junto con el objetivo de “desmitificar el análisis de causa-efecto” (R11):

- I. Review of the writing process*
- II. Presentation of the cause-effect analysis*
- III. Pre-writing practice*

El hecho de que se realizara esta comunicación explícita solo en esta clase, y no en las siguientes que dictó la misma docente, puede tener que ver con que se trataba de la primera clase después del receso invernal y con la introducción de un nuevo tema de escritura (ensayos de causa y efecto).

Si bien la determinación de objetivos personales por parte del estudiante se destaca como una de las evidencias más significativas del desarrollo de la autonomía (Benson, 2001; Nunan, 1999; Reinders, 2010), en el contexto educativo de las clases observadas, las restricciones institucionales no permiten todavía una amplia participación por parte del estudiantado en la determinación de los objetivos de aprendizaje. Como revelan varios estudios previos en este campo de investigación, las limitaciones de orden institucional que pueden obstaculizar la adopción y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje no son ajenas a otros contextos educativos (Camilleri, 1999; Doğan & Mirici, 2017; Tayjasanant & Suraratdecha, 2016). Estas limitaciones no excluyen, sin embargo, la posibilidad de negociar algunos aspectos de los objetivos programáticos o, en todo caso, de generar discusión o reflexión sobre cómo se relacionan los objetivos personales de aprendizaje con los que proponen las docentes para el año lectivo, o para cada clase, o incluso, sobre qué acciones llevar a cabo para lograr dichos objetivos. En este sentido, Little (2007) afirma:

La gran mayoría de los profesores de lenguas, definitivamente en las escuelas, están obligados a organizar sus cursos de acuerdo a pautas curriculares oficiales, a veces elaboradas en gran detalle. Pero esto no socava de ninguna manera el principio de participación del estudiante por dos razones. Primero, cada docente hará su propia interpretación del currículum y lo aplicará de acuerdo a su enfoque [...]. En segundo lugar, si bien el currículum en sí puede no ser negociable, cómo se persiguen específicamente esos objetivos definitivamente sí lo es (p. 24).

Por otro lado, la referencia a la importancia de plantearse objetivos posibles de alcanzar y a estrategias que se pueden implementar para lograr dichos objetivos puede ser integrada con facilidad en la estructura de objetivos institucionales de una cátedra o plan de estudios, o de los objetivos de una clase. Uno de los abordajes posibles es a través de ejemplos, del acuerdo

explícito de objetivos a corto plazo para tareas de escritura determinadas o también a través de la formulación de un abanico de objetivos específicos que los estudiantes puedan adaptar según sus fortalezas o debilidades (Andrade & Evans, 2013). La identificación clara de los objetivos le permite al aprendiente identificar y, hasta cierto punto, controlar las metas a alcanzar; es decir, le ayuda a visualizar con mayor precisión los resultados del aprendizaje (Wagner, 2014).

5.2.3. Planificación del desarrollo de la clase

En la totalidad de las clases observadas la planificación del desarrollo de la clase (es decir, los objetivos, contenidos y actividades a desarrollar y su secuenciación durante el tiempo de la clase) fue iniciada y llevada a cabo por las docentes. Como explicaron las docentes en las conversaciones informales que se establecieron antes y después de cada clase, una práctica común es que todas las profesoras entregan, a comienzo de año, un cronograma de trabajo a los estudiantes, en el que especifican los temas que desarrollarán en cada una de las clases y el material que se utilizará en cada caso. De este modo, los estudiantes saben de antemano qué lecturas o ejercicios se tendrán en cuenta en cada una de estas instancias. Esta organización temporal está, en lo que respecta a los temas generales, determinada en el programa de la asignatura y, en lo que respecta a los temas particulares que dicta cada docente, reflejada en los cronogramas de clase (*class planners*) que diseña cada profesora.

Dicha planificación implica una progresión temática determinada por la cátedra, que se ve reflejada en los temas que se desarrollaron en las clases que fueron observadas. Hubo solo dos instancias en las que se observó el anuncio explícito de la secuencia de la clase:

Luego de las preguntas iniciales sobre conocimientos y experiencias previas, la docente proyectó la secuenciación de la clase utilizando una presentación *Power Point*:

- I. *Review of the writing process*
- II. *Presentation of the cause-effect analysis*
- III. *Pre-writing practice (R11).*

Al comienzo de la clase, la docente escribió en el pizarrón las actividades que planeaba llevar a cabo:

1. *Activities 9, 11, 13, 19, 21*
2. *Peer feedback (revisión)*
3. *Draft 1 (Sept 1st) (R12).*

Estos ejemplos, que corresponden a clases dictadas por la misma docente, son los únicos casos en los que se comunicó explícitamente la planificación del desarrollo de la clase; en las otras clases los momentos o secuencias no fueron anunciados previamente.

Al momento de presentar los distintos núcleos temáticos (definidos, en general, por los tipos de texto que se planificaba abordar), la mayoría de las docentes comenzó formulando preguntas a los estudiantes, a fin de suscitar sus conocimientos previos (R1, R5, R6, R8, R11, entre otros). Algunos ejemplos se transcriben a continuación:

La profesora planteó el interrogante: *“What is writing? How would you define writing?”*, y los estudiantes contestaron oralmente, mientras la docente plasmaba lo que ellos expresaban en forma de palabras o frases claves que escribía en el pizarrón: *An ability - a skill that you develop - process - stages.*

La docente continuó formulando preguntas sobre los subprocesos en el proceso de escritura. Mientras los estudiantes contestaban, la profesora escribía los nombres de estos subprocesos en el pizarrón, y luego ilustró, a través de una representación con flechas, la naturaleza cíclica y recurrente de dichos subprocesos: *pre-writing, outlining, drafting, publishing* (R1).

La docente comenzó la clase introduciendo el tema: *“Today, we’re going to deal with comparison and contrast essays”*. Para presentar dicho tema, formuló preguntas: *“What’s comparing? What’s contrast? What elements can we compare/ contrast?”*. Algunos estudiantes respondieron, y a partir de sus respuestas, la profesora comenzó a desarrollar el tema: *“to analyze similarities and differences between two or more items or elements”*; *“the elements that we compare and/or contrast should be related”* (R5).

Se puede apreciar en estos ejemplos que las docentes toman como punto de partida los conocimientos previos de los estudiantes para presentar y desarrollar los temas. De hecho, en el primer ejemplo (R1), la profesora fue anotando en el pizarrón las respuestas de los estudiantes y fue a partir de esas respuestas que comenzó su explicación, de manera que la caracterización que hizo del proceso de escritura incluyó las contribuciones de algunos de los estudiantes presentes. Dichas contribuciones parecían estar basadas en la lectura del material, pero también en sus conocimientos y experiencias previas en relación con la escritura (ya que hicieron, en algunos casos, referencias a tareas o evaluaciones realizadas en cursos anteriores, como Lengua Inglesa I).

En cinco de las clases observadas, la introducción temática estuvo seguida de actividades de análisis de ejemplos textuales (*sample essays*) incluidos en el manual (R2, R3, R5, R6, R11), de escritura colaborativa (R5), o de ejercicios de identificación (por ejemplo, R2 y R5). A modo ilustrativo, se transcribe a continuación un diálogo entre estudiantes y docente durante una actividad de análisis de ejemplos textuales:

La docente continuó con el análisis de los ensayos 3 y 4 implementando la misma modalidad: lectura en voz alta por parte de los alumnos, incluyendo preguntas de la docente en distintos momentos de la lectura para orientar el análisis y proveer o reforzar algunas explicaciones. A modo de ejemplo:

D: *What can you tell me about this introduction? Is it similar or different from the one we've just read?*

- *It's similar*

D: *So the first sentence is identical. Why? Could it be so?*

- *Because the topic is the same.*

D: *In what ways is it different?*

- *It places causes and effects in a different order.*

D: *What do you expect this essay to deal with?*

- *With the ones mentioned.*

D: *Great! How do we teachers call them?*

- *Controlling ideas*

D: *Ok! Why are they important for the writer?*

- *So you don't write about something else*

D: *And for the reader?*

- *It's easier to follow*

Una vez finalizado el análisis, la profesora se refirió a la organización de este tipo de ensayos, proyectando diagramas muy similares a los que se encuentran en el manual. Explicó cada uno de los diagramas y luego les pidió a los estudiantes que identificaran los métodos de organización en los ejemplos textuales del manual (R11).

En este diálogo se observa cómo la actividad de análisis de ejemplos textuales sirve para continuar desarrollando conceptos centrales al tema de la clase, integrando, de esta manera, aspectos teóricos y prácticos y estableciendo una conexión clara y explícita entre lectura y escritura.

Esta integración entre teoría y práctica fue una característica común de la mayoría de las clases observadas, incluidas aquellas clases que fueron eminentemente prácticas. Por ejemplo, algunas clases (R4, R8 y R13, entre otros) estuvieron dedicadas, prácticamente en su totalidad, a actividades prácticas de retroalimentación general o entre pares. Otros ejemplos se encuentran en los registros R7 y R10, en los que se describen clases enteramente dedicadas a la corrección de ejercicios de práctica (uso de conectores, puntuación, etc.). Ahora bien, el hecho de que estas clases fueran eminentemente prácticas no implicó la exclusión de aspectos teóricos, que se trataron al momento de la puesta en común o durante la reflexión sobre el trabajo realizado. Por ejemplo:

Mientras corregían este ejercicio [Actividad 9], un estudiante preguntó sobre la posibilidad de utilizar el conector “*actually*” en lugar de “*on the contrary*” en una de las instancias, a lo que la docente contestó afirmativamente. En otro caso, en el que una

estudiante presentó una respuesta incorrecta, la profesora formuló preguntas para explicar la opción correcta:

- *New Orleans is a big seaport. On the contrary, its manufacturing industry is quite small.*

D: *But are we referring to the same thing in this sentence?*

- ...

D: *I mean, is seaport activity the same as manufacturing industry?*

- *Ah, no*

D: *Seaports are more related with commerce...*

- *So, it's "on the other hand, its manufacturing industry is quite small"*

- *You see, both ideas can co-exist (R7).*

Tanto en este ejemplo como en otras instancias similares de esa clase y otras en las que se realizaron este tipo de ejercicios (R5, R10, R12, entre otras), se puede observar una conexión clara entre cuestiones eminentemente normativas relacionadas con el uso de la lengua, y aspectos teóricos relacionados con el proceso de escritura, aspectos textuales y la relación entre ideas.

La integración entre teoría y práctica de la escritura es, en sí misma, una acción que puede promover la autonomía escrituraria, ya que el trabajo práctico en la clase se presenta como un referente importante para el aprendizaje independiente fuera del aula. En un artículo sobre el aprendizaje independiente, Cotterall y Reinders (2001) afirman: “Las tareas que se realizan en clase deben demostrar principios sobre el manejo del aprendizaje que los estudiantes puedan aprovechar cuando estén aprendiendo de manera independiente” (p. 3). En ese sentido, y en la misma línea que Crabe (1993), estos autores se refieren a la metáfora de la clase como “puente” entre el aprendizaje público que se lleva a cabo en el ámbito del aula y el aprendizaje privado que el estudiante realiza de manera independiente en otros ámbitos (Cotterall & Reinders, 2001, p. 3). Las clases observadas pueden adaptarse a esta metáfora de puente ya que, en la mayoría de ellas, se realizaron y modelaron actividades que luego los estudiantes podían llevar a cabo de manera independiente (análisis de textos, revisión de borradores e interpretación de retroalimentación docente, por ejemplo). En algunos casos se les pidió explícitamente que lo hicieran (R6).

Otro aspecto a destacar en el desarrollo de las clases observadas fue la referencia explícita a estrategias de escritura. Dichas estrategias fueron introducidas o presentadas por las docentes, a través de explicaciones y ejemplos y, por lo general, acompañadas de instancias de práctica o aplicación; entre ellas, la lectura y análisis de instrucciones de escritura (*unpacking writing instructions*), el análisis de textos para identificar características genéricas de distintos tipos de ensayo (*analyzing sample essays*), y la elaboración de planes de escritura (*outlining*). En el

siguiente ejemplo se advierte la aplicación de determinadas estrategias de planificación y revisión, así como también la discusión sobre otras estrategias alternativas:

La docente les indicó a los estudiantes que trabajaran en parejas, proveyendo retroalimentación sobre los planes de escritura (*outlines*) que cada estudiante había traído para la clase teniendo en cuenta una ficha de revisión incluida en el manual de escritura: *Peer review checklist for essays* (Martínez & Romano, pp. 45-46).

Luego, les presentó el Código de retroalimentación (*Feedback code*) y les dio instrucciones para que aplicaran dicho código al analizar los aspectos relacionados con uso de la lengua (*use of English*).

Al finalizar la instancia de retroalimentación entre pares, la profesora propuso una puesta en común: “*Can we share thoughts?*”. Durante la discusión, reforzó algunos conceptos desarrollados anteriormente, a través de preguntas. Por ejemplo, al identificar un plan linear de escritura, ella preguntó al grupo: “*Which is another technique we can follow to outline our essays?*”, y algunos estudiantes se refirieron a diagramas y mapas conceptuales (R8).

También se observaron dos estrategias de aprendizaje iniciadas por los estudiantes de manera independiente en la mayoría de las clases: la toma de notas (*note taking*) y la formulación de preguntas. La toma de notas se observó principalmente durante las explicaciones de las docentes, pero en muchas ocasiones también durante actividades de puesta en común en las que había mayor participación oral de los estudiantes. Las notas las realizaban a mano, en cuadernos o carpetas y, en muchos casos, en el mismo manual de escritura, donde se observó que muchos estudiantes utilizaban resaltadores y colores para destacar palabras o secciones de textos o ejercicios que se trabajaban en clase. No se observaron, en estas clases, estudiantes que tomaran notas en computadoras o celulares; sin embargo, sí se registraron algunos casos en los que los estudiantes tomaban fotos de algunas de las diapositivas que formaban parte de las presentaciones de las docentes. Esta acción se registró como una manifestación alternativa de la toma de notas. Aunque es evidente que se trata de una estrategia diferente, se interpretó como una estrategia que cumple la misma función en cuanto a que resulta en un recurso a través del cual el estudiante puede retomar o repasar los contenidos desarrollados durante dicha clase.

Con respecto a la formulación de preguntas, además de ser una estrategia que en muchos casos suscitaban las docentes, también se observó en diversas oportunidades que fueron los estudiantes quienes iniciaron, de manera independiente, esta acción a fin de aclarar dudas, ampliar información o averiguar, por ejemplo, sobre el significado de determinadas palabras o aspectos relacionados con evaluaciones o corrección de evaluaciones (R5, R7 y R8). A modo de ejemplo:

Mientras se desarrollaba este ejemplo, uno de los estudiantes preguntó “*Do we have to devote one sentence to each of the places?*”. La docente expresó que no entendía la pregunta; entonces, otro estudiante presentó lo que parecía ser una reformulación: “*Do we have to introduce a topic sentence in each body paragraph?*”. La profesora respondió afirmativamente: “*Yes, of course.*” Enseguida, otro estudiante presentó una pregunta relacionada: “*Do we have to include the two subtopics?*” Para responder a esta pregunta, la docente dibujó un nuevo diagrama en el pizarrón y contestó ambas preguntas, refiriéndose a las oraciones tópicas en los párrafos de desarrollo (*body paragraphs*) (R5).

En conclusión, la planificación del proceso de aprendizaje en lo que respecta al contenido y secuenciación de la clase estuvo, en todos los casos, iniciada por las docentes. La organización previa y detallada de las clases, una práctica que la cátedra promueve, persigue el objetivo de ayudar a los estudiantes a organizar su aprendizaje y lograr planificar el estudio a través de un cronograma semanal. Al estar previamente pautada, la secuenciación y planificación del aprendizaje en el ámbito de la clase está claramente centrada y orquestada prácticamente de manera exclusiva por las docentes. Esto podría concebirse, siempre que estuviera acompañado de una presentación y modelación explícitas por parte de las docentes, como una acción de andamiaje para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: la elaboración de un plan semanal o cuatrimestral. Esta estrategia puede ser adoptada por los estudiantes a fin de organizar su estudio y lograr una buena administración del tiempo disponible, además de ser útil para evitar la dilación, no solo para el aprendizaje de la escritura en el contexto de la asignatura Lengua Inglesa II sino para el desempeño académico en general (Andrade & Evans, 2013).

Asimismo, observamos instancias de andamiaje en muchas de las acciones pedagógicas planificadas y llevadas a cabo durante las clases, como por ejemplo la inclusión de práctica colaborativa e independiente en escritura y de momentos de reflexión sobre estrategias de aprendizaje. Sin embargo, no se puede perder de vista que no hubo casos en los que se fomentara una intervención de iniciación por parte de los estudiantes en relación con el desarrollo o secuenciación de la clase o una negociación entre docentes y estudiantes. Algunas posibilidades que se mencionan en estudios previos implican la presentación de opciones de secuenciación o de actividades para que los estudiantes puedan decidir y, de esa manera, iniciar una determinada actividad o secuencia de actividades a partir de una elección (Dam, 1995; Barrantes Elizondo & Olivares Garita, 2013; Little, Ridley & Ushioda, 2002; Reinders, 2010; Reinders & Loewen, 2013; Wang, 2011).

5.2.4. Selección de material/es

En la totalidad de las clases observadas el material utilizado para introducir, explorar y practicar los distintos temas relacionados con la escritura fue el manual titulado *English Language II. Writing. Handout of Reading Material and Writing Practice* (Martínez & Romano, 2015). Este manual, elaborado por dos docentes de la cátedra, contiene una selección y sistematización de distintas fuentes bibliográficas con explicaciones teóricas, ejemplos y ejercicios de práctica relacionados con cuatro tipos de ensayos que se trabajan en la asignatura a lo largo de todo el año: ensayos expositivos, de comparación y contraste, de causa- efecto y, finalmente, de problema-solución.

Este manual fue publicado por primera vez en 2014, y revisado en 2015²². Tiene 198 páginas y está organizado en seis capítulos: *Introduction, Introduction to Essay Writing, The Expository Essay, The Comparison-Contrast Essay, The Cause-Effect Essay y The Problem-Solution Essay*. Los capítulos introductorios presentan las características generales de la escritura académica en general y del ensayo académico en particular, además de algunas actividades de reflexión sobre el proceso de escritura. Los capítulos restantes están organizados siguiendo la misma secuencia: breve presentación de los propósitos y la estructura de cada tipo de ensayo, una sucesión de ejemplos textuales (*sample essays*) acompañados de preguntas de análisis (los ejemplos incluyen textos de libros así como también textos escritos por estudiantes de la facultad en años anteriores) y ejercicios de práctica orientada al uso de vocabulario, estructuras sintácticas y/o conectores específicos para cada tipo de ensayo. Cada capítulo incluye también una tabla para completar y agrupar distintos signos de transición y entre dos o tres planillas de autoevaluación. Asimismo, hay una serie de ejercicios orientados al uso de la lengua (*Further Practice Exercises*) que incluyen ejercicios de sintaxis (coordinación y subordinación, concordancia, etc.) y reformulaciones, así como también práctica en la elaboración de oraciones y en la identificación y resolución de problemas frecuentes en escritura (paralelismo, fragmentos, problemas de estilo, etc.).

Este material, que se destaca como un factor común en todas las clases observadas, fue utilizado de distintas maneras por las docentes a cargo de las clases. Algunas docentes seguían

²² Se realizó una nueva edición de este manual en 2019, en la que se incorporaron algunos cambios importantes, pero la versión que se utilizó en las clases observadas corresponde a la edición 2015.

más en detalle todas las actividades propuestas en el manual, mientras que otras seleccionaban solo algunos puntos, ejercicios o actividades para desarrollar. Por ejemplo:

Tanto para este ejercicio como para los siguientes, la docente fue seleccionando algunos de los puntos a resolver, especialmente los que ejemplificaban los distintos conceptos o temas a los que apuntaba cada ejercicio. También en todas las instancias les pidió a los estudiantes que fundamentaran sus respuestas, a través de preguntas como “*Why? Why not?*”. En los casos en los que las respuestas o sus fundamentaciones no quedaban claras o eran incorrectas, la profesora se detenía a explicar (por ejemplo, el uso de las conjunciones y adverbios, la puntuación adecuada y su relación con el significado), escribiendo ejemplos en el pizarrón (R9).

Este uso personalizado del material bibliográfico es previsible y, podríamos decir, hasta deseable en el contexto de una cátedra numerosa y diversa como Lengua Inglesa II. Es así que cada profesora trabajó con el material didáctico de manera diferente, desplegando determinadas actividades y reflejando distintos tipos de decisiones pedagógicas.

Algunas de las docentes realizaron lectura en voz alta de secciones del manual durante sus clases (R1, R3, R7, R11). Una de las profesoras, por ejemplo, leyó en voz alta el Prefacio (*Preface*) del manual, sección en la que se explicitan los objetivos de dicho material (R1). En reiteradas ocasiones se observó también que las docentes o los estudiantes leían en voz alta las instrucciones de los ejercicios o los ejemplos textuales incluidos en el manual:

A continuación, la profesora indicó que realizarían una actividad de identificación del manual de escritura: *Identifying topics for comparison and contrast* (Martínez & Romano, 2015, p. 61). La docente leía las distintas opciones y los estudiantes respondían espontáneamente, indicando si los temas correspondían a textos de comparación y/o contraste o no (R3).

La lectura se llevó a cabo en voz alta y, en determinados momentos la profesora interrumpía para explicar aspectos del ensayo de causa-efecto o realizaba preguntas de análisis para luego proveer las explicaciones. Por ejemplo:

D: *What's the focus of this essay?*

- *Causes of deforestation.*

D: *Does the introduction refer to the causes?*

- *No.*

D: *It does present some causes as background information in the introduction, but the focus is on “two important causes.” You may mention both causes and effects in your introduction, but then specify in your thesis what will be the focus of your analysis.*

Mientras la profesora daba estas explicaciones, varios de los estudiantes tomaban notas en sus cuadernos o en el mismo manual (R11).

Otra práctica recurrente en varias de las clases observadas fue la inclusión de material complementario. Dos docentes utilizaron material extra, que proveyeron a los estudiantes en distintos momentos de la clase (R1 y R11) y en varias clases se observó la utilización de soporte visual complementario, especialmente presentaciones *Power Point*. Por otro lado, se observó una instancia en la que una estudiante sugirió un recurso útil para mejorar el manejo del tiempo en la escritura de ensayos:

Fue a partir de este momento dedicado a la reflexión que una de las estudiantes sugirió un material específico para solucionar uno de estos problemas (el manejo del tiempo):

- *I usually run out of time... I take too long, or I lose track of time.*

D: *What can help to improve time management?*

- *Practicing with a clock.*

- *There's a website, I don't remember the name, in which you can time yourself. There's a little clock above (R1).*

Otro material que se utilizó en varias de las clases observadas fue el Código de Retroalimentación (*Feedback code*)²³ que utilizan las docentes de la cátedra para proveer retroalimentación indirecta a los estudiantes durante el proceso de escritura. El Código de retroalimentación es una lista de abreviaturas y símbolos que se utilizan en la cátedra de Lengua Inglesa II (aproximadamente, y con algunas variaciones, desde el año 2009) para proveer retroalimentación indirecta a los estudiantes en sus borradores; es decir, para indicar determinados problemas u oportunidades de mejora durante el proceso de escritura de un texto, pero sin proveer respuestas o alternativas. De ese modo, el estudiante es quien, a través de la identificación del problema, intenta buscar soluciones o alternativas durante la revisión para escribir una nueva versión del texto. Desde el año 2012 este tipo de retroalimentación se lleva a cabo a través de *feedback* electrónico (utilizando la herramienta Comentario de *MS Word*).

Este código se encuentra en el aula virtual de Lengua Inglesa II (desde donde se puede descargar), junto con explicaciones y dos presentaciones que explican su uso a través de ejemplos y aportan guías sobre cómo revisar los borradores a partir de la retroalimentación recibida. A pesar de que los estudiantes pueden acceder a este material de manera independiente, en algunas de las clases observadas las docentes dedicaron tiempo a la presentación de este código aportando explicaciones y ejemplos (R1) y, en algunos casos, generando instancias para que los mismos estudiantes aplicaran el Código de Retroalimentación para comentar las producciones de sus compañeros (R8 y R9).

²³ Se incluye una copia del Código de retroalimentación (*Feedback code*) en el Apéndice B, p. 285.

Finalmente, se podría considerar que aquellas clases en las que se desarrollaron actividades de retroalimentación entre pares, o retroalimentación general grupal, se basaron en textos producidos por los propios estudiantes (planes de escritura o borradores). Si bien se trata de instancias de práctica de la escritura, esos textos se destacan también como materiales o fuentes que se utilizan para generar nuevos aprendizajes o reflexiones sobre la escritura académica.

En síntesis, se observó variedad en las maneras en las que las docentes utilizaron el material de cátedra en sus clases, y en la elaboración e inclusión de material complementario. Sin embargo, un factor común en todos los casos fue la ausencia de instancias en las que los estudiantes participaran de la selección de material, o proveyeran algún tipo de material extra, más allá de la sugerencia de un sitio web que hizo una alumna. Esta tendencia puede estar relacionada con prácticas establecidas en las cátedras, de larga data, que se caracterizan por diseñar y proponer material (bibliografía obligatoria) previamente diseñado o compilado por los docentes que conforman dichos espacios disciplinares. Sin embargo, la búsqueda de material, por ejemplo, de textos ilustrativos, de información complementaria, junto con la generación o diseño de actividades de práctica específicas por parte de los estudiantes son reconocidas en la literatura como acciones promotoras de la autonomía y, en algunos casos, de la motivación hacia el aprendizaje (Dam, 1995; Inozu, 2011).

5.2.5. Instancias de práctica

En el ámbito de la cátedra, las instancias de práctica directa de escritura de textos se organizan, por lo general, para ser llevadas a cabo fuera del aula: los estudiantes escriben los borradores y los suben a la plataforma en donde se encuentra el aula virtual de Lengua Inglesa II. Luego de recibir *feedback* electrónico indirecto, revisan y reescriben esos borradores y presentan un segundo borrador, que también es comentado por las docentes. En seis de las clases registradas, estas tareas extra-áulicas se integraron a través de actividades de retroalimentación en el aula (R2, R3, R4, R8, R9, R13).

Además de estas instancias de práctica que acuerda la cátedra y que se llevan a cabo en todos los grupos, se observaron diversas actividades iniciadas por las docentes en el ámbito del aula:

- Lectura y análisis de instrucciones para tareas de escritura (R1)
- Lectura y análisis de ejemplos textuales (*sample essays*) (R2, R3, R5, R6, R11)

- Corrección de ejercicios de práctica en el uso de la lengua (R2, R3, R7, R9, R10)
- Actividades de retroalimentación entre pares (R4, R8, R9, R12, R13)
- Actividades de escritura de párrafos o de diseño de esquemas o diagramas de escritura (R5, R11)

Se destacan, entre estas actividades, las que propician la puesta en texto, ya que la práctica de la escritura en el aula, en grupo o conjuntamente con la docente, puede servir de andamiaje significativo para el abordaje de la escritura independiente fuera del aula (Crabbe, 1993; Hyland, 2003). En los siguientes fragmentos se describen actividades de práctica de escritura de párrafos y planes de escritura en el aula:

A continuación, les indicó a los alumnos que observaran el diagrama correspondiente a este método de organización (*point by point*) en el manual (p.62) y que trabajaran en parejas para escribir un párrafo de desarrollo siguiendo las pautas establecidas en ese diagrama. Los estudiantes trabajaron activamente, mientras la docente monitoreaba, acercándose a los distintos grupos y contestando preguntas. Para hacer una devolución sobre esta actividad, la docente indicó a algunos estudiantes que leyeran en voz alta las oraciones tópicas correspondientes a los párrafos que habían elaborado; en esta instancia, los alumnos se ofrecieron voluntariamente a leer sus producciones (sin necesidad de que la docente los nombrara) (R5).

Para la actividad de escritura, la docente propuso a los estudiantes que elaboraran un plan de escritura para un ensayo de causa-efecto. Les presentó dos temas diferentes, para que ellos eligieran el que más les interesara, y les entregó dos tipos de organizadores gráficos para que optaran por uno de ellos y lo completaran de a dos o individualmente. Los estudiantes trabajaron en parejas, negociando los subtemas a incluir en el gráfico. La mayor parte de la discusión se llevó a cabo en español, aunque los diagramas los completaron en inglés. Los planes de escritura, según explicó la profesora, serían utilizados para orientar la tarea de escritura de ensayo que debían subir al aula virtual (R11).

En relación con la práctica de escritura, Reinders (2010, 2011) resalta la importancia de dar a los estudiantes una variedad de posibilidades de práctica, especialmente en ámbitos extra-áulicos, para que ellos opten según sus necesidades o intereses y tengan un mayor control sobre ese aspecto de su aprendizaje.

En los casos en los que se propició el trabajo grupal, las docentes no asignaron la organización de dichos grupos, sino que dejaron librado este aspecto a la preferencia de los estudiantes. En todas las clases en las que se realizó trabajo grupal esta dinámica se desarrolló de manera implícita, como una práctica que no necesitaba mayores indicaciones. Es decir, las docentes anunciaban la tarea en grupos, y los estudiantes se organizaban por su cuenta,

moviendo los bancos u orientándose para trabajar con compañeros que estaban cerca (exceptuando una clase (R2), en la que la docente preguntó de manera explícita si preferían que ella organizara los grupos). En todas las instancias en las que se realizaron actividades de práctica en grupo se observó el apoyo y monitoreo por parte de las docentes, contestando preguntas y acercándose a cada uno de los grupos para supervisar su trabajo.

Las actividades de práctica, tanto en el contexto presencial como en el virtual fueron siempre iniciadas por las docentes (a través de instrucciones orales o escritas según el caso) y realizadas por los estudiantes de manera individual o grupal. Sin embargo, se observaron evidencias de trabajo extra-áulico en aquellos estudiantes que demostraban haber realizado las tareas de escritura antes de la clase, o haber leído el material de lectura previamente. La práctica independiente (no necesariamente individual) que trasciende el espacio del aula es muy importante para el desarrollo de la autonomía; de hecho, es considerada un indicador significativo de aprendizaje autónomo (Benson, 2011a).

En muchas clases, sin embargo, se observó que una gran parte de los estudiantes presentes no había realizado las tareas de práctica relacionadas con la mecánica de la escritura, o con aspectos lingüísticos (como el uso de conectores, la elaboración y combinación de oraciones, etc.) que habían sido asignadas para la clase. De hecho, en algunas ocasiones se destinó tiempo de clase para la realización de tareas de práctica que habían sido previamente asignadas para ser completadas fuera del aula, como se observa en los siguientes ejemplos:

Esta actividad de corrección se llevó a cabo como si los estudiantes hubieran hecho los ejercicios de tarea, como estaba planeado. Sin embargo, ninguno de los presentes había realizado los ejercicios, por lo que los iban resolviendo unos minutos antes de que se corrigieran esos puntos, o simplemente proponiendo alguna respuesta que creían correcta en el momento. Por ejemplo:

D: *What can you say about this clause? Is it dependent or independent?*

- *Mmmm...I think it's an independent clause.*

D: *Why?*

- *Because it can stand on its own (R9).*

Como los estudiantes no habían hecho muchos de los ejercicios de práctica que habían sido asignados como tarea, la docente decidió darles tiempo para que los realizaran durante la clase. Los estudiantes trabajaron individualmente, en silencio, aunque en algunos momentos se consultaban sobre algunos ejercicios. Algunos no llegaron a terminar la actividad en el tiempo asignado. Al finalizar la clase, la docente explicó que no habían podido completar todas las actividades planificadas porque, al no haber hecho la tarea, la actividad de corrección de los ejercicios había requerido mucho más tiempo del previsto (R12).

Las razones por las que muchos estudiantes no se involucran en la práctica independiente que plantean los ejercicios de uso de la lengua o de puesta en texto en el material de estudio, o a través de los *Assignments* que se publican en el aula virtual pueden ser de diversa índole. Algunas de ellas se presentan en las respuestas a las entrevistas realizadas a estudiantes, en donde también encontramos información valiosa sobre actividades de práctica independiente diferentes a las que se proponen o asignan en las clases (Capítulo VI).

En relación con las instancias de práctica, Reinders (2011) insiste en la importancia de presentar al estudiantado una serie de opciones, en lugar de un solo tipo de actividad para que hagan todos por igual. Asimismo, recomienda informar a los alumnos sobre los propósitos de dichas actividades, o sobre las necesidades puntuales a las que estas pueden estar orientadas (práctica de escritura directa, ejercicios de lengua o gramática, práctica de fluidez en escritura, etc.), a fin de que ellos puedan elegir a partir de sus propios objetivos y dificultades.

En este sentido, es interesante observar que en todas las clases se asignaron tareas de escritura o ejercicios de práctica en el uso de la lengua a través de anuncios verbales que reforzaban las indicaciones incluidas en los cronogramas de clases (números de páginas de los materiales que se iban a cubrir en clase, por ejemplo). Sin embargo, en relación con los ejercicios de práctica en el uso de la lengua, no se desplegaron ejemplos en clase previos a la realización de la tarea ni se inició un diálogo sobre el procedimiento a seguir para resolver los ejercicios o completar las tareas de escritura. Este tipo de descripción o discusión previa sobre las actividades a realizar además de estimular la aplicación de estrategias metacognitivas como la planificación y evaluación del aprendizaje, puede promover la actividad independiente (Crabbe, 1993).

En síntesis, se observaron diversas instancias de práctica en el aula, especialmente actividades de lectura, resolución de ejercicios y, en algunos casos, de retroalimentación en escritura y puesta en texto. Además de la importancia de la integración entre teoría y práctica, las instancias concretas de práctica en el aula observadas podrían promover la autonomía escrituraria, especialmente a través de las posibilidades de transferencia que ofrecen a los estudiantes (Crabbe, 1993; Hyland, 2003; Reinders, 2011; Smith, 2008). Asimismo, la experiencia de trabajo guiado o monitoreado en el aula podría contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje, de lectura, y de escritura que luego se implementan en la práctica independiente en contextos diferentes del aula.

5.2.6. Seguimiento – monitoreo

Se observaron diversas acciones de seguimiento y monitoreo en la totalidad de las clases, algunas llevadas a cabo en el aula, y otras relacionadas con las tareas de escritura que realizaban los estudiantes en el aula virtual.

Con respecto a las actividades realizadas durante la clase, una de las instancias de seguimiento y monitoreo observadas en cinco clases (R2, R3, R5, R6, R11) fue la que realizaron las docentes durante la lectura y análisis de ejemplos textuales (*sample essays*): en estas clases las profesoras asignaron tiempo para que los estudiantes, en grupos o individualmente, (re)leyeran los textos del manual, identificaran distintos elementos y características del tipo de texto y analizaran fortalezas y debilidades en dichos ejemplos. Además de realizar el monitoreo durante el análisis, observando los distintos grupos y contestando preguntas que a veces les presentaban, las profesoras culminaban esta actividad con una discusión o puesta en común sobre los aspectos sobresalientes o distintivos de estos textos. Esta instancia fue, en todos los casos, iniciada por las docentes, a través de preguntas específicas sobre cada texto. Un ejemplo es el que se transcribe a continuación:

Durante la actividad de análisis de ejemplos textuales (*sample essays*), mientras los distintos grupos trabajaban, la docente se acercaba, observaba y respondía preguntas cuando se las formulaban. En un segundo momento de monitoreo, chequeaba que cada grupo hubiera identificado los aspectos indicados correctamente, haciendo preguntas y comentando sobre las respuestas que cada grupo presentaba (R2).

Se destacaron algunas situaciones en las que la discusión derivó en una explicación o reflexión por parte de la docente, debido a la ausencia de respuestas por parte de los estudiantes presentes, como se observa en el siguiente fragmento:

Esta dinámica se repitió para el análisis de los ejemplos 3, *Two Brilliant Discoveries*, y 4, *The Changing Music Industry* (pp. 72-76). Es decir, la docente formulaba las preguntas y, al no obtener respuesta alguna por parte de los estudiantes, presentaba una posible respuesta ella misma. Luego de las primeras instancias, comenzó a presentar respuestas incompletas, y los estudiantes completaban la idea. Los intercambios aquí transcritos, todos iniciados por la docente, ilustran esta dinámica:

D: *What about the conclusion?*

-

D: *“People should wish that in the future more men have developed perception, interpreted intent, common sense rounded out and minutely articulated” So, this is....*

- *A suggestion*

D: *That’s right, and it goes back to the beginning. What’s the hook?*

-

D: *“A sound revolution began with Thomas Edison’s first phonograph in the late 19th century, and it is a revolution that continues to this day”*

- *Not hooking.*

D: *What about the strengths of this essay?*

-

D: *Not the hook, apparently (R6).*

En una de las clases (R11), por ejemplo, se observó mayor participación de los estudiantes en la puesta en común sobre el análisis de ejemplos textuales luego de que la profesora aclarara que no los estaba evaluando.

Otras instancias de seguimiento y monitoreo observadas durante las clases consistieron en la corrección de ejercicios del manual de la cátedra orientados a la práctica en el uso de la lengua y, especialmente, en el uso correcto de signos de transición. Un ejemplo interesante es el siguiente:

Luego de haber retomado algunos de los temas introducidos en la clase anterior, la profesora proyectó ejemplos de uso para que los estudiantes identificaran distintos tipos de cláusulas y conectores, a través de preguntas. Por ejemplo:

D: *What's the subordinator?*

- *Because.*

D: *So, what's the meaning of the subordinate clause?*

- *It's introducing a reason.*

A continuación, la docente retomó la corrección de los ejercicios que no se habían llegado a corregir en la clase anterior y, en todos los casos, les solicitó a los alumnos que fundamentaran sus respuestas. Prácticamente la totalidad del horario de clase fue destinada a esta actividad de corrección de los ejercicios (R10).

En este caso, la profesora había comenzado a corregir algunos de estos ejercicios la clase anterior y, antes de retomar la corrección, presentó información sobre algunos signos de transición para recuperar algunos conceptos centrales sobre los que estaba basada la ejercitación.

Con respecto a la retroalimentación docente escrita, esta se llevó a cabo de acuerdo a las pautas establecidas por la cátedra y se desarrolló en un espacio diferente del aula presencial, específicamente, en el aula virtual (en la sección *Writing Skills*), donde los estudiantes subieron sus borradores y recibieron *feedback* indirecto explícito por parte de las docentes. Para todas las tareas las docentes habilitaron la posibilidad de que los estudiantes entregasen dos (o hasta tres) borradores.

Tal como se describió en la sección Selección de material/es, algunas docentes dedicaron tiempo de la clase para presentar el Código de retroalimentación y explicar o aplicar las distintas abreviaturas y símbolos que lo conforman (Registros R1 y R8, por ejemplo). La

retroalimentación indirecta es una modalidad de *feedback* que promueve la autonomía escrituraria, ya que motiva al estudiante a revisar sus textos, trabajar sobre los comentarios recibidos de manera independiente, o recurriendo a ayuda de otros pares o docentes, es decir, tomando control del proceso de revisión y reescritura, a través de la guía u orientación proporcionada por las docentes (Hyland, 2003; Ferris & Hedgcock, 2014).

Además de este tipo de retroalimentación electrónica individual, una profesora tomó tiempo de las clases presenciales para proveer *feedback* general de manera oral (tal como se describe en el apartado Identificación de necesidades de aprendizaje), comunicando observaciones sobre problemas recurrentes. Por ejemplo:

La profesora comenzó la clase refiriéndose a problemas recurrentes que había observado durante el proceso de retroalimentación escrita de los segundos borradores de ensayos expositivos que los estudiantes habían presentado a través del aula virtual. Hizo hincapié en la importancia de las oraciones de desarrollo (*supporting sentences*), que en muchos casos no cumplían la función que debían cumplir (explicar, ilustrar o ampliar información relacionada con el subtema correspondiente) y resultaban en una digresión o superposición temática (R3).

La docente comenzó la clase dando *feedback* sobre los borradores de una tarea de escritura de ensayo de comparación y contraste que los alumnos habían entregado a través del aula virtual. La retroalimentación se centró en aspectos relacionados con las oraciones tópicas, las oraciones de desarrollo y las conclusiones. Para ello, la profesora utilizó una presentación *Power Point* en la que había detallado los puntos más importantes que quería comentar:

- Adecuación temática (proyectó las instrucciones de la tarea, resaltando en rojo las palabras que indicaban el tema y los subtemas): “*Some students wrote about working in Argentina and in the US; is that the same as employment opportunities?*”
- Especificidad en el desarrollo del tema y los subtemas (presentó algunos ejemplos de oraciones tópicas demasiado vagas o generales) (R4).

Estas instancias de *feedback* oral a todo el grupo en su conjunto se observaron al comienzo de las clases y se centraron temáticamente en los problemas o errores más comunes que la docente había observado en los borradores recibidos.

Se registraron también instancias de retroalimentación entre pares (R4, R8, R9, R13). Este tipo de seguimiento es muy valioso para el desarrollo de la autonomía, ya que, como lo afirma Reinders (2010), “actualmente, la interacción y la colaboración son consideradas cruciales para el desarrollo de la autonomía” (p. 50). Estas oportunidades de interacción y seguimiento por parte de los pares, acompañados de las docentes, permite a los estudiantes ampliar el espectro de lectores de sus textos y visualizar el desarrollo de su aprendizaje como

un proceso interdependiente no solo de intercambio con docentes sino también con otros estudiantes. Se transcriben algunos ejemplos a continuación:

Los estudiantes participaron de una actividad de retroalimentación entre pares: primero realizaron la lectura silenciosa de cada plan de escritura, luego analizaron los planes aplicando la ficha de revisión primero y luego el Código de retroalimentación, compartiendo sus observaciones de manera oral. Durante esta instancia, los pares formularon y respondieron preguntas sobre los planes de escritura y sus componentes. Por ejemplo:

- *Should the controlling ideas and the topic be in the same sentence?*
- *Yes, I think so.*
- *Then, it's OK. Isn't it too general?*
- *Mmmm... I don't know, I think it's OK.*
- *I think it's way too general.*

[...]

Durante la actividad de retroalimentación entre pares, mientras los estudiantes discutían en relación con la ficha de revisión, en un momento la docente se acercó a uno de los grupos para recordarles que ese instrumento lo utilizaran principalmente para comentar sobre aspectos relacionados con contenido y organización del texto, y que se concentraran en aspectos relacionados con uso de la lengua en un segundo momento, aplicando el Código de retroalimentación. En esa instancia, uno de los estudiantes preguntó si para proveer retroalimentación tenían que seguir el mismo orden planteado en la ficha, o podían cambiar ese orden, a lo que la profesora contestó que podían utilizar esa ficha como les pareciera más útil o conveniente e hizo explícito el objetivo de la actividad: “*the idea is that you develop self-correction strategies*”.

Durante la actividad de aplicación del *Feedback code*, la docente se acercó a los grupos y contestó preguntas que formulaban los estudiantes, especialmente relacionadas a las abreviaturas y categorías del código; por ejemplo: “*What's reference (Ref)? Does PU (punctuation) include the use of capital letters? What's the difference between vocabulary (VOC) and expression (Exp)?*”. La profesora contestó las preguntas, ampliando con ejemplos y, para algunos puntos, escribiendo en el pizarrón dichos ejemplos (R8).

La consigna consistió en intercambiar los borradores y utilizar la planilla de revisión para ensayos de causa - efecto incluida en el manual (*Self-peer Review Cause-Effect Essay*, p. 149) para orientar la retroalimentación sobre dichos borradores.

Los estudiantes trabajaron activamente, leyendo los borradores y realizando comentarios orales y escritos sobre los textos, por ejemplo:

- *Creo que habría que poner algo más antes de empezar con los effects... Pero no sé qué...*
- *On the other hand? Does it indicate contrast?*
- *Mmmm, but I think we can use it.*
- *Here, you wrote, "Time pass" I think it's better "throughout time"*
- *Great.*

Como podemos observar en este ejemplo, en algunos casos, los diálogos combinaban el uso del inglés y el español. También se observó la atención a diversos aspectos textuales al mismo tiempo:

- *The thesis statement is rather vague.*
- *Do you think I should mention the causes?*
- *And breadwinner, I think it's with double "n".*
- (dirigiéndose a la profesora) *How do you spell breadwinner?*

En este último ejemplo observamos cómo la discusión sobre la oración introductoria y su precisión o claridad derivó en una duda ortográfica. Luego de despejarla, las estudiantes continuaron leyendo el texto, pero no retomaron la discusión sobre la tesis (*thesis statement*) con la que habían comenzado.

En el desarrollo de la actividad, por lo general, si los estudiantes tenían dudas, preguntaban a los compañeros primero y solo si no lograban despejar sus dudas recurrían a la docente (R13).

Una variante de la actividad de retroalimentación entre pares es la que implementó la docente D1 en una de sus clases (R4), al propiciar la retroalimentación grupal sobre fragmentos de borradores que habían escrito los estudiantes, pero que eran proyectados como textos anónimos:

... la profesora proyectó fragmentos de distintas secciones de ensayos de los estudiantes, para que ellos mismos compartieran sus comentarios con el resto del grupo. De esta manera, algún estudiante (a veces a pedido de la profesora) leía un fragmento y luego otros estudiantes comentaban sobre distintos aspectos de dicho fragmento. Generalmente, los primeros comentarios eran sobre aspectos relacionados con el uso de la lengua (uso de artículos, formas verbales, etc.) y luego se hacían algunas observaciones sobre el contenido:

- *Some ideas are repetitive.*
- *Maybe the writer should look for synonyms.*
- *This sentence is off-topic, as it refers to free time activitie (R4).*

Finalmente, el intercambio que se transcribe a continuación, y que se observó durante una actividad de retroalimentación (R9), revela algunas creencias compartidas sobre las docentes como repositorios de conocimiento y como voces más autorizadas que las de los pares para resolver determinados problemas o aclarar ciertas dudas:

- *Is "such" Ok there?*
- *Perhaps... I'm not sure in that sentence.*
- *Let's ask the teacher, the one who knows.*

Enseguida formularon la pregunta a la docente, quien contestó que aceptaría el uso de "such" en esa oración, y entonces no incluyeron comentarios sobre ese punto en el borrador (R9).

En síntesis, las prácticas observadas revelan una activa participación docente en relación con el seguimiento y monitoreo del aprendizaje de la escritura, tanto en lo que respecta a las actividades realizadas en el aula presencial como a las tareas asignadas en la virtualidad. También se observó el involucramiento de estudiantes en actividades de retroalimentación entre pares.

5.2.7. Evaluación

No se presenciaron instancias de evaluación sumativa en las clases, pero las acciones de monitoreo y seguimiento que se describen en la sección anterior podrían considerarse también como parte del proceso de evaluación formativa, especialmente las actividades que implicaron retroalimentación docente y de los pares (Goodman & Swann, 2003; Hyland, 2003).

No se observaron actividades de autoevaluación, pero sí momentos puntuales durante algunas clases en las que los estudiantes iniciaron diálogos o intercambios sobre evaluación, especialmente sobre la evaluación sumativa de la escritura, como se describe en la siguiente sección.

5.2.8. Reflexión

En siete de las clases observadas (R1, R3, R8, R9, R10, R11, R13) se registraron instancias de reflexión integradas en la clase presencial. En uno de los casos, se realizó una actividad propuesta en el material de cátedra:

La docente indicó a los estudiantes que trabajaran en grupos para contestar las preguntas incluidas en el cuestionario del manual, *Reflecting on the process* (Martínez & Romano, 2015, p. 6), y luego estimuló a los distintos grupos para que compartieran sus ideas oralmente, lo que generó un diálogo entre estudiantes y entre estos y la docente.

Los temas que se mencionaron en este intercambio reflexivo fueron, en su gran mayoría, los problemas que experimentan los estudiantes al momento de escribir: problemas relacionados con el vocabulario, para focalizar el tema, para organizar el tiempo de escritura y para planificar el texto. Algunos ejemplos de estas reflexiones son:

- *I hate outlines; I prefer to think about my essay while I'm on the bus....*
- *I tend to think in Spanish, I'm wordy.*
- *I find it hard to keep focused; I tend to digress; then I realize I had gone off the topic* (R1).

También hubo dos instancias en las que las docentes recurrieron a material extra para motivar la reflexión, tanto en el aula, a través de un video (R11), como en ámbitos extra-áulicos, a través de un cuestionario (*Skills Audit*) (R1). Estos materiales estaban orientados a reflexionar

sobre distintos aspectos relacionados con la escritura. En el caso del video *The Dot*, el foco de reflexión fueron los factores emocionales o afectivos que intervienen en el proceso de escritura:

...la docente presentó una actividad de reflexión basada en un video breve, “*The Dot*” (www.youtube.com/watch?v=t5mGeR4AQdM). Proyectó el video y luego preguntó a los estudiantes si encontraban similitudes entre la niña que protagoniza el video, Vashti, y ellos, en su experiencia como escritores. Los estudiantes participaron comentando que muchas veces se sentían como Vashti: que no podían escribir, que nada se les ocurría y que lo que producían no valía la pena. La profesora comentó entonces sobre la importancia de valorar la propia producción, y de “animarse a usar muchos colores”, como Vashti (R11).

El cuestionario *Skills Audit*, en cambio, se centra en la reflexión metacognitiva (ver Apéndice B, Registro de observación de clases N°1). Presenta una lista de 26 habilidades relacionadas con la escritura académica: organización de las ideas, resumen, conexión de ideas, revisión, entre otras, para que los estudiantes identifiquen como fortalezas o debilidades.

Ambos se destacan como instrumentos valiosos para estimular la práctica reflexiva en el proceso de escritura y enfatizan la importancia de trascender el ámbito áulico para involucrarse en dicha práctica.

Además de estos momentos de reflexión guiada, en algunas clases (R1, R3, R8, R9, R13) las docentes generaron instancias espontáneas de reflexión, a través de preguntas disparadoras relacionadas con actividades que se encontraban realizando en el momento. A modo de ejemplo, se transcriben dos de estas instancias a continuación:

Durante la puesta común, luego de la actividad de retroalimentación entre pares, se desarrolló un diálogo que propició la reflexión sobre estrategias de aprendizaje y sobre el proceso de escritura. Al comentar sobre uno de los planes, un estudiante observó que uno de los subtemas no tenía relación con la tesis (*thesis statement*), y que el autor del plan había explicado que, en realidad, había fraseado ese subtema de manera diferente para no repetir exactamente lo que había escrito en la tesis. En ese momento, la profesora, luego de haber preguntado cómo se podía mejorar ese aspecto, explicó que los sinónimos o el parafraseo deben ser revisados, especialmente a través del uso de diccionarios, de manera de corroborar que efectivamente se está haciendo referencia al mismo subtema. Recalcó que, aunque durante las evaluaciones no se permite el uso de diccionarios, en las instancias de práctica de la escritura es muy útil trabajar activamente con los diccionarios para ampliar el vocabulario y lograr variedad léxica en el texto. A partir de esto, algunos estudiantes comenzaron a hablar sobre su propio proceso de escritura:

- *I find it difficult to come up with dictionaries.*
- *I usually try not to use dictionaries as a way of testing myself; then I go to them when I receive the feedback.*
- *I never start writing by the introduction; I write the body and the conclusion first and only then I go to the beginning.*

La reflexión derivó en un breve intercambio sobre situaciones de evaluación:

- *May this be a problem in an exam?*

D: *Yes, because the subtopics announced in your thesis should be developed in the body of your essay.*

Una vez finalizado el trabajo con el *Feedback code*, la docente también propició un momento de reflexión, preguntando si había sido difícil aplicar el código, a lo que todos los estudiantes respondieron afirmativamente. A continuación, la docente resaltó la importancia de que estuvieran familiarizados con dicho código, ya que iba a ser utilizado por ella y por todas las profesoras de la cátedra para proveer retroalimentación (R8).

Durante la puesta en común, luego de la retroalimentación de los pares, y antes de orientar la discusión a aspectos relacionados con el uso del idioma, la profesora presentó algunas preguntas de reflexión:

D: *Do you think that content and organization are more important than language?*

- *No, not really.*

D: *They are equally important.*

- *If she had actually written more important information, the mistakes wouldn't have been so important (R9).*

Como se puede observar, estas preguntas versaban sobre el proceso de escritura, el desarrollo de la habilidad escrituraria, o aspectos textuales. En estos diálogos iniciados por las docentes varios estudiantes participaron activamente, refiriéndose a estrategias que utilizaban durante su proceso de escritura, a problemas que se les presentaban en dicho proceso o a experiencias específicas de escritura.

Este tipo de preguntas orientadas hacia la reflexión sobre el proceso de escritura son consideradas fundamentales para promover la autonomía, ya que permiten estimular la conciencia sobre las dificultades durante dicho proceso y sobre las estrategias desplegadas para atender dichas dificultades. Esta conciencia o autoconocimiento es el primer paso para lograr controlar distintos aspectos en el aprendizaje de la escritura en particular y de la lengua extranjera en general (Dam & Lengenhausen, 2010; Cotterall, 2000, 2004).

En tres ocasiones (R1, R3 y R8) estos diálogos derivaron en cuestiones relacionadas con la evaluación sumativa de la escritura en el ámbito de la cátedra, tal como se observa en el ejemplo del registro R8 transcrito más arriba. Un intercambio similar se observó en la clase correspondiente al registro R1, cuando a partir de una reflexión basada en relatos de experiencia, el diálogo derivó en preguntas sobre los exámenes:

Además de estos temas, otro tópico de reflexión fue el relato de experiencia: cuatro estudiantes se refirieron a experiencias de escritura en exámenes y durante el cursado de Lengua Inglesa I: uno se refirió a cómo se había sentido apenas leyó el tema sobre el que tenían que escribir en un examen final (*confused*), dos comentaron que no habían leído

bien las instrucciones y habían escrito sobre otro tema y otro estudiante recordó una evaluación negativa sobre uno de sus textos.

Dos estudiantes formularon preguntas a la docente en esta instancia de reflexión, ambas relacionadas con la evaluación de la escritura:

- *Do you really count the words?*

D: *We can tell.*

- *When we paraphrase, do you discount points? Because it shows we don't know the vocabulary.*

D: *No, unless it's recurrent or problematic.*

- *Last year, one student wrote "the machine that gives you money" and the teacher got mad (R1).*

Observamos, además del impacto de la situación de examen en la experiencia de los estudiantes, su preocupación o curiosidad por saber acerca de los procesos de evaluación y calificación que aplican los docentes en esas situaciones.

Otro ejemplo particularmente interesante, y relacionado con este interés de los estudiantes por la evaluación de la escritura, es el siguiente:

...a partir de una indagación sobre las razones por las cuales la mayoría de los estudiantes no había realizado los ejercicios de escritura propuestos en el manual de la cátedra, se reflexionó sobre la importancia de "aprender a escribir escribiendo":

D: *Did you write a paragraph?*

- *No* [Solo algunos estudiantes respondieron].

D: *How come? You didn't like the exercise?*

- *It was boring.*

D: *You learn to write by writing. This is useful practice.*

Luego de este intercambio, que propició la reflexión sobre la importancia de la práctica en escritura, el diálogo se orientó hacia otro tema, ya que los estudiantes comenzaron a formular preguntas sobre el examen final:

- *What are external students supposed to write?*

D: *Usually, a paragraph about one of the topics of the syllabus.*

- *How much time do they have to write the paragraph?*

D: *About 40 minutes.*

- *Only 40 minutes for a paragraph? We're too tired at that point.*

- *We have to check everything at one sitting.*

Este intercambio fue iniciado por los estudiantes y centrado en aspectos relacionados con las evaluaciones finales, sobre los que, además de averiguar información, los estudiantes expresaron sus opiniones, especialmente en relación con las restricciones de tiempo establecidas para escribir un texto durante las evaluaciones (R3).

A partir de una sugerencia de la profesora relacionada con la necesidad de practicar y hacer los ejercicios propuestos, la conversación derivó al tema del examen final y, luego de las preguntas, los estudiantes presentaron quejas sobre la dificultad de dicha evaluación (especialmente en lo que respecta a estudiantes libres). Este diálogo podría ser considerado una evidencia de que los

estudiantes quieren hacer oír su voz en lo que respecta a los procesos y prácticas de evaluación. Si bien no hubo una propuesta concreta, la queja funcionó como una demanda de cambiar algunas de estas pautas (por ejemplo, el tiempo asignado para la realización de la actividad de escritura para estudiantes libres).

Por otro lado, podemos también destacar que fue en relación con el tema de la evaluación que se registraron la mayor cantidad de instancias en las que el diálogo fue iniciado por los estudiantes. Esta iniciativa podría estar reflejando el gran interés de los estudiantes por este tema, y la estrecha relación entre evaluación y autonomía (Everhard, 2015a). De hecho, aquellos estudiantes que compartieron relatos de experiencias de escritura durante las instancias de reflexión en clase se refirieron en su mayoría, a instancias o momentos de evaluación que recordaban, describiendo emociones o reacciones que habían vivenciado.

Estas observaciones podrían estar indicando el rol significativo que cumple la evaluación en el contexto de aprendizaje y la importancia que le otorgan los estudiantes a la situación y proceso de evaluación, no solo al resultado o calificación final. Podemos concluir que se trata de un tema que fue seleccionado por los estudiantes en el momento de reflexión y esto apunta a la relevancia que le otorgan. De hecho, se trata de uno de los pocos casos en los que una acción o instancia de la clase fue iniciada por los estudiantes.

En este sentido, Reinders & Loewen (2013) identifican las acciones iniciadas por los estudiantes como indicadores de su involucramiento en el proceso de aprendizaje y, en relación con aspectos formales de la lengua, pudieron comprobar un impacto en su desarrollo. Esta orientación hacia la evaluación sumativa de la escritura por parte de los estudiantes que fue observada en algunas clases de escritura puede estar evidenciando un área de interés y necesidad que puede ser muy valiosa para generar y enriquecer el aprendizaje de la escritura y para estimular el desarrollo de la autonomía.

5.2.9. Síntesis del análisis de los registros de observación de clases

El análisis de las observaciones de clases aporta información valiosa sobre la práctica docente en el contexto del aula y nos permite identificar aquellas acciones concretas que se llevan a cabo en la actualidad y que pueden promover o inhibir, en mayor o menor medida, el desarrollo de la autonomía en escritura.

Entre las prácticas observadas que podemos identificar como promotoras de la autonomía en escritura se encuentran aquellas acciones que llevan a cabo las docentes para relacionar la teoría y la práctica de la escritura, a través de la familiarización con los tipos de textos

académicos que constituyen el objeto de estudio y de actividades de análisis y puesta en texto, así como también para presentar y aplicar estrategias de planificación y revisión de la escritura. En ambos casos se trabaja de manera explícita, dedicando tiempo de la clase para la discusión y la aplicación. Este tipo de andamiaje suele propiciar la autonomía en escritura en ILE, especialmente a través de la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades que trascienden el ámbito del aula y pueden aplicarse al aprendizaje independiente (Cotterall, 2000, 2009; Cotterall & Crabbe, 1992, 2008).

Asimismo, la atención a necesidades de aprendizaje percibidas, a partir del repaso de contenidos y conocimientos previos y de la retroalimentación general oral derivada de la retroalimentación escrita individual también constituyen una práctica importante para sostener y estimular el aprendizaje autónomo, ya que se desarrolla en función de necesidades específicas de esos grupos en particular y permiten, por lo tanto, proveer un apoyo más personalizado y relevante en el proceso de aprendizaje de la escritura (Crabbe, 1993; Reinders & Balçikanli, 2011). Sin embargo, podemos concluir que estas prácticas podrían verse enriquecidas si, conjuntamente con el accionar docente se proveyeran instrumentos y modelaran estrategias para que los estudiantes gradualmente inicien el proceso de identificar sus propias necesidades de aprendizaje (Dam, 1995; Reinders, 2010).

El hecho de que las etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en ILE incluidas en las guías de observación hayan sido iniciadas por las docentes puede estar relacionado con las particularidades del contexto educativo, además de con ciertas expectativas y creencias sobre los roles de docentes y estudiantes, como veremos más adelante en este capítulo y en el siguiente. Sin embargo, también podemos relacionar dicha iniciación prácticamente exclusiva de las docentes con su intención deliberada de proveer el tipo de andamiaje que consideran significativo, a través de la familiarización con la teoría y la práctica de la escritura académica en lengua extranjera. Asimismo, la iniciación por parte de las docentes fue, en la mayoría de los casos, seguida de instancias de realización; es decir, de acciones concretas por parte de los estudiantes, o de una realización conjunta entre docentes y estudiantes. Es decir, la participación activa de los estudiantes, especialmente en instancias de práctica, seguimiento o monitoreo y reflexión fue una constante en las clases observadas.

La inclusión de instancias de reflexión se destaca también como una iniciativa que puede estimular la autonomía en escritura, además del desarrollo de estrategias metacognitivas (Cotterall, 2008; Nosratinia & Zaker, 2014). En el caso particular de las clases observadas, una característica distintiva de estas instancias fue la motivación de los estudiantes para participar del diálogo y, especialmente, para iniciar o instalar determinados temas o formular preguntas.

Parecería que la acción concreta de establecer un espacio explícitamente destinado a la reflexión es interpretada por los estudiantes como una oportunidad para establecer un temario propio, basado en sus preocupaciones, dudas u opiniones, más que para responder a la guía provista por las docentes. Estos datos refuerzan, por lo tanto, la información teórica y empírica que sustenta y promueve la integración sistemática de instancias de reflexión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura (O'Brien & Guiney, 2001; Reinders, 2010). En este sentido, es importante tener en cuenta que, como se indicó en el marco teórico, la reflexión sobre el aprendizaje puede ser grupal, y a través del diálogo oral, pero también individual y escrita, a través de guías, cuestionarios y diarios de aprendizaje, entre otros (Dam & Lengenhausen, 2010; Lynch, 2001).

Aunque, como se observó anteriormente, las acciones dirigidas por las docentes revelan un despliegue de andamiaje significativo, es posible identificar algunos aspectos en los que se puede reforzar la práctica docente a fin de darle una orientación más *fuerte* hacia la autonomía (Smith, 2003), en la que progresivamente los estudiantes asuman un rol más central (Reinders, 2010) y *proactivo* (Littlewood, 1999). La ausencia de referencias explícitas a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje en la mayoría de las clases observadas o a los objetivos personales de los estudiantes es una de las áreas en las que se observa la necesidad de incorporar prácticas que involucren de manera más concreta y sistemática a los estudiantes. Asimismo, la selección y secuenciación de contenidos y materiales de práctica también son aspectos en los que se ha observado una iniciación prácticamente exclusiva de las docentes, con muy poca participación de los alumnos. En este sentido, varios investigadores proponen la inclusión de alternativas con respecto a contenidos y recursos, de manera que los estudiantes puedan elegir, de acuerdo a sus intereses, necesidades o estilos de aprendizaje (Everhard, 2015a, Littlewood, 1999; Reinders, 2010). La posibilidad de elección en sí misma lleva a que el estudiante se posicione de manera diferente con respecto a los contenidos y los materiales de aprendizaje, ya que le otorga protagonismo y pone en juego su conciencia para poder decidir.

En conclusión, la observación de clases de escritura de Lengua Inglesa II nos ha permitido identificar una variedad de prácticas que propician la autonomía escrituraria, especialmente lo que definimos en el Capítulo II como *autonomía reactiva* (Littlewood, 1999), cuya característica más distintiva es la presencia de acciones orientadoras y directivas por parte de docentes para fomentar la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes responden a la guía provista por las docentes, ejercitando la autonomía especialmente a través de la realización de tareas y manejo de recursos, pero no se involucran en la determinación de objetivos ni toman iniciativas en función de la planificación del proceso de aprendizaje en general. Las prácticas

observadas se ajustan en gran medida a esta caracterización y, por lo tanto, reflejan el despliegue una pedagogía que se asemeja a lo que Smith (2003) llama *pedagogías débiles* en relación con el desarrollo de la autonomía.

A través de la observación y el análisis, hemos logrado reconocer algunos aspectos que podrían ser mejorados o potenciados en la práctica docente a fin de lograr, de manera gradual pero sistemática, otorgar mayor control a los estudiantes, especialmente para que éstos logren identificar más claramente sus necesidades y objetivos de aprendizaje en relación con la escritura en LE, y, por lo tanto, autoevaluarse y gestionar de manera más efectiva su propio aprendizaje. Es decir, las prácticas docentes observadas presentan un potencial claro de movimiento y transformación a fin de ubicarse más cerca, en el continuo de desarrollo, de una *autonomía proactiva*.

5.3. Entrevistas a docentes

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a las docentes de Lengua Inglesa II (Apéndice A3, p. 281) cuyas clases de escritura fueron observadas. Tal como se especifica en el Capítulo IV, se llevó a cabo un análisis tipológico de las respuestas de las docentes (Hatch, 2002), el cual implica la clasificación de los datos en categorías previamente determinadas en el marco teórico o en las preguntas de investigación.

Por lo tanto, las categorías que se han tenido en cuenta son, por un lado, las creencias sobre las características e importancia de la autonomía en el aprendizaje (preguntas 1, 2 y 8²⁴) y, por otro lado, las creencias sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura (identificadas en las preguntas 5, y 7 de la Guía para entrevistas a docentes). Finalmente, en el caso de las entrevistas a docentes, se incluyeron dos preguntas relacionadas con la propia práctica, en las que se interroga sobre las percepciones de las docentes en relación con las acciones que llevan a cabo para promover la autonomía y con las dificultades que encuentran para poder lograrlo.

5.3.1. Creencias de docentes sobre la autonomía y su importancia en el aprendizaje

²⁴ La pregunta 8, al ser una pregunta abierta al final de la entrevista, para que las docentes agregaran algún comentario que consideraran pertinente, aporta datos relacionados con cualquiera de las dos categorías de análisis, y es por eso que las respuestas a esta pregunta han sido incluidas en relación a cada una de las categorías, según correspondiere.

5.3.1.1. La noción de autonomía

Para explorar las creencias de los docentes en relación con la noción de autonomía y su importancia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura se analizaron las respuestas a las preguntas 1, 2 y 6, que aportan información sobre cómo los docentes conciben y valoran la autonomía en el aprendizaje. La primera indaga sobre una definición de autonomía en el aprendizaje, y en la escritura en particular, la segunda sobre las características de un estudiante autónomo, y la última sobre el impacto de la autonomía en el aprendizaje. El análisis también nos arroja información sobre los roles de docentes y estudiantes, que se presentan, en algunos casos, de manera implícita.

Pregunta 1: ¿Cómo definirías la autonomía en el aprendizaje de lenguas y en la escritura en particular?

En sus respuestas a esta pregunta, las cuatro docentes²⁵ entrevistadas recurrieron a la definición de lo que consideraban un estudiante autónomo. Las características mencionadas apuntan a la capacidad de autoevaluación y al autoconocimiento:

- Asocio la autonomía más que nada con la autorregulación, o sea, el alumno que tiene la capacidad de monitorearse, de saber qué está haciendo bien y qué está haciendo mal, eso es lo que le permite desligarse un poco, tanto del docente como del par. O sea, el que es autónomo puede más o menos tener una idea de dónde está parado. Esto me parece que se aplica a todas las habilidades, en lo que a escritura se refiere, por ahí lo veo un poco más difícil porque depende de las referencias que tenga. O sea, si él tiene un marco de referencia para usar, para autoevaluarse, bueno, pero si ha hecho poco o nada de escritura en español y no tiene esa referencia, la autonomía le va a resultar un poco más difícil (ED1).
- Un alumno autónomo para mí es alguien que primero es capaz de autoevaluarse, porque una autoevaluación también tiene que ver con la autonomía. Identificar falencias y a partir de eso también hacer, tener un plan, tomar decisiones respecto de qué hacer para mejorar las falencias o las cuestiones que necesitan pulirse, me parece que tiene mucho que ver con el autoconocimiento y con decisiones que las tomás vos mismo, y crear tu propio recorrido de una manera consciente y teniendo en cuenta todos los aspectos que hacen a la habilidad de la escritura (ED2).

²⁵ Las docentes han sido identificadas con el mismo código utilizado para las observaciones de clases, con números: (D1, D2, D3 y D4), pero en el caso de las entrevistas se agregó, tal como se hizo en el caso de los estudiantes, la letra E inicialmente: ED1, ED2, etc.

- Yo, respondiendo esa pregunta, diría que la autonomía en el aprendizaje de lenguas significa una independencia, un soltarse de la mano del profesor y, digamos, andar en el camino del aprendizaje de manera independiente. Es decir, buscar los recursos, ver qué orientaciones me da el profe y tomarme el tiempo para poder yo incursionar; eso sería sintéticamente un aprendiz autónomo. Lo pensaría como alguien que camina solo, o guiado o aconsejado por alguien que ya hizo ese camino. O sea, incursiona solo, pero apoyado por la experiencia previa que el profesor tiene que hacer, porque yo siento que si el profesor no es autónomo, es difícil que se puedan generar estudiantes o aprendices autónomos (ED3).

- La puedo definir pensando cómo es un estudiante autónomo. Un estudiante autónomo para mí está muy relacionado con un estudiante que es consciente que a partir de sus propias estrategias de aprendizaje sabe recorrer el camino, que sabe las metas que quiere alcanzar, es un estudiante muy consciente de sus límites, de sus fortalezas, sabe dónde buscar ayuda [...]. El estudiante autónomo es un estudiante que busca recursos, que quiere tener herramientas (ED4).

Observamos en estas respuestas una fuerte impronta de los componentes conductuales de la autonomía (Tassinari, 2012). Las descripciones se asocian con la gestión del propio aprendizaje, especialmente, la capacidad de trabajar de manera independiente, de gestionar herramientas, y de monitorearse y autoevaluarse. Se trata de una definición de autonomía ligada a la habilidad de aprender a aprender y de controlar el propio aprendizaje (Esch, 2009).

La conciencia sobre el proceso de aprendizaje y los logros alcanzados o por alcanzar también se destaca en las respuestas de estas docentes; se encuentran más menciones sobre este tipo de conocimiento que referencias a la noción de responsabilidad. Estas respuestas coinciden con las que obtuvieron Borg y Al-Busaidi (2012) en su estudio, en las que también se resaltaban los mismos aspectos. Los investigadores concluyen que estas creencias otorgan centralidad a una visión individualista de la autonomía, similar a la que reportan Reinders y Lázaro (2011) en su estudio, en el que participaron docentes de Centros de Autoaprendizaje de distintos lugares del mundo.

Es interesante la referencia que hace la ED3 a la autonomía del docente como una condición fundamental para lograr el desarrollo de la autonomía. También está implícita en esta definición la representación del docente como guía, un aspecto que, como veremos en el próximo capítulo, se destaca en las respuestas sobre los roles de docentes y alumnos que se obtuvieron a partir del cuestionario (Capítulo VI, sección 6.1.2., pp. 175-177) y de las entrevistas a estudiantes (Capítulo VI, sección 6.2.2.1., pp. 201-205) y que apoya, a su vez, la idea de que la autonomía se enseña y se aprende, que puede ser guiada (Reinders & Lázaro, 2011).

En la pregunta 8, la última de la entrevista, en la que se invita a las docentes a agregar algún comentario o idea que no hubieran podido desarrollar anteriormente, algunas de las docentes se explayaron sobre temas relacionados con la definición o caracterización de la autonomía en el aprendizaje. La docente ED1, por ejemplo, reflexionó sobre la importancia de realizar una práctica sistemática para el desarrollo de la autonomía:

- De todos modos, creo que se puede seguir trabajando más todavía. Lo ideal sería ver a lo largo de la carrera cómo se van gestionando los cursos, porque por ahí si uno hace mucho en un segundo año, los vuelve a agarrar de la mano y llevar, se pierde de nuevo. Porque la autonomía si no la seguís desarrollando, se pierde. Para los profes es más trabajoso llevar al estudiante de la mano, pero en el aula es más desafiante llevar a cabo estas actividades de autonomía, porque uno ya viene preparado para lo otro. Esto requiere un cambio en el modo de diseñar la clase, pero todo es posible (ED1).

Aquí observamos que la docente plantea la importancia de la regularidad en las prácticas de aprendizaje autónomo a lo largo de toda la carrera como un objetivo a nivel de plan de estudios, no como una meta a cumplir a nivel de una cátedra. La última parte de su respuesta nos da a entender que ese objetivo a nivel de la carrera no se ha implementado aún, ya que se refiere a los docentes como “preparados para lo otro”, es decir, entrenados para planificar y dar clases más centradas en el docente que en los estudiantes, y es por eso que haría falta un cambio.

La siguiente pregunta tiene como objetivo ampliar la caracterización de la autonomía en el aprendizaje a través de la descripción de un estudiante autónomo:

Pregunta 2. ¿Qué características o rasgos distinguen a un estudiante autónomo dentro y fuera del aula?

Las respuestas a esta pregunta aportan, entonces, más información en relación con las creencias sobre autonomía de estas docentes, especialmente sobre comportamientos y acciones que asocian con la autonomía en el aprendizaje. Igual que en el caso de la pregunta anterior, también nos informan sobre roles de docentes y estudiantes en el desarrollo de la autonomía.

Las docentes ED1, ED2 y ED4 recalcan la iniciativa, la resolución de problemas, la gestión independiente del aprendizaje y la autoevaluación como características distintivas de un estudiante autónomo:

- Dentro del aula yo creo que el que es autónomo sabe aprovechar mejor el tiempo de clase porque ya va viendo qué es lo que le puede servir, lo que se está mostrando en la clase para después hacerlo en su casa, en su sesión de autoestudio. Se combina más o

menos el trabajo de dentro del aula con el de fuera del aula, fuera del aula consulta fuentes, se autorregula. De por sí el estudiante autónomo tiene una iniciativa mucho mayor que el no autónomo. Por ejemplo, si tiene un problema, busca la solución solo consultando a las fuentes, en vez de ir a preguntarle al profesor [...]. A veces yo cuando veo que tengo un alumno medio autónomo, viene y te dice “estuve consultando acá, acá y acá, y sigo sin poder resolver”. Al no haberla podido resolver por sí solo, intentó y no pudo, recién ahí consulta al docente (ED1).

- En el caso de los estudiantes autónomos, en la escritura, saber entender a la escritura como proceso, como lo vemos nosotros, como un proceso recursivo, en donde podemos ir haciendo nuevas lecturas de nuestro texto, ir haciéndole mejoras y también confiar. El alumno autónomo confía en el propio juicio y en las propias decisiones que está tomando respecto de su producción y su proceso de escritura, entonces me parece que llegar a eso, saber cómo es el proceso [...] y después a la vez confiar en las decisiones y en todo lo que vos hiciste en ese proceso y en el producto que tenés, no dejar libre el *feedback* a un tercero, porque tiene mucho que ver con la evaluación y el juicio de nuestras actuaciones la autonomía, poder decir no, estoy haciendo algo, estoy mejorando, me estoy dando cuenta solo, no necesito siempre de un tercero para darme cuenta. No dependo de esa mirada externa para autodefinirme (ED2).

- Voy pensando casos, no puedo separarme de la práctica. Yo he tenido estudiantes que te dicen: “mire, profe, este sitio, este lugar, esta herramienta yo la uso para equis cosa”. Tuve el caso de un estudiante que para todas las unidades hacia presentaciones de *Power Point* para ella, para estudiar y después me decía: “mire, profe”. Entonces, para mí, eso es un estudiante autónomo, que no me pedía que yo suba mi presentación al aula virtual, qué no está mal, pero está la diferencia, el estudiante que es autónomo se da cuenta de que no puede estudiar de mi presentación porque esa es mi forma de plasmar las ideas; en cambio, si ellos mismos la construyen, a ellos los ayuda mucho a estudiar. Algunos hacen diagramas muy lindos organizados, y me dicen que así asocian las ideas, me las ofrecen para mostrar en clase. Por ahí me han dado algún material y yo lo adaptaba, pero el beneficio que ellos sacaban por su autonomía arma sus propias herramientas y van dirigiendo realmente el camino, no esperan recibir todos los materiales, todos los resúmenes, todas las ideas de parte del docente (ED4).

En estas descripciones se destacan la búsqueda y el análisis de información de manera independiente, la evaluación y el monitoreo como características distintivas de un estudiante autónomo, características que podemos relacionar directamente con los componentes *choosing materials and methods, evaluating y monitoring* del modelo dinámico de autonomía (Tassinari, 2012, 2015). También es muy interesante la relación que plantea la ED1 entre la clase presencial y el estudio: la clase se presenta como una plataforma que constituye la base para el trabajo autónomo. Esto se relaciona con lo que Crabbe (1993) postula en relación al espacio público de aprendizaje en el aula, como un entorno de preparación para el aprendizaje que se va a desarrollar en el espacio privado.

La docente ED3, además de referirse al manejo de recursos para el aprendizaje, hace hincapié en el andamiaje con el que pueden contar los estudiantes para desarrollar la autonomía, reforzando el rol del docente como guía y facilitador en el proceso de aprendizaje:

- Me parece que la autonomía refiere a esa búsqueda de recursos, de querer aprender, de no quedarse con lo que uno recibe en el aula sino profundizar, eso sería la autonomía, porque en realidad, el alumno sigue siendo alumno; es decir, está en una etapa donde necesita ayuda, necesita conocer, digamos que necesita incorporar conocimientos, entonces no es que uno lo deja totalmente solo, sino que se lo acompaña, como yo decía, con ciertos indicadores que lo ayuden, es como si fuera una escalada que uno le va poniendo todos los soportes y él solo va haciendo del aprendizaje su propia experiencia; pero, bueno, pasa por ahí, por sentir que ellos logran abarcar el conocimiento. Es decir, si yo parto de la premisa que el conocimiento es una construcción, es como que debo brindarle al alumno esos soportes, esas herramientas, para que sean significativos para ellos (ED3).

Se resalta aquí la esfera social de la autonomía, la importancia de la relación con otros, tanto en la construcción del conocimiento como en el desarrollo de la autonomía; de hecho, esta docente parece presentar ambos procesos como parte de un mismo fenómeno: la apropiación del conocimiento se logra a partir de la autonomía. El aprendizaje autónomo no es un aprendizaje solitario, sino un aprendizaje significativo que se construye a partir de los recursos y herramientas que el docente pone a disposición.

5.3.1.2. La importancia de la autonomía en el aprendizaje

La pregunta 6 de la entrevista indaga sobre la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje:

Pregunta 6: ¿Crees que la autonomía tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje?

Las respuestas a esta pregunta son, en su totalidad, afirmativas. Todas las docentes expresaron, y algunas enfatizaron, que la autonomía tiene un impacto positivo en el aprendizaje. Entre los efectos positivos que se mencionan, los más recurrentes son la resolución de problemas y la capacidad de aplicar estrategias de aprendizaje para apropiarse del conocimiento, logrando que el proceso sea más efectivo:

- Sí, claramente. Además, no puedo citar, pero hay estudios que prueban que el aprendizaje autónomo tiene mejores resultados que el que no lo es. Sobre todo por esto, iniciativa es la única palabra que se me ocurre, por este empuje que tiene el autónomo y que no lo tiene el que no lo es, que lo lleva a resolver problemas por su propia cuenta sin necesitar de otro que lo ayude (ED1).

- Yo estoy convencida, porque lo he experimentado en carne propia y me parece que cuando uno hace el camino, cuando uno, digamos, aún con temores e inseguridades, logra apropiarse de ese aprendizaje porque lo indaga solo, porque va, porque lo busca, me parece que sí, que da un grado de satisfacción muy grande porque uno se siente seguro [...]. Me parece que eso ya te queda para toda la vida, que realmente se adquiere y se apropia del aprendizaje cuando se llega a ese lugar (ED3).

- Sí, obviamente, porque fomenta las estrategias de aprendizaje, y para mí son lo más importante, porque yo puedo no saber algo, pero si tengo la estrategia, tengo el camino para saberlo, entonces para mí eso es la autonomía, no lo puedo separar. Un estudiante estratégico es autónomo o va en camino a serlo (ED4).

Observamos también que se resaltan la iniciativa y el sentimiento de logro o satisfacción como efectos positivos de la autonomía; es decir, se hace énfasis en los componentes emocionales (Tassinari, 2012). La docente ED3 explica que el sentimiento de logro aporta seguridad; la confianza en las propias habilidades es otra característica significativa en el desarrollo de la autonomía y está íntimamente relacionada con la motivación. Nuevamente, esta profesora se refiere a la autonomía docente (ya había comentado sobre este punto al definir la autonomía), al referirse a su propio recorrido en el aprendizaje autónomo.

Estas tres docentes focalizan en el impacto de la autonomía en el proceso de construcción de conocimiento, en el proceso de aprendizaje, mientras que la docente ED2, además de referirse a dicho proceso, trasciende el ámbito educativo, para referirse a lo que Benson (2008) denomina autonomía personal, la autonomía en la vida:

- Me parece que es como el objetivo principal de cualquier docente: darles todas las herramientas para que después del curso ellos puedan decir: “Bueno, yo quiero seguir mejorando”, que ellos tengan todas las herramientas, y sepan por dónde ir, qué recursos buscar, dónde buscarlos, cómo hacerlo de manera más eficiente. Me parece que ese es el objetivo primordial; más allá de alcanzar los objetivos específicos del curso, es alcanzar la autonomía para que ellos puedan después seguir perfeccionando esa habilidad específica, que como profesionales después lo van a tener que hacer, y en cualquier otro contexto también, ampliar ese desarrollo, tanto en el tiempo como en el espacio. La autonomía es crucial no solo en el aprendizaje sino como miembro de un equipo de trabajo, como miembro de una familia; es necesaria para la vida (ED2).

Se hace hincapié en el aprendizaje continuo que es posible a partir del desarrollo de la autonomía, y de las implicancias y trascendencia que supone este proceso. También se plantea a la autonomía como objetivo central del docente al establecer la relación pedagógica. Estas reflexiones nos remiten a la *autonomía liberadora* que describe Kumaravadivelu (2003), la autonomía que va más allá de los límites del aula y de los objetivos disciplinares para incluir el desarrollo del pensamiento crítico, aplicable al rol social de cada persona y al aprendizaje continuo. La misma docente, en la última pregunta de la entrevista hizo un comentario que refuerza su actitud positiva hacia la autonomía, resaltando la necesidad de explorar sobre el tema:

- Me parece fantástico que estés estudiando sobre esto, me parece bárbaro, muy necesario en nuestro contexto, y me parece que está muy bien enmarcado en el proceso que se está dando a nivel global (ED2).

Esta actitud positiva hacia la autonomía y su impacto en el aprendizaje parece ser una constante en los estudios que exploran las creencias de docentes en lo que respecta a la relación entre autonomía y aprendizaje. En la mayoría de las investigaciones sobre la temática encontramos respuestas o tendencias similares a las que se han receptado en estas entrevistas: los docentes identifican un efecto positivo de la autonomía en el aprendizaje (Al-Busaidi & Maamari, 2014; Arshiyani & Pishkar, 2015; Alzebaree & Yavuz, 2016; Doğan, G. & Mirici, 2017; Joshi, 2011, Nakata, 2011; Tanyeli & Kuter, 2013, entre otros).

5.3.2. Creencias de las profesoras sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura

5.3.2.1. Los roles de docentes y estudiantes

En primer lugar, se analizaron las preguntas relacionadas con los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. Las preguntas 5 y 7 de la Guía para entrevistas a docentes indagan sobre esos aspectos.

En la pregunta 5 de la entrevista se interroga sobre la relación que se establece entre docentes y estudiantes en el aula, lo que nos permite acercarnos a creencias sobre dicha relación e inferir los roles que los docentes asocian a cada uno de los participantes en esa relación.

Pregunta 5: ¿Cómo definiría la relación que se establece entre docentes y estudiantes en su clase?

Las respuestas de las docentes evidencian una percepción de la relación entre docentes y estudiantes como una relación dialógica, en la que todos los participantes tienen algo para decir, y en la que se espera que todos, no solo los profesores, aporten a la comunicación:

- Yo creo que es un vínculo muy abierto, muy del diálogo. Mis clases no son catedráticas, son más prácticas, yo necesito establecer este diálogo constante con los alumnos y ayudarlos, yo diría que más que nada tratar de ser una guía para los alumnos, facilitadora en el desarrollo del aprendizaje, en el acercamiento a las habilidades, a los contenidos. Pero por eso es tan necesario, y muchas veces nos enojamos con los alumnos cuando no cumplen con el trabajo dado, porque es muy importante que ellos vengan con las cosas hechas, vengan con dudas, y vos los puedas ayudar en los lugares donde ellos identificaron justamente que necesitaban un poco más de andamiaje, muy dialéctica es la relación (ED2).

- Yo en general soy bastante relajada, trato de escucharlos mucho a ellos, de preguntarles, de generar una relación, digamos, que haya empatía, que no sientan temor en comunicar o en hablar, soy bastante permisiva en cuanto a que ellos estén cómodos en la clase y trabajen en grupo, trabajen relajados. La mayoría responde trayendo el material; si no han preparado antes, responden a lo mejor en el momento, porque trato de generar preguntas y esperar que ellos realmente las respondan. En cuanto a la cuestión de los *assignments*, cuando yo doy escritura, soy bastante metódica (ED3).

- Es cierto que cada uno tiene su personalidad, algunos son más pasivos, más introvertidos, pero, por lo general, es una relación muy fluida, muy dinámica. Siempre apelo al diálogo, no sé, no me siento como la autoridad, no me pongo en ese rol porque creo que no es el mío. A la autoridad me la dan ellos, al yo estar preparada para guiarlos, pero me parece que hoy, en el contexto en el que estamos, ya se perdió esa forma. Yo no estaría preparándolos para el mundo real si voy y me presento como la que sabe todo y les quiero dar todo, porque además no es la forma en la que yo hago mis tareas, así que, por lo general, se establece un buen vínculo, muy dinámico y de respeto. Aun así, ellos te siguen viendo como el superior (ED4).

Estas docentes mencionan el diálogo explícitamente y evidencian una expectativa de poder establecer una interacción genuina con los estudiantes, de obtener respuestas y receptor dudas. En el caso de la docente ED2, observamos una referencia directa al trabajo autónomo fuera del aula, y al rol fundamental que cumple ese trabajo en el desarrollo del aprendizaje.

La docente ED1 también se refiere al diálogo, pero resalta la importancia de la escucha, y de que los estudiantes perciban a sus pares como interlocutores válidos:

- Yo creo que, en general, es un clima cordial, basado en el respeto. Yo trato de que ellos participen, más de lo que su propia iniciativa los lleva a participar, y sobre todo esto

de escucharse, escuchar al otro. Por ahí me pasa, no sé si porque es segundo año, que todavía están como iniciando, cuando otro habla no escuchan o ya empiezan a revolear los ojos. Bueno, trato de minimizar ese tipo de situaciones y, dentro de lo posible, rescatar algo positivo de todas las contribuciones para que vean que es un espacio que está abierto a su participación, a sus contribuciones, su colaboración y demás. En cuanto a escritura, cuando sobre todo trabajamos, por ejemplo, cuando les doy el *feedback* del parcial, que les muestro ensayos escritos por sus propios compañeros, nunca muestro el nombre del autor, le pido permiso siempre al autor antes, pero siempre antes de mostrar ese ensayo les digo: “Esto es un texto escrito por alguien que está sentado acá, entonces vamos a tratar de comentar siempre desde el respeto” [...] Eso me parece muy bueno porque ellos se dan cuenta de que esto es posible, de que no les estamos pidiendo algo imposible de hacer. Otros años he tenido la duda de si mostrar una mala respuesta, pero me parece que es demasiada exposición, así que todavía no lo hago (ED1).

Podemos inferir en todas estas respuestas lo que las docentes ED4 y ED2 mencionan de manera explícita en relación con los roles que se adjudican a estudiantes y docentes. Las profesoras entrevistadas no se autodefinen como autoridades o modelos a seguir, sino como guías para el aprendizaje de sus estudiantes. Presentan un clima de respeto y cordialidad como el ambiente que buscan generar en sus clases; especialmente, las docentes ED1 y ED3 evidencian su preocupación por que ninguno de los alumnos se sienta incómodo, expuesto o temeroso de participar.

Estas percepciones son similares a las que reportan los docentes que participaron en el estudio de Joshi (2011) en Nepal, y en el estudio de Reinders & Lázaro (2011), en Centros de Autoaprendizaje en cinco países diferentes, quienes se autodefinen como facilitadores o proveedores de recursos, más que como autoridades o agentes de conocimiento. Sin embargo, también hay estudios en los que se recabaron respuestas diferentes a estas, en las que los docentes evidenciaron sentirse identificados con roles que les otorgan mayor responsabilidad y control, especialmente en relación con aspectos metodológicos (Balçıkanlı, 2010; Chan, 2003).

5.3.2.2. La participación de los estudiantes

La pregunta 7 de la Guía para entrevistas a docentes indaga específicamente sobre la participación de los estudiantes en distintos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura:

Pregunta 7: ¿Te parece que sería deseable o necesario que los estudiantes se involucren en alguno o todos de los siguientes procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en

lengua extranjera? Determinación de los objetivos de la materia/ del curso– selección de materiales de estudio/ práctica – evaluación – selección y secuenciación de contenidos selección – diseño de tareas de escritura – planificación y administración de la clase de escritura.

5.3.2.3. Determinación de los objetivos de la materia/ del curso

En relación con la determinación de objetivos, todas las docentes se refirieron a la participación de los estudiantes en este proceso como algo deseable. Sin embargo, solo dos de ellas (ED2 y ED3) se expresaron concretamente a favor de promover el involucramiento de los estudiantes en el planteamiento de los objetivos:

- Me parece que sí. Me parece que es totalmente necesario que estén involucrados de alguna forma. Es difícil concebirlo como está planteado ahora nuestro sistema en este momento, pero de a poco socializar y que haya una construcción colectiva, porque ellos justamente son los protagonistas de su propio aprendizaje y de su construcción como profesionales, entonces también confiar en que ellos tienen una mirada que es válida y que es importante por más que sean alumnos que recién terminan primer año, por ejemplo. Pero es importante, involucrarlos, escuchar sus opiniones, me parece que sería deseable (ED2).
- Mirá, una de las grandes críticas, me parece a mí, con respecto a la escritura, por lo menos lo que se escucha en nuestro ambiente, es que nosotros por ahí no sabemos qué es lo que el alumno necesita saber para escribir. Por ejemplo, si los chicos te piden, necesitamos escribir, por ejemplo, párrafos porque después en una materia sobre gramática nos piden que contestemos preguntas o nos piden en equis materia que respondamos y nosotros tenemos problema para esto, yo creo que si ellos entienden que la escritura en Lengua tiene que servir a su vez para que ellos generen textos de sentido en otras materias, estaría buenísimo, o sea, estaría bueno que ellos participaran de los objetivos para que pudiera haber una comunicación con ellos a ver qué necesidades tienen. [...] Abrir el juego y que ellos opinen de los objetivos me parece que por un lado uno puede escuchar e incorporar sugerencias, pero también me parece que uno comparte y los hace a ellos partícipes de ese fin último. Tiene un sentido allá, a lo largo del proceso. Siempre que nosotros abrimos el juego y explicamos, sobre todo a un alumno adulto, por qué hacemos esto, me parece que siempre es bueno. Ya genera cierto involucramiento; el conocer el por qué no es lo mismo que estar a ciegas, y aparte, es realmente poner en práctica que el conocimiento es una construcción y es una coproducción, a ver, yo tiendo a decir que hay que realmente hacerlo, si no siempre es unidireccional, con bajada de línea, entonces se hace porque lo decide la cátedra, y ellos no están invitados a la participación, no están involucrados (ED3).

En estos casos, las docentes se expresan a favor de involucrar a los estudiantes en la determinación de objetivos de manera contundente, aludiendo a la importancia de considerar la visión de los estudiantes como una contribución en dicho proceso. Ambas docentes aluden a

nociones constructivistas (construcción del conocimiento, construcción de la identidad profesional), y a los beneficios de este abordaje para fundamentar sus afirmaciones sobre la importancia de incluir a los estudiantes en este proceso.

Las otras dos docentes (ED1 y ED4), si bien consideran que el involucramiento de los estudiantes es esencialmente bueno, expresan ciertas dudas para llevarlo a la práctica:

- No sé, a lo mejor alguna parte, a mí me parece que el estudiante de segundo año todavía está inmaduro en la carrera. Para mí lo mejor es que los pongan los docentes, y alguna parte de los específicos negociarla con los estudiantes. No te diría todos los objetivos porque me parece que todavía no están preparados para eso (ED1).
- Yo creo que sería ideal, pienso que eso los compromete mucho más en el proceso, sería ideal y utópico, porque en nuestro contexto no se puede. Lo único que tengo duda, pero tal vez por mi falta de experiencia en esos procesos, nunca participé de una acción pedagógica en la que los estudiantes fueran parte, al menos en alguna cuestión privada, particular, pero en nuestro contexto no se da, uno ya viene con el programa, por eso no tengo experiencia, pero creo que el alumno puede participar de estas instancias y eso ayudaría a que sea más consciente de lo que quiere, de los objetivos que tiene que cumplir, y lo que tiene que hacer para llegar a esas metas (ED4).

Observamos en estas últimas dos respuestas, pero también en una de las anteriores (ED2), que se hace referencia al contexto educativo institucional como un contexto que presenta limitaciones para lograr un proceso de determinación de objetivos de aprendizaje que permita la participación activa de los estudiantes. Los programas, que deben ser presentados y aprobados en el Honorable Consejo Directivo de la Facultad con anterioridad al inicio de clases, y el hecho de que los estudiantes se encuentren en los primeros años de la carrera se presentan como obstáculos que dificultan la posibilidad de establecer objetivos de manera conjunta. Las referencias a limitaciones institucionales para la promoción del aprendizaje autónomo parece ser un tópico entre docentes, o al menos, un tema recurrente, en contextos de distintos niveles educativos y de procedencia diversa. Muchos docentes e investigadores se refieren al sistema educativo, la política educativa o la práctica generalizada (especialmente las prácticas de evaluación como exámenes de ingreso o de ubicación) en sus países como obstáculos importantes o impedimentos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Al Asmari, 2013; Bajrami, 2015; Camilleri, 1999; Cotterall & Malcom, 2015; Doğan & Mirici, 2017; La Ganza, 2008; Nakata, 2011; Szöcs, 2017; Tanyeli & Kucer, 2013, entre otros). En cuanto a la falta de preparación de los estudiantes para que se puedan involucrar en el proceso de determinación de objetivos de aprendizaje, se trata de un problema que también ha sido

mencionado en los resultados de otros estudios (Borg & Al-Busiadi, 2012; Chan, 2003; Reinders & Lázaro, 2011)

Así y todo, las docentes que se muestran más reticentes no descartan la posibilidad de una negociación parcial (ED1), o de innovar al respecto (ED4), por lo que podemos identificar una actitud general positiva y de apertura en relación con este punto. Si bien se aprecia una especie de continuo en las creencias de las docentes, de un extremo absolutamente co-participativo (los estudiantes deberían establecer los objetivos de acuerdo a sus necesidades, como expresa la ED3) hasta otro en el que se descarta esa posibilidad o se la considera utópica (ED1), en todas se percibe positivamente la inclusión del estudiante, al menos en una negociación de objetivos específicos.

Borg y Al-Busaidi (2012) obtuvieron respuestas similares en lo que refiere a este punto en particular. La mayoría de los docentes expresó que era deseable la participación de los estudiantes, aunque fueron más negativos en cuanto a la factibilidad de involucrarlos en decisiones relacionadas con los objetivos. En el estudio de Chan (2003), en cambio, gran parte de los docentes encuestados evaluaron la capacidad de los estudiantes para establecer objetivos de aprendizaje como “deficiente o muy deficiente” (p. 41).

5.3.2.4. Selección de materiales de estudio/ práctica

En relación con la selección de materiales, también encontramos respuestas que son, en general, positivas; es decir, todas las docentes expresan que estaría a favor de involucrar a los estudiantes en la selección de materiales, pero no aporta detalles sobre cómo lo llevaría a cabo.

- Acá sí podrían participar, no sé cómo se llevaría a cabo con la gran cantidad de alumnos que tenemos pero podría implementarse (ED1).
- Sería interesante dar algún margen para que los alumnos se puedan involucrar, obviamente, como en este caso los docentes ya tienen un camino recorrido y nosotros los estamos ayudando a que conozcan los recursos, pero ellos al conocer todo lo que hay y al explorar mientras estudian, a lo mejor también acceden, y de hecho lo hacen [...] Es muy importante dar ese espacio y esa apertura, obviamente, es un margen, no una apropiación, pero es enriquecedor (ED2).
- Yo creo que estaría bueno consultarles a ellos qué opinan, pero también me parece que tiene un sentido, a ver, el sentido de enseñar escritura en Lengua tiene además la función de ayudar, ya que el alumno pone en práctica el aprendizaje de la lengua, la gramática, pone en juego eso, se maneja, interpreta el vocabulario específico, se maneja todo lo que implica el uso de lengua. También tiene sentido de ver si el alumno lee las *short stories*, si ve las películas que tratamos en clase, si bien eso gira en torno a un marco referencial

mayor, porque es el contenido de toda la materia, y escritura está conectada con eso, siempre preguntarles a ellos está bueno (ED3).

- No sé en la selección de materiales, pero eso es por mi falta de experiencia. Me parece que los materiales tienen que ser sugeridos por expertos, pero también sería interesante que participen, aunque lo veo prácticamente imposible. Pienso que el estudiante se puede involucrar de otras maneras (ED4).

En estas intervenciones se puede observar, como decíamos, una orientación positiva, expresada de manera explícita: “estaría bueno”, “sería interesante”, pero acompañada también de ciertos indicadores que sugieren límites a la participación de los estudiantes en la selección de materiales. Se infiere la creencia de que los docentes cuentan con la trayectoria y experticia necesarias para seleccionar el material, pero, salvo en el caso de la docente ED4, esa situación no se contempla necesariamente como excluyente a cierto grado de participación del alumnado. La respuesta de la profesora ED3 apunta de manera más específica a los tipos de materiales y propone que los estudiantes participen en la selección de los materiales relacionados con las unidades temáticas, mientras que la docente ED2 hace más hincapié en los recursos.

En algunos estudios previos se observaron tendencias similares (Arshiyani & Pishkar, 2015; Borg & Al-Busaidi, 2012; Dousma, 1999); es más, Borg y Al-Busaidi (2012) reportan que la selección de materiales fue uno de los aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas en relación con el cual los docentes señalaron mayor conveniencia y factibilidad de incluir la participación de los estudiantes. En cambio Camilleri (1999) y Doğan y Mirici (2017) obtuvieron respuestas opuestas. Muchos de los docentes encuestados por Camilleri expresaron que la selección de materiales era tarea exclusiva del docente, como lo indica el siguiente ejemplo: “Esto debe estar a cargo de los profesores... es la decisión de los docentes la que importa... el estudiante a menudo no está en una posición de poder decidir qué materiales dan los mejores resultados” (p. 9). En el caso de Duong (2014), los profesores encuestados declararon que es posible y necesario que los estudiantes se involucren en la selección de materiales de aprendizaje, pero reportaron bajas frecuencias de aplicación en la práctica.

5.3.2.5. Evaluación

En cuanto a la evaluación, tres de las docentes entrevistadas expresaron que era deseable la participación de los estudiantes, haciendo énfasis en la determinación de criterios de evaluación y el diseño de consignas, y la importancia de compartir ese proceso con los alumnos:

- Sí, creo que podrían participar en el establecimiento de criterios; se puede, se debería acordar con los alumnos. Sobre todo para que ellos tengan bien en claro qué se les está evaluando, que ese es el problema de muchos. Reciben un texto con tres o cuatro marcas y una nota, y no saben cómo llegaron a esa nota. El acuerdo de criterios, la comunicación, la discusión de los criterios de evaluación es necesario (ED1).
- Lo más importante me parece que es socializar y trabajar con los criterios de evaluación, que los alumnos sepan. Y también se puede hacer una construcción colectiva de estos criterios, una negociación. Con lo que más te encontrás, generalmente, en los alumnos es “no sé qué me evalúan”, “no sé qué tienen en cuenta”, entonces es muy importante, los criterios tienen que estar muy claros, y podemos dejar un margen para negociarlos. Y sí, como nosotros lo venimos trabajando hace muchos años, la evaluación sí tiene que ser, como en todos estos proyectos, como lo venimos haciendo, en los cuales la evaluación se inicia en el mismo alumno, y también puede iniciarse en su lugar, y no inicia necesariamente en el docente (ED2)²⁶.
- Ahora, lo que sí se puede hacer es [...] acotar los temas; por ejemplo, que el parcial sea de estos dos textos y que haya un temario equis, con eso podemos generar menos ansiedades; se los podría hacer participar en ese temario o de qué tema les gustaría que les generáramos el instructivo, entonces ellos te dicen y está bueno eso, que ellos elijan esos temas (ED3).

El segundo ejemplo va más allá de los criterios y las consignas, ya que la docente se refiere a la posibilidad de sean los mismos estudiantes quienes inicien el proceso de evaluación. En otras palabras, se promueve la inclusión de la autoevaluación como punto de partida en el proceso de evaluación.

Las docentes ED3 y ED4 resaltaron la importancia y los beneficios de implementar la evaluación de los pares y la autoevaluación en el proceso de escritura:

- Yo creo que sí, porque la evaluación es la gran instancia de aprendizaje, entonces, si ellos realmente aprenden, esto que nosotros hicimos en aquel momento, cuando implementamos un proyecto [...] Ellos se corregían en grupo; es decir, les tiramos la idea y los apoyamos y nos costó horrores que se corrijan, pero esta forma de trabajo es la que después ellos a lo largo de la carrera implementaron, porque como traductores la van a necesitar, leerse y que otros los lean, y como docentes más todavía, pero el docente por lo general siempre está leyendo a otros, entonces es como que ellos ejercitan esto de leer a otros, corregir a otros, tener la capacidad de poder ver el error del otro y dar cuenta de eso. Lo que pasa es que les cuesta porque todavía están en su etapa de estudiantes, ellos buscan mucho que la profe les diga, tampoco se confían entre ellos. No termina de cerrarse hasta que da el visto la profesora, es una etapa media como incipiente y nueva, pero una vez que uno los alienta y lo hace, y quizás sí hay que hacerlo con frecuencia (ED3).

²⁶ Aquí la docente se refiere a un proyecto de investigación que se llevó a cabo en la cátedra durante el período 2012-2013 en el que se implementó la técnica de automonitoreo en escritura. Luego de la intervención, se mantuvo la aplicación de automonitoreo en la escritura para las tareas del segundo semestre.

- Yo creo que en nuestro trabajo, en nuestro contexto, a veces nos esforzamos mucho en corregir, y el estudiante no sé si termina de incorporar las correcciones. Yo creo que el alumno podría tomar esto con mucha más responsabilidad, con más consciencia. Algunas veces no entienden cuando al principio les pongo “revisar”, y eso significa que ni ellos lo revisaron antes de entregarlo, que lo hice yo, él no cumplió con el *writing process*, entonces me parece que esa vuelta de tuerca estaría faltando. Actualmente, si el estudiante entrega ocho ensayos al año, que empiece a entregar cuatro, pero que ese ensayo tenga una *check list*, y él haya corroborado todos esos errores, y que nosotros agreguemos lo que no estaba incluido en esa lista, porque me parece que la corrección sigue siendo muy tarea de las *teachers* y me parece que nos falta dar un paso más (ED4).

En ambos casos, las docentes hacen referencia a la necesidad de familiarizar a los estudiantes con estas modalidades de evaluación en las que no intervienen los profesores, ya que se infiere en sus respuestas que perciben cierta dependencia de los estudiantes en la calificación docente, que evitan la autoevaluación o desconfían de la validez de la evaluación de sus pares.

La docente ED4 retoma este tema en la última pregunta de la entrevista, comentando sobre la necesidad de implementar cambios en los enfoques y las prácticas actuales en evaluación:

- Veo que no todos los alumnos analizan mis correcciones de manera crítica, entonces me parece sumamente importante que esto se pueda implementar, incluso que se pueda armar un *portfolio* en el que se incluyan todos los escritos del año y que el alumno pueda evaluar cómo comenzó y cómo terminó. Me parece que le da mucho control al alumno si uno lo direcciona de esa manera (ED4).

En este comentario la docente refuerza la idea que ya había planteado en la primera respuesta sobre la importancia de que los estudiantes participen en la evaluación de manera crítica, y que logren autoevaluarse para poder direccionar y controlar el propio proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

Si bien todas las docentes se orientan positivamente hacia la participación de los estudiantes en procesos de evaluación, las respuestas parecen estar circunscriptas a instancias de evaluación formativa de la escritura. En ningún caso mencionan instancias de evaluación sumativa, como exámenes parciales o finales. Esto concuerda con los resultados de A. Camilleri (1999) y Dousma (1999), cuyos estudios muestran una tendencia similar entre los docentes, tanto en Malta como en Holanda, a favorecer la participación activa de los estudiantes en evaluaciones de corto plazo (semanales o mensuales), pero no en exámenes de fin de término,

es decir, las instancias de evaluación sumativa. De hecho, Dousma (1999) concluye: “La mayoría de los comentarios sobre objetivos, manejo del aula y evaluación expresaban que cuanto menor fuera el período, mayor debía ser la influencia de los estudiantes en esas decisiones” (p.22). Sin embargo, en otros estudios, por ejemplo, en el de Szocs (2017), la mayoría de los docentes expresa dudas en relación a la precisión que pueden lograr los estudiantes al autoevaluarse, lo mismo que infiere Doung (2014) en su investigación. Asimismo, Doğan & Mirici (2017) encontraron que la mayoría de los docentes encuestados no consideraba ni deseable ni factible que se involucrara a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje.

5.3.2.6. Selección y secuenciación de contenidos

En cuanto a la selección de contenidos, si bien todas las docentes se mostraron a favor de involucrar a los estudiantes en este proceso, en todos los casos se refirieron a una colaboración guiada por las docentes:

- Yo pensaba por ejemplo, dos fijos y dos opcionales, podría ser. No sé qué impacto puede llegar a tener en un grupo si por ejemplo sale votado un texto que algunos no quieren. No me parece necesario, pero no lo veo como un impedimento. No he recibido, al menos específicamente, ningún comentario de ningún alumno en todos estos años diciendo ¿Por qué nos hacen escribir esto? A mí me gustaría escribir este otro tipo de texto. Sí me parece, pero ya no es objeto de nuestra materia, que un poco de escritura creativa les vendría bien. Sí, y creo que muchos se engancharían. Sí he recibido comentarios de que la rigidez de los formatos que usamos a veces los condiciona mucho, así que estaría bueno que tengan algo para expresarse libremente, y esto otro para ajustarse a la convención (ED1).
- Me parece que ya lo hacemos, se sienten cómodos, y los cambios que hemos hecho en el orden me parece que han tenido que ver con la respuesta que nos dieron a como venían trabajando. Empezar con los expositivos y por qué, y también dialogar, ver si les parece que un expositivo es más representativo, más simple y después nos da la base para, por ejemplo, en una segunda etapa hacer un *problem – solution*. Sí, me parece que es importante trabajarlo, pero también que los alumnos sepan que son cosas que están dadas, pero tienen toda una fundamentación, un trabajo, una serie de decisiones que se han venido evaluando (ED2).
- Yo creo que eso sirve, para tomar decisiones más democráticas y saber bien. Siempre la opinión de ellos me parece que es válida y estaría bueno contrastar, preguntar qué sugerencias harían. Vuelvo a insistir, nosotros trabajamos un tipo de texto que es ensayo, les parece incorporar, cambiar, ver otro o también al mismo tiempo que ellos puedan sugerir, uno puede dar razones por las cuales da este tipo de texto, y a lo mejor el abrir el juego, el consultar, queda en reforzar la posición que tenemos, no solamente quiere decir

que uno cambie, yo lo haría por una cuestión de práctica que uno hace, incorporar las voces de los alumnos en todo lo que se hace es muy enriquecedor y contribuye a que uno sienta que puede atraer más lo que hace, o sea, puede ser más atractivo porque los alumnos han opinado y llevado sus sugerencias. Que podamos abrir el juego está buenísimo. Volviendo al tema del temario, si bien nosotros tenemos un tipo de género, ellos pueden sugerir que veamos otro, tenemos una serie de temas. Es difícil que ellos te digan de ver otros textos, porque los temas de escritura tienen que ir alineados en lo que son los temas que vemos en las clases (ED3).

- Tampoco tengo experiencia en actividades como la selección de contenidos, pero por ahí pienso que sí, en los temas podríamos involucrarlos más [...] pero primero con un empuje, porque hay alumnos que lo necesitan. Pero sí se podría hacer una secuenciación, no así a secas que ellos propongan todo de una, pero si uno pudiera encontrar la forma de que puedan participar, sería muy interesante (ED4).

En las respuestas de las docentes ED1 y ED4 se observa claramente la propuesta de negociación de algunos contenidos, se visualiza una colaboración parcial y guiada de los estudiantes en este proceso, mientras que en el caso de las respuestas de ED2 y ED3, aunque estas profesoras también se expresan positivamente, hacen mayor hincapié en la importancia de compartir con los estudiantes los fundamentos que orientan la selección y secuenciación de contenidos. Es interesante observar que tres de las profesoras (ED1, ED2 y ED3) hacen referencia al diálogo con los estudiantes como la vía a través de la cual se puede involucrarlos. La docente ED1 se refiere a “comentarios” (o quejas) que recibe, y a dar opciones en relación a los temas, la docente ED2 directamente utiliza la palabra “dialogar”, y la ED3 se refiere a “abrir el juego” y escuchar las opiniones de los estudiantes.

Parecería, entonces, que las docentes entrevistadas estarían dispuestas a establecer un diálogo con los estudiantes en relación con los contenidos de aprendizaje y su secuenciación, y a actuar en función de ese diálogo, aunque no detallan acciones específicas. El diálogo, sistemático y regulado es considerado como el punto de partida para el trabajo conjunto o compartido que se puede llevar a cabo en el aula, por ejemplo, en relación a la selección de contenidos, y que se espera estimule el desarrollo de la autonomía (A. Camilleri, 1999). Estas respuestas coinciden con las que reporta Duong (2014): los docentes consideraron la participación de los estudiantes en la selección de temas como posible y necesaria; sin embargo, presentaron bajas frecuencias en la realización de actividades a través de las cuales esto se podría llevar a cabo.

En otras investigaciones se obtuvieron respuestas opuestas por parte de los profesores. Chan (2003), por ejemplo, registró que la mayoría los docentes de inglés encuestados en su estudio, llevado a cabo en una institución terciaria en Hong Kong, consideraba que los

profesores son responsables de seleccionar el material para el aprendizaje de la lengua (85% de los docentes encuestados) y de elegir las actividades adecuadas (80%).

En relación con las dificultades para llevar esto a la práctica, la docente ED4 agregó un comentario muy interesante al final de su respuesta:

- Me parece que estamos en una etapa de transición nosotros. Hablamos mucho de este asunto de la autonomía, pero después, en la práctica, hay muchas cosas que las hago por costumbre de la cátedra ¿Por qué nosotros seguimos imponiendo? Como digo, en la práctica cuesta mucho (ED4).

Este comentario funciona como una especie de diagnóstico de la situación actual, que la profesora define como una “etapa de transición”. La docente advierte cierta divergencia entre teoría y práctica, entre lo que hablamos sobre autonomía y lo que hacemos. Más interesante aún es la pregunta que formula, a la que no presenta respuesta directa, pero concluye admitiendo que cuesta poner en práctica algunos postulados relacionados con la autonomía.

5.3.2.7. Selección y diseño de tareas de escritura

En relación con la selección y diseño de tareas de escritura, todas las docentes estuvieron a favor de involucrar a los estudiantes, especialmente en la generación de consignas:

- En las tareas de escritura creo que también se puede hacer esta combinación, por ejemplo, de algunas establecidas y otras opcionales, que puedan elegir. De hecho, en algunas tareas no tienen opciones en cuanto al tipo de tarea, pero sí en cuanto al tema, entonces eligen y escriben el que más les gusta o con el que se sienten más cómodos, respetando el texto pero variando el tema en función de lo establecido por el programa (ED1).
- Sí, bueno, de hecho, en las clases cuando nosotros estamos practicando, damos, empezamos a proponer, hacemos una actividad en la que los alumnos deben hacer consignas. Me parece que todo contribuye al desarrollo de la habilidad y de la autonomía (ED2).
- Porque yo creo que eso es una cosa que no nos hemos dado cuenta de hacer, pero ellos deberían generar consignas de ensayo porque vos al generarla te estás anticipando a qué tipo de ensayo tendrías que hacer, entonces eso es una etapa del procedimiento que nos hemos olvidado que ellos hagan, y me parece que estaría genial que lo aplicaran. Tirarles a ellos, bueno para mañana traigan consignas y elegimos dos o tres, los compañeros las proponen y toda la clase hacemos un *assignment*, uno de esos que los compañeros generaron. Porque por ahí los profes piensan que van a elegir temas fáciles, pero a veces

resultan hasta más complejos que los que habíamos pensado nosotros. La experiencia dice que los alumnos suelen ser mucho más crueles o vivos que los propios docentes, porque ellos se esmeran en generar esa consigna, me parece a mí, y por ahí se les va la mano con lo difícil, no miden la dificultad. No van a lo fácil, que sería una de las complicaciones que ven algunos docentes en este involucramiento (ED3).

- Yo creo que en nuestros grupos se puede implementar, por ejemplo, se puede armar un *portfolio* en el que se incluyan las tareas que seleccionen, las consignas que hayan elaborado para práctica; me parece que eso podría ser útil. y que el alumno pueda evaluar cómo comenzó y como terminó, me parece que le da mucho control al alumno si uno lo direcciona de esa manera, y también pienso que es necesario hacer más explícita la relación entre la lectura y la escritura, cómo lo que leen pueden plasmarlo en sus escritos, [...] Sí, en tareas de escritura (ED4).

En estos ejemplos es interesante observar algunas diferencias en relación con la práctica, ya que algunas docentes se refieren a la necesidad de orientar a los estudiantes para que redacten consignas, mientras que otras reportan experiencias previas y afirman que ya han trabajado de esta manera con los estudiantes.

Las respuestas nos presentan, además, distintos grados o modalidades de participación. Por ejemplo, para las docentes ED1 y ED4, la participación de los estudiantes sería deseable en relación con la posibilidad de elegir (temas, tareas, textos para incluir en un portafolio), mientras que las docentes ED2 y ED3 se refieren a la elaboración de consignas de escritura por parte de los alumnos; es decir, identifican no solo la selección, sino también el diseño de las tareas como acciones que pueden iniciar o realizar los estudiantes.

Si comparamos estas respuestas con las que se obtuvieron en estudios previos, observamos tendencias similares en las respuestas de futuros docentes que participaron en el estudio de Balçıkanlı (2010), pero diferentes en el caso del estudio de Camilleri (1999), en el que la participación de los estudiantes en lo que respecta a las tareas fue uno de las áreas en las que los docentes demostraron mayor resistencia.

5.3.2.8. Planificación y administración de la clase de escritura

Con respecto al manejo de la clase de escritura, las respuestas son, en general, positivas. Las docentes expresan que es deseable que los estudiantes participen activamente en la clase de escritura, aunque no dan muchas especificaciones al respecto. Una de las docentes se refiere a involucrar a los estudiantes en la organización temporal de la clase, a través de decisiones sobre cuándo realizar determinadas actividades (ED2), mientras que otra (ED3) da a entender que

sería conveniente que los estudiantes estuvieran a cargo de enseñar ciertos temas. Se transcriben esas respuestas, y la de la docente ED4, a continuación:

- Yo siempre los hago participar, yo voy variando a partir del *planner* y les pregunto qué les parece para la próxima clase, porque tenemos esa flexibilidad y el tiempo, hay veces que les pregunto qué prefieren hacer y con qué empezar la semana siguiente. Obviamente que no les dejás un libre albedrío, pero los hacés participar, les doy una flexibilidad que les gusta y los hace sentir más cómodos, que también tiene que ver con el tema afectivo, que los estoy considerando como protagonistas de su propio proceso (ED2).

- La idea es esta: si nosotros pensamos a la autonomía como ese momento en el cual nosotros le soltamos la mano al alumno y el alumno toma la posta y ocupa un lugar de compartir sus aprendizajes con otros, no lo hacemos, porque, como te digo, me parece que el mayor obstáculo, es cierto que hay una cultura así de la espera, de que te den, una cuestión de que el estudiante lo va a entender solo. ¿Y qué hace el alumno? Va a la clase, toma nota, escucha al profesor, y después se sienta y trata de escribir solo. Si uno rompe con eso y le dice al alumno, bueno quienes vienen a decirte cómo escribir son tus propios compañeros que están al lado, y ahí si empezás a sentir que podés crecer de manera autónoma en el sentido de que no necesitas de que el otro te lea permanentemente, que esté detrás tuyo todo el tiempo, que te dé el *deadline* rápido, etcétera. Generás otro hábito (ED3).

- Sí, totalmente. Siempre hay que ver que en clase tienen mucho servido, entonces ver qué usar, cómo usarlo. Me llama la atención tantas expectativas de los alumnos de que uno haga por ellos, yo sé que la brecha generacional ahora es muy grande, pero yo nunca en ninguna de mis dos carreras le pregunté el significado de una palabra a un profesor, no se me hubiese ocurrido nunca, era impensado, y no teníamos la tecnología que hay ahora. Y hoy te lo preguntan y si no se lo contestás, sos un profesor que no sabe las cosas, y me cuesta ese cambio, no sé si llamarle de paradigma. Me cuesta porque veo que no avanzan de ese modo, se las digo a la palabra, yo no tengo problema, pero tal vez en ese momento, yo incluso les puedo dar el significado y me puedo estar olvidando de otros, nada que ver a la riqueza que obtienen ellos si van y si lo buscan (ED4).

En el último ejemplo (ED4), aunque hay una respuesta explícita positiva, la docente luego se explaya sobre los problemas que ha observado en sus clases, y que sustentan la necesidad de involucrar a los estudiantes. Esta profesora se refiere a la expectativa de los estudiantes de que hagan cosas por ellos e ilustra dando el ejemplo de la búsqueda de palabras en el diccionario. Si bien las preguntas pueden ser consideradas un indicador de autonomía (Reinders & Loewen, 2013), esta docente identifica este tipo de pregunta como un síntoma de dependencia del docente, o de falta de iniciativa por parte de los estudiantes.

La docente ED1 responde de manera negativa, pero hace referencia a una problemática similar cuando describe al estudiantado como inmerso en una cultura de dependencia del

docente. Además, recalca otros obstáculos que pueden encontrar los estudiantes para participar activamente en decisiones que tengan que ver con el manejo de la clase:

- Para mí esta habilidad de ellos es muy profe-dependiente, no sé cómo les puede caer. Ellos creen que el único que les puede enseñar a escribir es el profe, no ven a sus compañeros. Me parece que en este módulo las actividades de retroalimentación de pares están muy atadas, todavía no se animan. [...] Entonces necesitan, o ellos creen que necesitan, mucha más guía por parte del docente, por ahí no tanto, lamentablemente, en organización textual porque ellos siguen poniendo el foco en la lengua, en la forma, porque para ellos es re fácil organizar un ensayo, después se dan cuenta de que no es tan simple porque la estructuración del pensamiento en otro idioma es totalmente distinta a la estructuración y la comunicación del pensamiento en el propio. De hecho, yo cuando tengo así consultas uno a uno personalmente, les digo, esto vos lo pensaste en español porque me doy cuenta, en inglés no lo puedes decir así. Por ese tipo de cosas me parece que ellos creen que todavía a este nivel necesitan sí o sí un rol más presente por parte del docente (ED1).

Entre las limitaciones que identifica esta docente se destaca la falta de conocimiento o habilidad en la lengua extranjera. Esto explica la necesidad de contar con mayor presencia del docente, que, podemos inferir, tendría el rol de proveer o ayudar a construir dicho conocimiento. Por otro lado, también hay algunas creencias de los estudiantes, basadas en la idea central de que el profesor es el único agente capaz de enseñarles a escribir, que se presentan como impedimentos para lograr una participación más activa de los alumnos en la planificación y administración de la clase de escritura.

La visión de las docentes ED1 y ED4 de un estudiante pasivo, acostumbrado a recibir del docente, más que a controlar o actuar en el proceso de aprendizaje de la escritura concuerda con lo reportado en algunos estudios previos, en los que profesores universitarios en Chile y en Vietnam también describieron una problemática similar (Correa-Pérez & Sanhueza-Jara, 2019; Humphreys & Wyatt, 2014). Este tipo de representaciones puede estar más relacionado con los enfoques débiles hacia la autonomía y por eso intentan asignar mayor control al rol docente, tal como demostró Chan (2003) en su estudio sobre docentes de inglés en Hong Kong. Correa-Pérez y Sanhueza-Jara (2019) concluyen: “Los docentes que reflejan un enfoque débil asumen que los estudiantes chilenos no son autónomos ni están intrínsecamente motivados, por lo tanto, necesitan ser entrenados y sumamente controlados” (p. 20).

5.3.3. Descripción de la práctica docente

Las preguntas 3 y 4 de la Guía para entrevistas a docentes indagan sobre las creencias de las docentes en relación con su propia práctica. Se les solicita a las entrevistadas que describan las acciones que realizan para promover la autonomía en sus clases y las dificultades con las que se encuentran en ese proceso.

Pregunta 3: ¿Qué acciones lleva a cabo en sus clases para promover el desarrollo de la autonomía en la escritura?

En las respuestas de las docentes se mencionan prácticas como la retroalimentación entre pares, el automonitoreo y el trabajo en el aula virtual:

- Seguimos implementando la técnica de auto monitoreo, que eso los ayuda mucho a los que se enganchan. Hay algunos a los que no les resulta atractiva la técnica, no se sienten seguros de sí mismos, no sé cuál es el motivo, pero a los que la usan les resulta muy útil y siempre ellos destacan el valor de direccionar el *feedback* hacia lo que ellos creen que son sus aspectos problemáticos en el texto, eso por un lado. Después hacemos sesiones de, cuando se puede, *peer feedback*, que de algún modo también los ayuda luego a desarrollar habilidades de autonomía, sobre todo para derribar esta idea de que el único que les puede decir algo que valga la pena sobre su texto es el docente. También por ahí trabajamos con preguntas de autorreflexión: ¿cómo estuvo mi texto?, ¿qué creo que tengo que mejorar? y demás. Pero la verdad no sabría decirte si eso lo aplican fuera del aula. En el aula no se aplica de manera sistemática debo decir, pero sí algunas veces (ED1).
- En las clases, cuando tengo tiempo, pueden hacer preguntas acerca de sus textos, eso me parece que ayuda; poder hacer retroalimentación entre pares, eso también me parece, darse cuenta de la calidad del escrito de otro también ayuda a incorporar ciertos aspectos del constructo y de los rasgos que hacen a una buena composición (ED2).
- Principalmente creo que la cuestión de la tecnología nos ayuda un montón; es decir, ya sea en el transmitirle a los alumnos que ellos pueden en el aula virtual acceder a más conocimientos, o bien desde el uso de la *Web* acceder a los mismos, ahí hay un gran apoyo para el docente que espera esta autonomía del alumno. Y después, confiar en el alumno, también; es decir, hay muchas cuestiones que yo dejo para que ellos las resuelvan, y después trato de chequear en clase, pregunto, o a veces repito en clases siguientes para que ellos tengan este recordatorio de algunas cuestiones que hayan quedado para que las vean solos, que las lean, que las hagan por su propia cuenta (ED3).
- En principio, bueno, siempre explico, lo digo (pero bueno, del dicho al hecho...) que mi rol es el de guiarlos, que son ellos los que tienen que hacer los trabajos de búsqueda del léxico, los que tienen que saber, entonces lo que hago es, todas las clases resaltar por ejemplo del vocabulario algún *lexical item* y ver, bueno, qué quiere decir eso, para ver quién lo buscó y quién no, cómo se usa, qué otros usos se le puede dar [...] Yo intento ayudar a establecer conexiones con otras materias para que ellos puedan ir viendo los

caminos que se pueden recorrer. Yo siempre recalco que yo ya hice Lengua II, que ahora son ellos, si ellos no practican no lo van a lograr (ED4).

Se observan en algunas respuestas referencias sobre el rol del docente como guía (la docente ED4 lo dice explícitamente y la docente ED1 de manera implícita), y en todas las respuestas podemos inferir una preocupación por parte de las docentes por fomentar la autonomía. Ninguna de las profesoras responde que no le parece necesario estimular el aprendizaje autónomo, y esto puede estar basado en las nociones y valoraciones sobre autonomía que comparten. El rol del docente como guía en el desarrollo de la autonomía, que le otorga centralidad a la relación pedagógica y a la interacción entre docentes y estudiantes también ha sido reportada por docentes de lenguas extranjeras en el nivel superior en estudios previos (Arshiyani & Pishkar, 2015; Güzel, 2015; Joshi, 2011). Este rol fue registrado en las observaciones de clases también, ya que en las instancias de retroalimentación, las docentes cumplieron una función de guía o soporte muy importante: en el caso de la retroalimentación entre pares, a través de instrumentos específicos (como fichas de evaluación o chequeo) e instrucciones para el trabajo en grupo, además del monitoreo permanente durante la actividad. En cuanto a la retroalimentación indirecta en el aula virtual, en dos de las clases observadas se registraron instancias de *feedback* general para reforzar o aclarar comentarios sobre problemas recurrentes, lo que también puede cumplir una función orientadora muy importante.

Sin embargo, es importante notar que en las respuestas de las docentes entrevistadas no se percibe sistematicidad en la descripción de las prácticas tendientes a desarrollar la autonomía. Las profesoras hacen referencia a iniciativas aisladas o eventuales; no mencionan un plan anual o mensual para lograr ese objetivo ni se infiere cierta regularidad en las acciones mencionadas, exceptuando tal vez el trabajo en el aula virtual, que se lleva a cabo durante todo el año y de manera sistemática.

La pregunta 4 centra el foco de atención en las dificultades que las docentes perciben para implementar prácticas tendientes a la autonomía:

Pregunta 4: ¿Existen problemas, complicaciones o impedimentos para implementar acciones tendientes a desarrollar la autonomía en su contexto educativo?

En relación con esta pregunta, encontramos una diversidad de respuestas. Algunas docentes se refieren a la resistencia de los estudiantes a comprometerse con prácticas de aprendizaje autónomo. Al explayarse sobre las causas de esa resistencia o rechazo, dos de las

docentes se refieren a un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y de aprendizaje actuales:

- Sí, siempre hay resistencia de los alumnos, pero me parece que es porque hay un paradigma muy fuerte todavía de que el docente es como el proveedor de la verdad, del conocimiento, de lo correcto, entonces es como todo un cambio que se está dando, que estamos transitando un cambio de paradigma en ese sentido. Pero bueno, lleva tiempo, son tantas materias y los alumnos ven tantas habilidades, y muchas veces los docentes y los alumnos ya vienen con esa manera de concebir el aprendizaje tan arraigada, de depender siempre de un tercero, entonces es todo un cambio, pero me parece que los alumnos cada vez más y de manera más temprana, van estando más abiertos, menos resistentes, van confiando más en lo que ellos piensan y de lo que ellos son capaces (ED2).
- No sé si es contextual, yo creo que tiene mucho que ver con la estructura, o como vienen los chicos. Estamos acostumbrados a medidas rápidas, a todo hecho, tiene que ver con una cuestión cultural. Entonces todo el tiempo te están pidiendo una *key*, cuestionan pequeñas cositas que creo que hacen que sí haya un problema. A la autonomía hay que fomentarla de forma consciente y se tienen que desacostumbrar a esta forma, a esta cantidad de recursos, y empezar a pensar que los recursos no hacen las cosas por ellos, Internet no aprende por ellos, no les soluciona un montón de cosas, no todo es apretar un botón y ya [...] Pienso que, más que nada, el obstáculo que encuentro viene de ahí, de estos hábitos y no sé si todos los docentes vamos en la misma dirección. Me parece que no se centran, que están siempre esperando llegar a la respuesta correcta, y yo estoy más interesada en el proceso, los quiero robustecer. O sea, yo veo este problema así, este ensayo así, no sé si lo van a volver a encontrar de esa forma, entonces son ellos los que tienen que armar estrategias para ser capaces de resolver este problema, o escribir este ensayo, o poder escribir otro más complejo. El problema sería ahí, no la falta de recursos, porque al contrario, recursos tenemos, yo, en lo personal, tengo que hacer más hincapié en eso, en esas actitudes, en esos hábitos, y siempre ver que en clase tienen mucho servido, entonces ver qué usar, cómo usarlo (ED4).

Es interesante observar que las docentes no se refieren a restricciones institucionales, que habían sido mencionadas en otros momentos de las entrevistas, como obstáculos para el desarrollo de la autonomía sino a otros factores, especialmente a actitudes negativas que perciben por parte de los estudiantes. Dichas actitudes parecerían estar basadas en representaciones que tienen los estudiantes de un paradigma obsoleto de enseñanza y de aprendizaje, que les asigna un rol pasivo. Ahora bien, esa pasividad por parte del alumnado está asociada, según la docente ED2, a experiencias previas de aprendizaje en el pasado, mientras que la docente ED4 establece una asociación causal con el presente y la inmediatez que se espera a partir del uso de las TIC. En ambos casos se identifica al modelo transmisivo de enseñanza como una complicación para desarrollar la autonomía.

En la intervención de la docente ED3 también se encuentran referencias a representaciones tradicionales y transmisivas del proceso de enseñanza y de aprendizaje como un obstáculo para el logro de la autonomía, pero presenta, además, una reflexión sobre la relación entre autonomía y motivación, y pone el foco de atención en las contradicciones que observa en dicha relación:

- El tema es que se torna difícil porque se viene ya de un sistema donde hay mucho control de lo que ellos hacen, y ellos siempre están esperando el control porque del control también viene el *feedback*; es decir, ellos están acostumbrados a recibir la nota o a recibir información del profesor, y siempre se hace en la medida que el otro me controle, por eso muchas veces si la autonomía no va acompañada de un chequeo, quedan muy como en la nada, es decir no se logra un resultado, queda un poco desorientado. Es necesaria la confianza de que ellos lo van a hacer pero también es necesario hacer un chequeo cada tanto si ellos lo hicieron o no. Me parece que en general nuestros alumnos están, o sea, que se debate entre esa motivación que nosotros tratamos de generar, que es intrínseca, y que sabemos que si ellos logran una autonomía, incluso esa misma autonomía va a retroalimentar esa motivación intrínseca (ED3).

La profesora plantea un debate, que podemos interpretar como una contradicción, entre la motivación que se intenta promover en el aula y las expectativas que se generan en función de las costumbres o prácticas tradicionales, que se basan en el control y el reconocimiento externo, más que en la motivación intrínseca. Parecería que para orientar a los estudiantes en lo que a prácticas autónomas de aprendizaje refiere, hace falta que el docente ejerza cierto grado de control.

Aunque la guía y cierto control docente pueden ser interpretadas como acciones de andamiaje hacia el logro de la autonomía, al explayarse en su respuesta, la profesora resalta aún más lo que ella percibe como un conflicto importante entre objetivos y prácticas:

- Yo sostengo esto: que para la construcción de un alumno autónomo muchas veces el mayor obstáculo es el profesor en sí, porque el profesor debe correrse del lugar de controlador en algunas instancias, confiando en que el alumno lo va a llevar a cabo, y el profe muchas veces no se corre por temor a que, si se corre, el alumno se vaya. Es como un doble juego; me parece que a los docentes nos cuesta ser facilitadores de la autonomía, por lo general, siempre estamos en una posición de proveedor de conocimiento. O sea, yo muchas veces en clase me cuestiono, yo doy todo lo que sé, explico el texto, les doy las palabras más importantes, les doy la forma, el *meaning*, las *collocations*, y digo, nunca me corro de ese lugar. Algún día me tendría que correr de ese lugar y decirles que ellos tomen la posta. Uno les pide una autonomía pero confía hasta ahí, no totalmente, y tal vez uno no les da el espacio para que la puedan desarrollar. O como también uno tiene la presión que uno tiene que dar cuenta de su alumno, porque después tienen que hacer el examen, y ese contrato que hay entre ellos y yo particularmente es como que se perfora,

entonces terminan esperando que yo les de todo y nunca está la instancia en la cual ellos expliquen qué vieron. Por ejemplo, darles la posibilidad de que ellos me den la clase a mí [...] Estaría bueno que cada vez se dé más eso de que hasta sus compañeros aprendan de ellos mismos, sobre todo a nivel superior, debería ser cada vez más ese tipo de clases (ED3).

En esta intervención, la profesora expresa de manera más contundente que el rol que asume el docente en la relación pedagógica puede transformarse en un obstáculo para el desarrollo de la autonomía. De hecho, reflexiona sobre su propia práctica y da a entender que asume un rol de control que debería flexibilizar y que debería darles más oportunidades a los estudiantes para que asuman otros roles, de mayor responsabilidad. Otro eje central en esta respuesta es el de la confianza: la docente se refiere a la importancia de confiar en lo que los estudiantes pueden hacer por sí mismos, pero a la vez menciona un contrato entre ambas partes, que parecería estar centrado en la acreditación. Igual que la docente ED4, cuando se refiere a una “etapa de transición” en su respuesta a la pregunta 7, esta docente presenta un conflicto entre lo que se piensa o se dice sobre autonomía y lo que efectivamente se traslada a la práctica, lo que se hace en el aula. Estas contradicciones también se han observado en estudios previos, en los que las ideas y creencias expresadas por los profesores no siempre se correspondían con las prácticas que ellos mismos avalaban o reportaban (Doung, 2014; Nakata, 2011; Szócs, 2017).

Finalmente, la docente ED1 identifica la falta de tiempo como una dificultad para implementar acciones tendientes al desarrollo de la autonomía:

- No, el único problema que tengo es el tiempo. A veces tengo una clase de 80 minutos en la que tengo que presentar el tipo de ensayo, practicar, por ahí a la clase uno la planifica y piensa que le va a sobrar, y surgió un problema en particular que llevó toda la clase y si hay algo que tengo que dejar afuera va a ser eso. Son cosas adicionales²⁷ que no van necesariamente con el plan de clases, o sea, las implemento tranquila cuando ando holgada de tiempo. Porque, aparte, son cosas que te pueden llevar, según el grupo, cinco minutos o 45, entonces necesito saber que tengo ese *back up* de tiempo en caso de que lo requiera la actividad (ED1).

Esta respuesta presenta la dificultad del tiempo, pero también nos aporta evidencia de que no se priorizan las acciones que se asocian a la autonomía en escritura; parecería que solo se implementan dichas acciones una vez que las actividades relacionadas con la teoría y práctica

²⁷ Aquí al docente se está refiriendo a actividades de automonitoreo y retroalimentación de los pares, sobre las que venía hablando en función de la pregunta anterior.

de la escritura ya han sido realizadas. Esta limitación relacionada con el tiempo también aparece en algunas entrevistas a los estudiantes, que hicieron mención al tiempo que se dedica a cada tema como un aspecto que consideraban deficiente, y en el que les gustaría involucrarse para acordar nuevas pautas con los docentes (ver Capítulo VI).

Shaw (2008) se refiere a estas restricciones como “la tiranía del horario”, y afirma que el alcance de las imposiciones creadas a partir de la organización de horarios es mayor de lo que se puede apreciar a simple vista (p. 194). En el estudio llevado a cabo por Chan (2003) en Hong Kong, se receptaron algunas respuestas similares a la de la docente ED1. Uno de los profesores de inglés encuestados expresó: “El desarrollo de la autonomía lleva mucho tiempo. Parece ser más eficiente si los docentes seleccionan los materiales, planifican el programa, etc. De esa manera, los estudiantes no necesitan dedicar su tiempo para hacer estas cosas, o para aprender a hacerlas” (p. 40). En esta respuesta se aprecia aún más la importancia de las prioridades que se establecen en función del tiempo disponible; es decir, se puede hablar de la tiranía del tiempo, pero también entra en juego lo que se considera como un uso efectivo de ese tiempo, que revela, en última instancia, los objetivos que se persiguen en la enseñanza y en el aprendizaje.

5.3.4. Síntesis del análisis de las entrevistas a docentes

Las entrevistas a las docentes nos aportan información valiosa sobre sus creencias relacionadas con la autonomía, los enfoques que favorecen en relación con los roles de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, y sus perspectivas en relación con la propia práctica.

A modo de síntesis, podemos identificar, una orientación positiva hacia la autonomía en el aprendizaje, a través de las nociones compartidas que presenta este grupo de docentes en relación con la autonomía y su impacto en el aprendizaje. Se aprecia una concepción de autonomía que resalta los aspectos cognitivos y conductuales del comportamiento autónomo, aunque también hay docentes que dan cuenta de los componentes emocionales, especialmente, motivación intrínseca y confianza.

Los aspectos afectivos y emocionales se destacan también en la forma en la que las docentes describen su relación con los estudiantes y su rol en dicha relación. Enfatizan la importancia del respeto, la cordialidad, la creación de un clima agradable de trabajo, lo que sugiere la preocupación de este grupo de docentes por el desarrollo de buenas relaciones interpersonales; es decir, por la dimensión afectiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y no solo por el logro académico. Esto nos remite a los principios pedagógicos propuestos por

Little (1995), cuando argumenta que la autonomía no se asocia a un método en particular, sino que depende de la calidad del diálogo pedagógico que se establezca entre docentes y alumnos. En ese diálogo intervienen factores cognitivos, pero especialmente afectivos y emocionales, y es la interacción efectiva y positiva que se genera entre estos aspectos y entre los participantes lo que propicia el ejercicio y desarrollo de la autonomía por parte de alumnos y profesores. Las docentes entrevistadas demuestran apertura, disposición, conocimiento del contexto y consideración de los factores afectivos intervinientes en el proceso de aprendizaje de la escritura, por lo que disponen de las herramientas y experticia necesarias para establecer, profundizar y ampliar una relación dialógica fructífera con sus estudiantes.

Además de estas caracterizaciones y las referencias explícitas a la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje, se puede inferir una actitud positiva cuando las docentes se muestran potencialmente dispuestas a incorporar o considerar ciertos cambios en sus prácticas regulares y a iniciar y mantener procesos de negociación en relación con algunos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Algunas de las docentes entrevistadas se mostraron más entusiasmadas que otras con la posibilidad de involucrar a los estudiantes en mayor medida, o por cederles el control en determinados aspectos, pero ninguna expresó total rechazo. Si bien se presentan algunas reservas, estas parecen estar basadas en las características de los estudiantes, y su necesidad de guía y acompañamiento más permanente, que en la idea de que no es relevante pensar en la autonomía como una meta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera.

Las razones que sustentan sus reservas en cuanto al involucramiento de los estudiantes parecen estar relacionadas con el contexto institucional, y con ciertas limitaciones que implica dicho contexto, pero también con características puntuales (madurez, conocimiento) que las profesoras observan en el alumnado. No todas las docentes creen que sus estudiantes de Lengua Inglesa II estén preparados y dispuestos para asumir la autonomía escrituraria en lo que respecta, especialmente, a determinación de objetivos y a selección y gradación de contenidos.

En relación con los roles de docentes y estudiantes, se observa, en general, que las docentes se autodefinen como guías, o facilitadoras, más que como reguladoras del aprendizaje. No solo en las definiciones de autonomía que proponen, sino también en muchas de las prácticas que describen se puede inferir este rol y, sobre todo, una preocupación por proveer andamiaje significativo durante el proceso de aprendizaje, más que una orientación exclusiva hacia los productos de la escritura. Las docentes entrevistadas hacen referencias recurrentes a los procesos de toma de conciencia, de revisión y autoevaluación en la escritura, más que a la calidad de los productos textuales; podríamos decir que su preocupación se centra en la calidad

del proceso de aprendizaje y de la práctica de la escritura. Tal vez esto sugiere que dan por supuesta la calidad del resultado y el logro a partir de la naturaleza del proceso.

En algunas respuestas, las docentes dan cuenta de lo que perciben como una contradicción entre teoría y práctica, o discurso y acción en relación con la autonomía. Se refieren de manera explícita a ciertas tensiones que pueden surgir entre el objetivo de alcanzar el aprendizaje autónomo y otros objetivos curriculares, como el desarrollo de unidades temáticas, lo que implica la toma de decisiones en función del tiempo. Es particularmente interesante la pregunta retórica que plantea la docente ED4 mientras responde uno de los puntos de la pregunta 7 (Sección 5.3.2.6), porque podemos interpretarla como una instancia de reflexión espontánea, generada a partir de la pregunta. La pregunta es, en sí misma, una prueba de la importancia de la reflexión sobre las propias creencias y las propias prácticas, a fin de generar nuevos interrogantes y poder reflexionar críticamente, en vez de naturalizar prácticas sin estimular mayor reflexión. Esto nos permite resaltar lo que ya han enfatizado otros investigadores: el impacto significativo de la reflexión sobre la propia práctica, y la utilidad de estos instrumentos de investigación cualitativa para promover el análisis introspectivo, tanto de manera individual, como conjunta (Nakata, 2011).

En cuanto a la propia práctica, las profesoras identifican las actividades de reflexión, automonitoreo y retroalimentación entre pares como las iniciativas que implementan en sus clases para promover el desarrollo de la autonomía. No se detienen a describir prácticas que llevan a cabo regularmente, tales como la retroalimentación electrónica indirecta, o el trabajo independiente en el aula virtual, instancias que, como se describe en el próximo capítulo, fueron identificadas por los estudiantes como favorecedoras de la autonomía escrituraria. Algunas de las dificultades que plantean las docentes parecen servir para justificar su propia práctica y, en algunos casos, evocan lo que Smith (2003) define como *pedagogías débiles* en relación con la autonomía, especialmente porque se restringen las posibilidades de su desarrollo a los límites del aula, al tiempo de la clase. De esta manera, no se le otorga protagonismo a la posibilidad de abordar la autonomía como un objetivo que trasciende los límites situacionales del espacio disciplinar y que puede iniciarse en el aula, pero continuar desarrollándose fuera de ese espacio.

En este capítulo, se presentaron los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clases y las entrevistas realizadas a las cuatro docentes de Lengua Inglesa II cuyas clases fueron observadas. El foco se localiza, por lo tanto, en los hallazgos relacionados con la dimensión de la enseñanza de la autonomía en escritura en lengua extranjera. El análisis de los registros de observaciones de clases revela una variedad de acciones desplegadas por las docentes que

pueden ser identificadas como promotoras de la autonomía escrituraria, pero se advierte también la ausencia de ciertas prácticas asociadas con la autonomía, especialmente aquellas que implican el involucramiento de los estudiantes en la iniciación de determinados procesos. Se concluye que dichas prácticas podrían incorporarse a las clases de Lengua Inglesa II complementando la práctica actual.

Por otro lado, el análisis de las respuestas de las docentes a las entrevistas nos aporta información sobre sus creencias y perspectivas en relación con la autonomía en el aprendizaje. Dichas creencias revelan una orientación positiva hacia la autonomía en el aprendizaje, especialmente hacia estimular mayor participación por parte de los estudiantes en algunos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera tales como la evaluación.

En el capítulo siguiente se describen los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y entrevistas a estudiantes; es decir, el foco de análisis se centrará en la dimensión del aprendizaje.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS: LA DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE

En este capítulo, se describen y analizan los resultados de las dos fuentes de datos relacionadas con la dimensión del aprendizaje de la autonomía en la escritura en lengua extranjera: 93 cuestionarios administrados en los grupos de estudiantes en los que se llevaron a cabo las observaciones de clases y 15 entrevistas realizadas a estudiantes que se ofrecieron voluntariamente. Se presentan las frecuencias de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario, junto con un breve análisis en cada caso. Al final de esa sección se incluye una síntesis del análisis, en la que se resumen las tendencias más significativas que se observaron en relación a cada una de las categorías. En el caso de las entrevistas, se organizó el análisis de las respuestas de los estudiantes de acuerdo a las nociones de autonomía y su importancia y las creencias sobre roles de docentes y alumnos que expresaron los entrevistados. Se presenta también una síntesis de dicho análisis al final de la sección.

6.1. Descripción y análisis de las respuestas al cuestionario

A continuación, se presentan la descripción y el análisis de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario para estudiantes (Apéndice A2, pp. 277-278), al que respondieron 93 estudiantes de Lengua Inglesa II.

6.1.1. Respuestas al cuestionario: Parte I (preguntas 1 a 14)

Pregunta 1: Pienso que puedo aprender a escribir bien en inglés

Esta pregunta indaga sobre creencias relacionadas con las posibilidades del propio aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. Además de aportar información sobre conciencia metacognitiva (conocimiento y reflexión sobre de las capacidades para el aprendizaje), nos permite explorar también la motivación o aprehensión hacia el aprendizaje de la escritura. Esto se debe a que la creencia de que es posible aprender a hacer algo bien o desarrollar una habilidad con éxito, y de que no se trata de un talento innato, ha probado ser un factor determinante en la motivación hacia el aprendizaje (Macaro, 2008). En el caso de la escritura en particular, como explica Hayes (2012), la motivación es un factor determinante no

solo en el abordaje para su aprendizaje sino también en el tiempo que se le dedica a la tarea, a la revisión y a la calidad del proceso y el producto de la escritura.

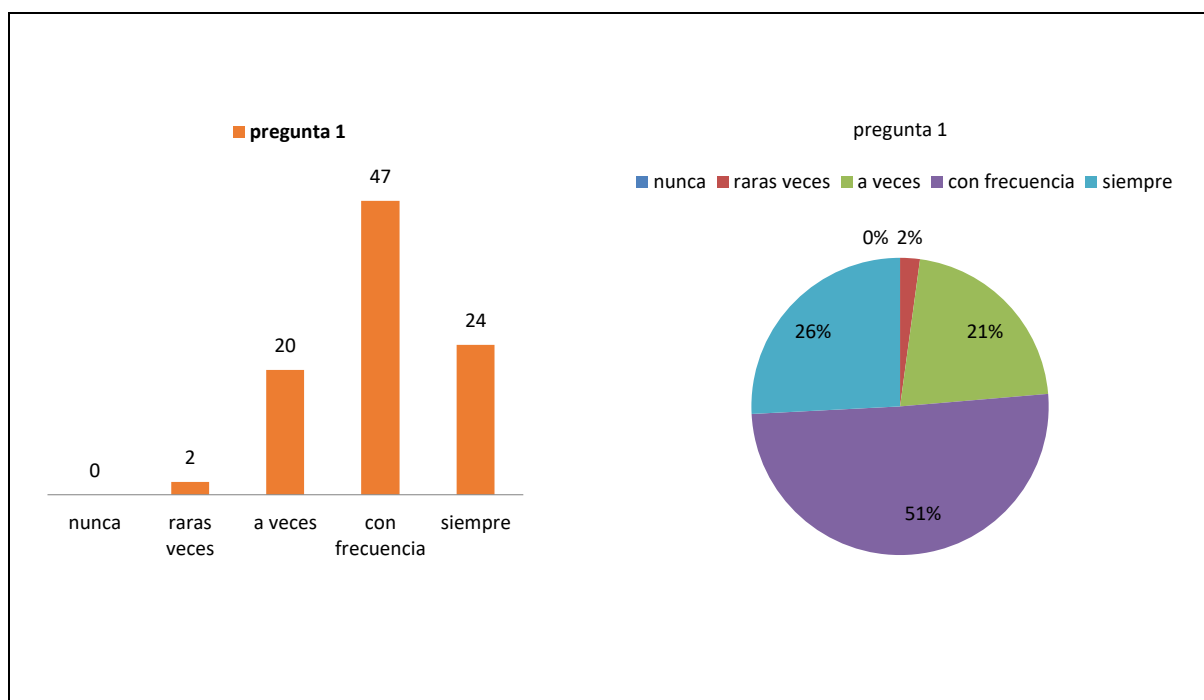


Figura 6: Respuestas a la pregunta 1. Frecuencias absolutas y relativas

Como se puede observar en los gráficos, la mayoría de los estudiantes encuestados seleccionó las opciones de mayor frecuencia (47 estudiantes marcaron la opción “con frecuencia” y 24 la opción “siempre”). En total, el 77% de los estudiantes expresa una actitud positiva hacia el propio aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y considera que pueden aprender a escribir bien en inglés.

Si bien Joshi (2011) cataloga esta pregunta como un enunciado que indica el nivel de autoconocimiento de los estudiantes, además de este aspecto podemos observar indirectamente, como indicábamos más arriba, un componente motivacional, ya que la sola idea de que se puede aprender a escribir bien (y que no se trata de un don natural que solo algunas personas tienen) es fundamental para el desarrollo de la escritura (Andrade & Evans, 2013).

Pregunta 2: Aprovecho mi tiempo libre para estudiar inglés

Si bien esta pregunta, a diferencia de la pregunta 1, indaga sobre prácticas o acciones relacionadas con el aprendizaje (de la lengua extranjera), más que sobre las creencias o actitudes

relacionadas con la autonomía escrituraria, el verbo “aprovecho” sugiere una valoración del propio comportamiento (hace referencia al buen uso del tiempo libre). En este sentido, entonces, el enunciado nos aporta información no solo sobre los comportamientos reportados, sino sobre la actitud general hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Las respuestas están detalladas en la Figura 7:

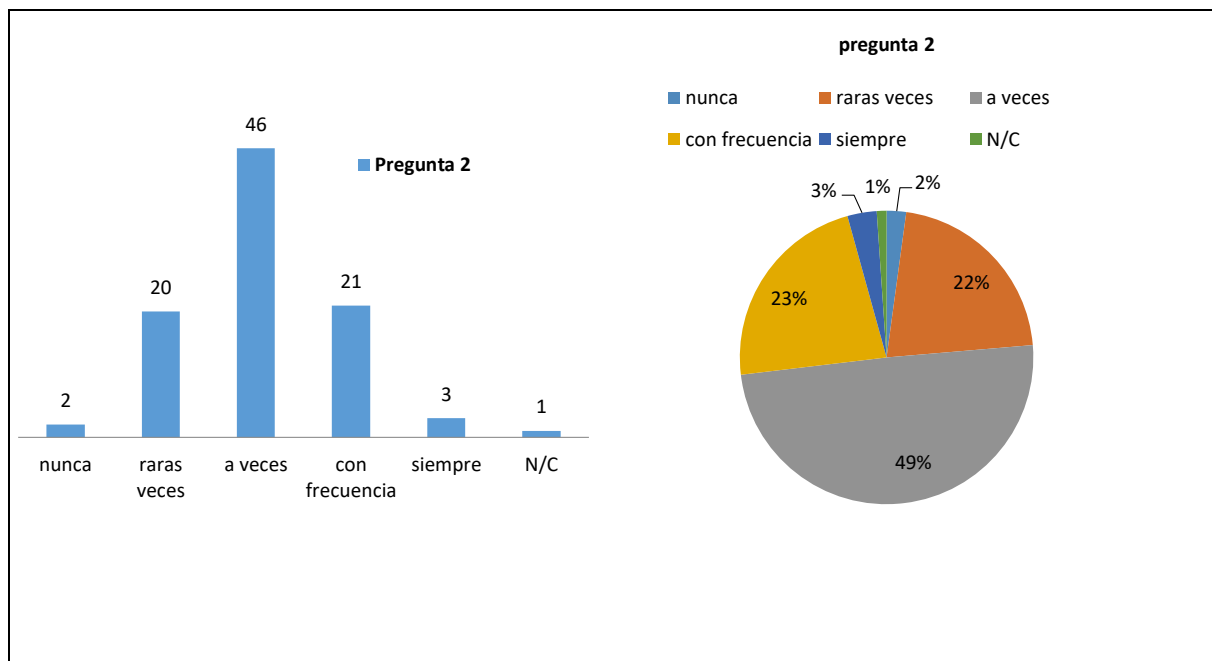


Figura 7: Respuestas a la pregunta 2. Frecuencias absolutas y relativas

Gran parte de los estudiantes encuestados (49%) expresó que solo “a veces” aprovecha el tiempo libre para estudiar inglés. Es interesante observar las respuestas a este enunciado, ya que la mayoría se encuentra en las frecuencias medias, más que en los extremos. El porcentaje de encuestados que eligió “raras veces” es prácticamente el mismo que eligió “con frecuencia”, y junto con los que eligieron “a veces” representan el 84% del total, mientras que solo 2% de los 93 encuestados expresó “nunca” y 3% eligió la opción “siempre”. Podemos concluir que las respuestas reflejan una actitud moderada con respecto al estudio de la lengua extranjera; se valora el uso del tiempo libre para el estudio, pero no se reportan comportamientos extremos con respecto a ese proceso.

Estas respuestas nos aportan información indirecta sobre el grado de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y contacto con la lengua extranjera, ya que aquellos estudiantes que buscan oportunidades de estudio en tiempos o momentos que no estén previamente destinados para ello evidencian un alto grado de motivación intrínseca (Dam, 1995; Ushioda,

2011). Este tipo de motivación que no depende de factores externos es un indicador que nos permite predecir un desarrollo positivo de la autonomía, además de un buen desempeño académico (Ushioda, 2008).

Pregunta 3: Leo el material y me preparo antes de las clases

Esta pregunta, junto con la pregunta 4, hace referencia a lo que Joshi (2011) denomina “auto-esfuerzos” o esfuerzos individuales (*self-efforts*), es decir, acciones de apoyo al aprendizaje que parten del aprendiente y que este realiza individualmente. Estos esfuerzos pueden surgir de una directiva externa (por ejemplo, cuando un docente indica a los estudiantes que realicen determinadas lecturas o ejercicios para la clase) o pueden ser el resultado de una iniciativa propia.

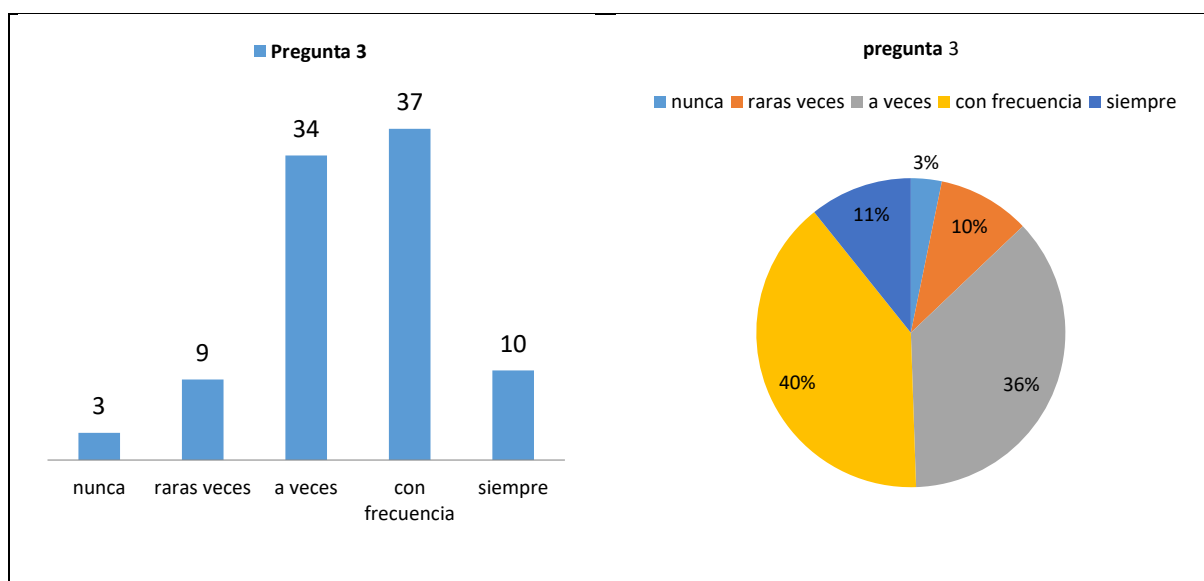


Figura 8: Respuestas a la pregunta 3. Frecuencias absolutas y relativas

Las respuestas muestran una tendencia a realizar lecturas previas a la clase, ya que 37 estudiantes eligieron la opción “con frecuencia” y 34 “a veces”; es decir, el 76% de los estudiantes encuestados se prepara previamente para las clases con relativa frecuencia; si le sumamos aquellos estudiantes que dicen hacerlo “siempre” (10 alumnos eligieron esa respuesta), entonces observamos que una gran mayoría (87%) de la población encuestada suele leer y prepararse para las clases de escritura. Este trabajo previo a la clase suele ser considerado un indicador de autonomía, ya que evidencia el control o la planificación del aprendizaje por parte del estudiante, además de reflejar un alto grado de compromiso con respecto a los contenidos y objetivos de la asignatura o el curso en cuestión (Little, 1991).

Estos resultados no concuerdan con los obtenidos en otros estudios en los que se utilizaron cuestionarios similares. En el estudio de gran escala llevado a cabo por Nematipour (2012) en Irán, la mayoría de los alumnos indicó que nunca o raras veces se preparaba para las clases. Zhang (2011) obtuvo resultados similares en su estudio en el que participaron 179 universitarios chinos. La preparación previa a las clases presentó el promedio más bajo de ese grupo de preguntas. Finalmente, Wagner (2014) también informa, en su estudio de menor escala, que la mayoría de los estudiantes eligió las opciones “nunca” o “raras veces” en relación con este enunciado.

Pregunta 4: Repaso el material después de las clases

En lo que respecta a los esfuerzos o acciones posteriores a las clases, las respuestas revelan frecuencias más bajas: el 35% de los estudiantes encuestados expresa que solo raras veces repasa lo trabajado en clase, y un porcentaje similar (30%), indica que solo a veces lo hace. Si sumamos a este grupo los 15 estudiantes que eligieron la opción “nunca” (16%), entonces podemos concluir que parece existir una tendencia general a no volver a leer o revisar lo que se trabaja en clase. Tal como podemos observar en los gráficos de la Figura 9, dos estudiantes (2%) expresaron que siempre repasan y 16 (17%), que lo hacen con frecuencia, por lo que la población que suele involucrarse en actividades post-clase (19%) es mucho más reducida que la que lo hace con menos frecuencia.

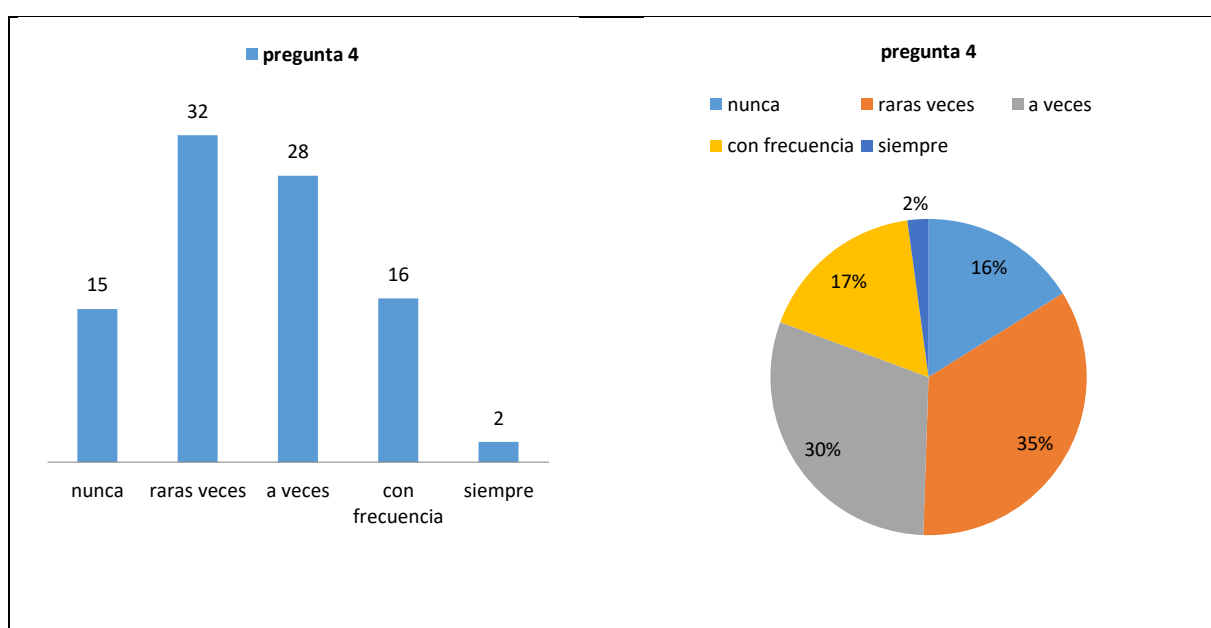


Figura 9: Respuestas a la pregunta 4. Frecuencias absolutas y relativas

Si comparamos estas respuestas con las de la pregunta anterior, observamos que el trabajo previo a las clases suele ser más frecuente que el trabajo posterior. Esto puede deberse, en parte, a que, tal como se describe en el capítulo V, las docentes de Lengua Inglesa II suelen entregar a los estudiantes un cronograma tentativo de clases al comienzo de cada cuatrimestre. Dicho cronograma incluye los temas y materiales que corresponden a cada día, por lo que, contando con ese instrumento, es más probable que los estudiantes realicen las lecturas previas o las tareas indicadas en el cronograma, que en la revisión de lo trabajado en clase, lo cual no está guiado o pautado de la misma manera y queda más librado a las preferencias o necesidades de cada estudiante en particular.

Las respuestas a las preguntas 3 y 4 nos revelan tendencias opuestas a las que reporta Joshi (2011) en su estudio. En ese estudio, el porcentaje de estudiantes encuestados que indicó que se preparaba previamente a las clases (50%) es menor que el que indicó que repasaba y resumía lo trabajado en dichas clases (71%).

Pregunta 5: Organizo mi estudio en un horario o cronograma (semanal, mensual, anual)

Las respuestas a esta pregunta revelan una gran variedad en las frecuencias con que se realiza la acción de planificación u organización del propio estudio.

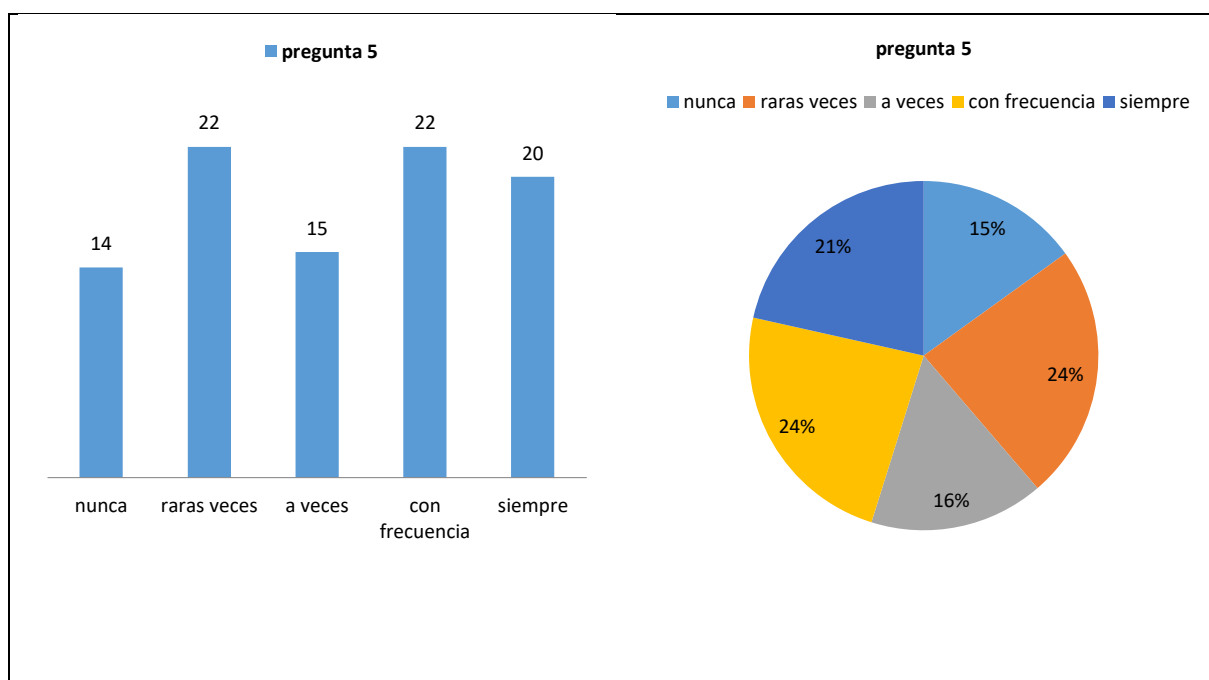


Figura 10: Respuestas a la pregunta 5. Frecuencias absolutas y relativas.

Como podemos observar, los porcentajes son similares y, en algunos casos, equivalentes, por lo que es muy difícil identificar una tendencia, aunque podríamos decir que la cantidad de estudiantes que suele organizar su estudio según un cronograma (61% eligió las opciones “siempre”, “con frecuencia” o “a veces”) es mayor que la de aquellos que no lo hacen (39% de los encuestados reportan hacerlo solo raras veces o nunca). Esta variación puede deberse a diferencias en estilos de aprendizajes (algunos estudiantes son más estructurados que otros en el abordaje del estudio), pero también pueden estar condicionadas por el contexto, ya que al contar con una planificación provista por las docentes, tal vez muchos estudiantes evitan diseñar su propia planificación u organización temporal. Así y todo, se observa que es mayor la cantidad de estudiantes que organiza su aprendizaje que la de los que no lo hacen.

Las actividades de planificación u organización del estudio son indicadores claros de autonomía y evidencian un intento de controlar el propio proceso de aprendizaje. Como ilustra el modelo dinámico de autonomía, la planificación (entre ellas la organización temporal) forman parte del componente conductual, en directa relación con el manejo del propio aprendizaje (*managing my own learning*) (Tassinari, 2012, 2015). Asimismo, algunos estudios han demostrado que el buen manejo del tiempo tiene un impacto importante, incluso más importante que la historia académica de los estudiantes, tanto en el desarrollo de la autonomía como en el desempeño académico en general (Britton & Tesser, 1991; Dembo, 2004). Asimismo, hay evidencia de que el uso de organizadores o cronogramas anuales correlacionan positivamente con mejores resultados en las evaluaciones (Zhang, 2011).

Como se especificó en el capítulo anterior, se observó el uso de un cronograma de clases por parte de las docentes, que muchos estudiantes parecían seguir y, como veremos en la siguiente sección de este capítulo, algunos estudiantes expresaron que la secuenciación y desarrollo de las clases, así como también las tareas de escritura pautadas en el aula virtual les eran útiles para organizar su aprendizaje y práctica de la escritura (sección 6.2. en este capítulo).

Pregunta 6: Termino las actividades, tareas o ejercicios a tiempo.

La pregunta 6 está relacionada con la pregunta anterior, sobre todo porque también incluye el factor temporal, pero en vez de focalizar en la planificación u organización de las actividades, apunta a sus resultados o finalización. En los gráficos de la Figura 11 observamos que la mayoría de los encuestados informa que cumple con las fechas de entrega o finalización de ejercicios a tiempo con frecuencia (54% eligió esa opción) o a veces (25%). Es importante

notar aquí que la pregunta no hace referencia a factores externos, simplemente dice “a tiempo”. Esos tiempos pueden estar determinados por el propio estudiante, aunque generalmente están establecidos externamente por la institución (como fechas de exámenes, entrega de trabajos finales) o por las docentes (entrega de tareas de escritura, fechas de evaluaciones parciales, etc.). El poder cumplir con los tiempos establecidos externa o internamente es un indicador importante en el desarrollo de la autonomía, ya que incorpora una dimensión metacognitiva (por ejemplo, planificar cuánto tiempo va a demandar la tarea, de acuerdo a su dificultad y al tiempo disponible), además de la dimensión conductual (Andrade & Evans, 2013).

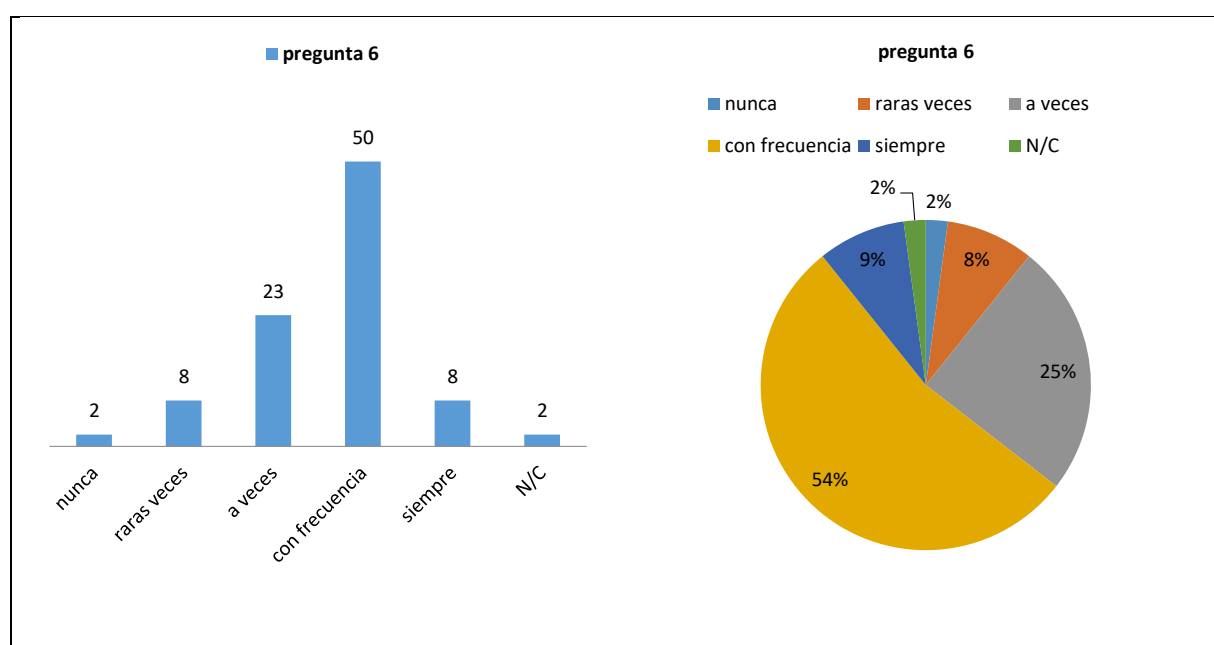


Figura 11: Respuestas a la pregunta 6. Frecuencias absolutas y relativas

En algunos otros estudios se obtuvieron resultados similares en relación con estas últimas dos preguntas (por ejemplo, Zhang, 2011; Gökgöz, 2008); es decir, se obtuvieron mayores frecuencias en lo relativo al cumplimiento con los tiempos de entrega, y las acciones de organización del proceso de estudio presentaron frecuencias menores.

Pregunta 7: Llevo un registro de mi estudio y su progreso; por ejemplo, a través de un diario de aprendizaje, una reseña escrita, etc.

Este enunciado está orientado a descubrir si los alumnos emplean estrategias de autoconocimiento y autoevaluación, tales como el registro escrito de los éxitos logrados, de las dificultades en el proceso y de la autoevaluación o autocrítica generada a partir de ese registro.

Este tipo de registros cumplen la doble función de estimular la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, así como también de promover el uso extensivo de la lengua extranjera de manera independiente (Benson, 2001; Brown, 2007).

Si bien los diarios de aprendizaje han demostrado ser útiles para el desarrollo de la autonomía (Dion, 2011; Kamberi, 2013; Matsumoto, 1996; Porto, 2007), en el contexto universitario en nuestro país (y podemos decir, en nuestro sistema educativo en general) no es una estrategia implementada a gran escala; de hecho, muchos estudiantes nunca han utilizado este tipo de bitácoras de apoyo al aprendizaje en los distintos niveles de su educación formal. Este puede ser uno de los factores que explique, en parte, la tendencia que observamos en la el grupo de estudiantes encuestados: una amplia mayoría (80%) dice que nunca lleva un registro de su estudio o de su progreso en el aprendizaje. Si sumamos a este porcentaje el 12% que eligió la opción “raras veces”, concluimos que el 92% de la población estudiantil encuestada no tiende a involucrarse en esta actividad.

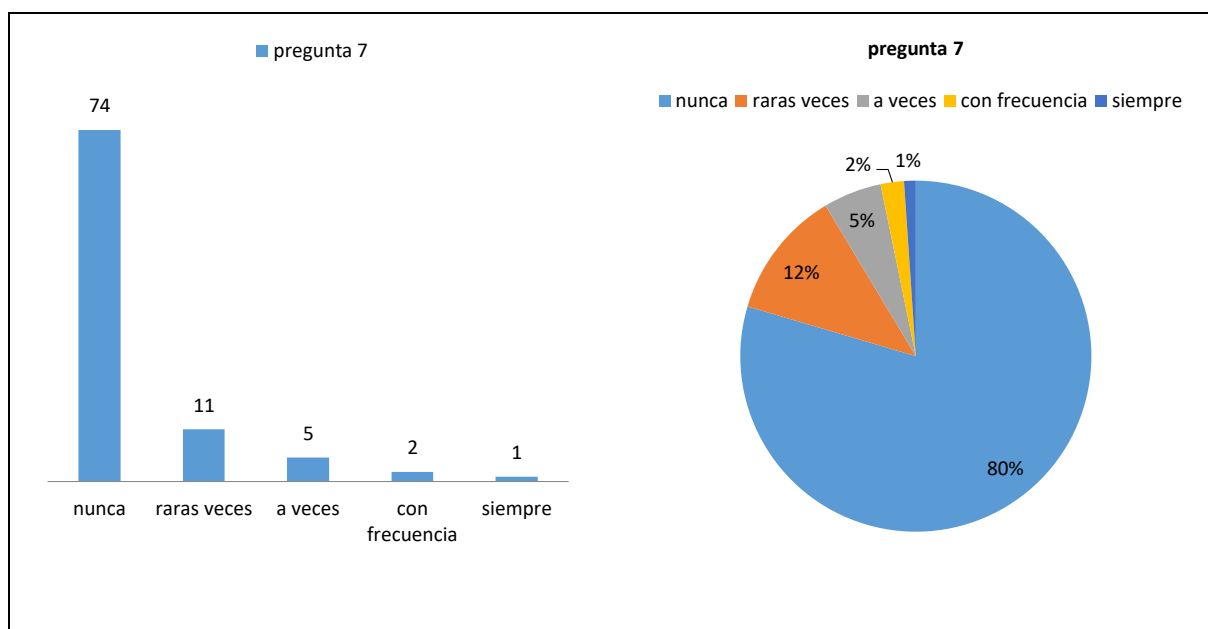


Figura 12: Respuestas a la pregunta 7. Frecuencias absolutas y relativas

De los pocos estudiantes que no marcaron la opción “nunca”, solo uno (1%) indicó que siempre lleva un diario de aprendizaje, dos (2%) que “con frecuencia” lo hacen y cinco (5%), “a veces”. El 12% restante refleja una muy baja frecuencia en el uso de esta estrategia.

En un estudio en el que participaron estudiantes de profesorado de ILE en Turquía (Balçikanlı, 2010), las respuestas a una pregunta similar a esta evidenciaron que la mayoría de los estudiantes consideraba que estas tareas de autoevaluación y reflexión debían realizarse

“siempre” o “con mucha frecuencia”. Aunque no se indica si efectivamente lo hacían, el porcentaje total (que supera el 70%) muestra una valoración positiva hacia la aplicación de esta estrategia de autoconocimiento.

Sin embargo, otros estudios, realizados también en contextos de ILE en la universidad, obtuvieron resultados similares a los que observamos en la Figura 12: tanto en el estudio de Nematipour (2012) como en los de Zhang (2011) y Wagner (2014) las frecuencias para esta pregunta estuvieron entre las más bajas que reportaron.

8. Redacto consignas de tareas de escritura para practicar a partir de las consignas que recibo de mis profesoras para tareas y/o exámenes.

Las respuestas a la pregunta 8 presentan también frecuencias muy bajas. La mayoría de los estudiantes (62%) no suele redactar consignas de escritura para practicar.

Este tipo de práctica en la que el estudiante asume el rol de redactar consignas o crear ejercicios es un indicador importante de autonomía, ya que revela no solo la iniciativa de ejercitar sin necesidad de una directiva externa, sino también el conocimiento (o intento de apropiación) de los objetivos de aprendizaje porque la redacción de consignas de escritura, aún si es guiada, refleja, por lo general, la identificación del propósito de escritura, de un determinado género y de las pautas a tener en cuenta para la presentación del escrito.

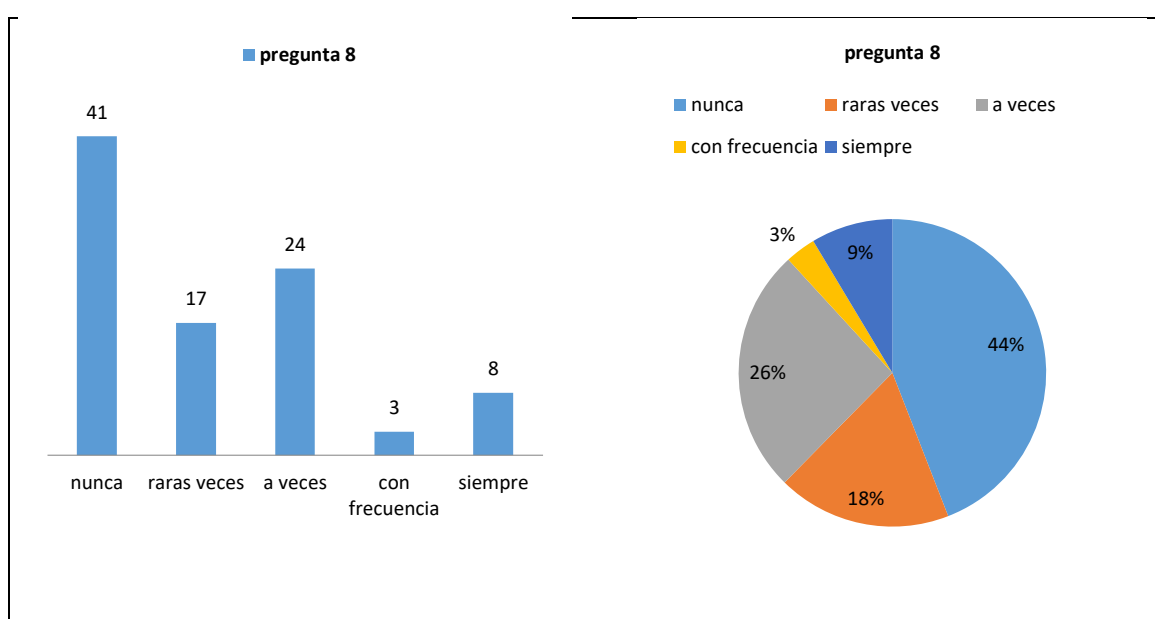


Figura 13: Respuestas a la pregunta 8. Frecuencias aboslutas y relativas

Como podemos observar en la figura 13, solo 11 estudiantes (12%) eligieron las opciones “siempre” o “con frecuencia”, lo que nos muestra que solo una minoría de la población estudiada suele involucrarse en este tipo de actividades que implican, podríamos decir, un cambio de rol por parte del alumno, ya que lo involucra en el diseño de una tarea, una acción tradicionalmente asociada al rol del docente. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros estudios sobre autonomía y aprendizaje de lenguas, en los que los estudiantes reportaron muy bajas frecuencias en lo que respecta a la elaboración de tareas de evaluación o práctica (Farahani, 2014; Nematipour, 2012; Wagner, 2014) o expresaron que se trataba de una tarea exclusiva de los profesores (Cotterall, 1995; Rungwaraphong, 2012).

Estos resultados también se relacionan de manera directa con las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas a estudiantes. Como se podrá observar en la siguiente sección, la mayoría de los alumnos entrevistados dijo no estar de acuerdo con que se involucrara a los estudiantes en el proceso de redacción de consignas de escritura, argumentando que no cuentan con el conocimiento ni la preparación necesarios para poder hacerlo. Sin embargo, como se describe en el capítulo anterior, todas las docentes entrevistadas se mostraron a favor de la participación de los estudiantes en la generación de consignas; de hecho, algunas dijeron que efectivamente lo hacían y resaltaron la capacidad de los alumnos para lograr llevar a cabo esta tarea exitosamente.

Pregunta 9: Cuando progreso, me premio a mí mismo, por ejemplo comprándome algo, yendo a un lugar que me gusta o haciendo algo que disfruto.

La pregunta 9 está relacionada con aspectos motivacionales, ya que indaga sobre acciones concretas que reflejan estimulación hacia el aprendizaje en la valoración de los logros o el progreso, así como también cierto grado de autoestima. Los premios o castigos han sido identificados como una de las estrategias que ayudan a aumentar la motivación hacia el aprendizaje y como indicadores de autorregulación en estudiantes de distintos niveles educativos (Dembo & Eaton, 2000; Andrade & Evans, 2013).

Al observar la Figura 14, se puede apreciar que hay una gran variedad en las respuestas: todas las opciones muestran porcentajes muy similares, y ninguna supera el 25%. Si bien los porcentajes más bajos se encuentran en las opciones que revelan una menor frecuencia en la acción de premiarse a uno mismo (16% seleccionó “nunca” y 19% “raras veces”), la diferencia con las opciones de mayor frecuencia es mínima, ya que 20% de los estudiantes indicó que

siempre se premia y 22% que lo hace con frecuencia. Estos resultados indican una gran variación en este aspecto motivacional en la población estudiada.

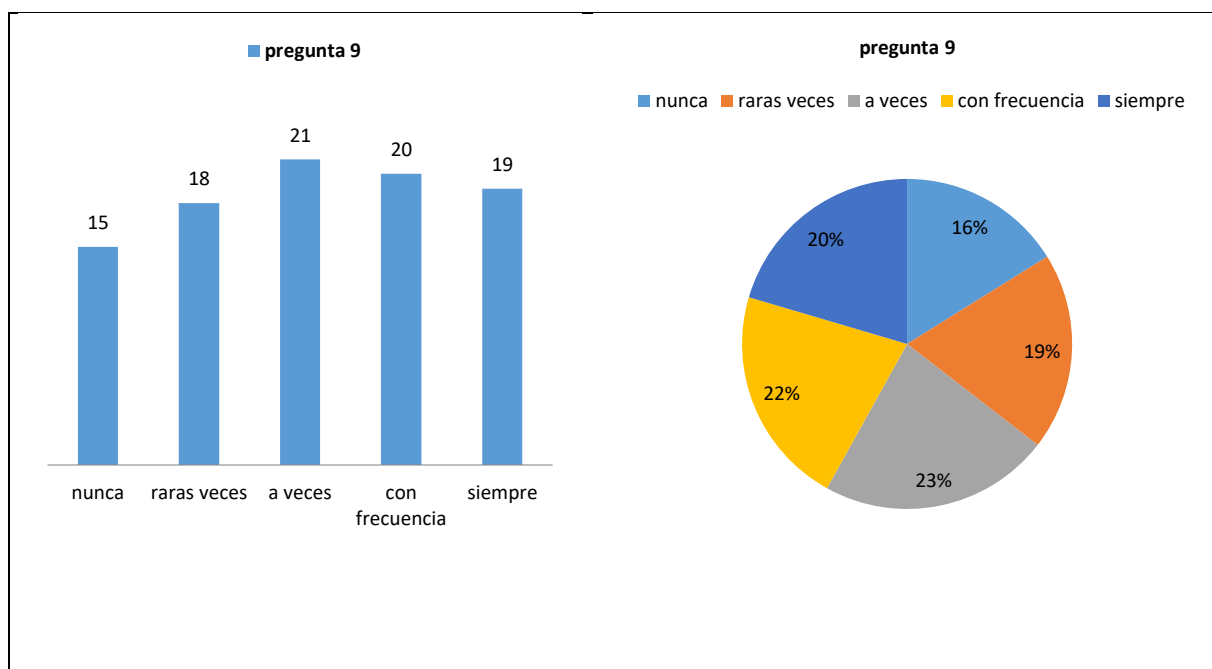


Figura 14: Respuestas a la pregunta 9. Frecuencias absolutas y relativas

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en otros estudios similares, observamos algunas diferencias. En el estudio de Joshi (2011), por ejemplo, el 50% de los encuestados indicó que nunca o raras veces se premiaba, un 30% marcó la opción “a veces” y solo un 20% las opciones de mayor frecuencia (“siempre” y “con frecuencia”) y Nematipour (2012) obtuvo resultados similares a los de Joshi (2011): esta pregunta presentó una de las puntuaciones promedio más bajas. Teniendo en cuenta estos resultados, entonces, los estudiantes encuestados en esta investigación demuestran una tendencia más marcada a automotivarse a través de premios que la que se ha observado en otros grupos de estudiantes universitarios de ILE.

Pregunta 10: Participo en actividades extra-áulicas para practicar y aprender inglés/ escritura en inglés.

Esta pregunta hace referencia a acciones o esfuerzos que trascienden el espacio del aula por parte de los estudiantes, lo que Benson (2011c) denomina “autonomía más allá del aula” (p. 26). Este tipo de acciones puede tomar diferentes formas (aprendizaje en línea, auto dirigido,

en tándem, entre otros), en este caso nos concentramos específicamente en actividades extra-áulicas.

Las respuestas a esta pregunta nos muestran bajas frecuencias de participación en actividades extra-áulicas, ya que, aunque la opción “a veces” presenta el mayor número de respuestas (30% de los estudiantes eligieron esta opción), las opciones de menor frecuencia (“nunca” y “raras veces”) presentan números similares y, si se agrupan ambas opciones, representan 53% del total. Se observa, por lo tanto, una baja participación en este tipo de actividades, que promueven el aprendizaje fuera del aula (*out-of-class learning*). Joshi (2011) obtuvo resultados similares: solo el 15% de los estudiantes encuestados en su estudio indicó participar en actividades extra-áulicas siempre o con frecuencia, comparable con el 17% que muestran los resultados en este estudio. Zhang (2011) también reporta bajas frecuencias de participación de los estudiantes en actividades extra-áulicas; sin embargo, otros estudios comunican resultados diferentes, como el de Rungwaraphong (2012), en el que el alrededor del 55% de los estudiantes de ILE encuestados dijo participar de actividades extra-áulicas.

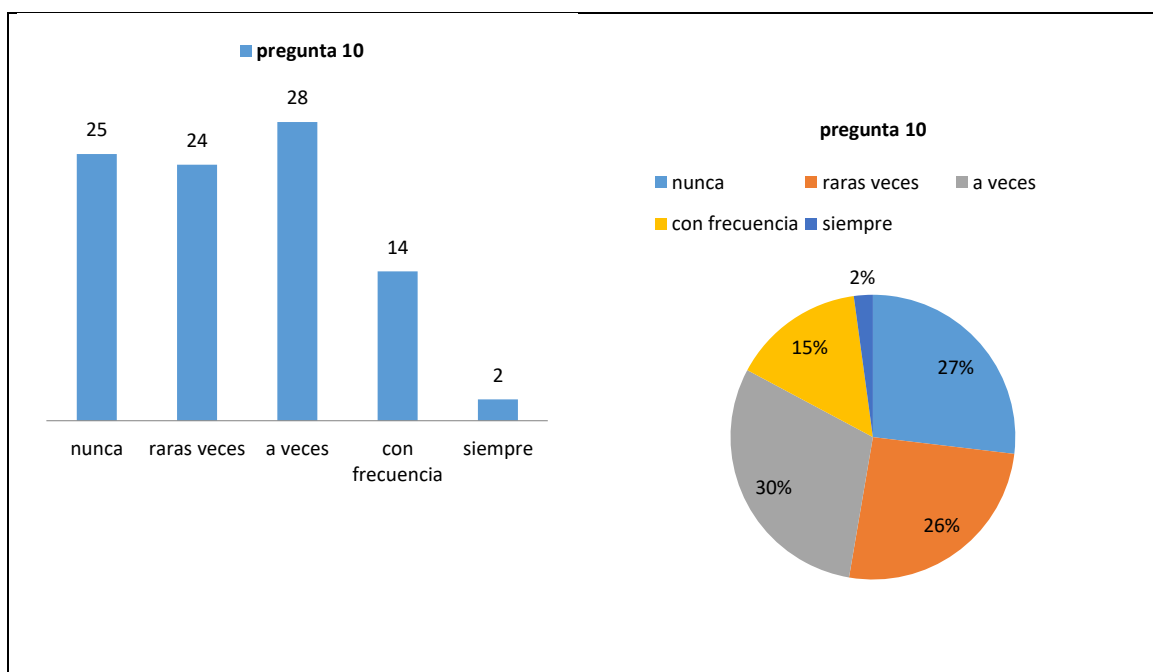


Figura 15: Respuestas a la pregunta 10. Frecuencias absolutas y relativas

Es importante aclarar aquí que el contexto en el que se llevó a cabo esta investigación se caracteriza por ofrecer una amplia oferta de actividades extra-áulicas, como talleres o seminarios dictados por docentes de la casa y de otras universidades. En muchos casos las actividades son organizadas por agrupaciones estudiantiles que convocan a determinados

docentes o ayudantes alumnos, profesores adscriptos, etc., y otras son producto del proyecto PAMEG (Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza en Grado), que todos los años convoca a docentes de la facultad a proponer actividades de este tipo, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de grado de los primeros años. Todas estas actividades son gratuitas y, generalmente, se realizan los días sábados, a fin de que no se superpongan con horarios de clase. Asimismo, la Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés (ACPI) también suele ofrecer distintas actividades de capacitación que, si bien están orientadas a docentes, pueden ser útiles o interesantes para estudiantes también. Estas últimas no suelen ser gratuitas, pero sí de bajo costo para estudiantes.

Esta información es relevante para la interpretación que podamos hacer de las respuestas, ya que las bajas frecuencias podrían deberse a una oferta limitada o inexistente de actividades extra-áulicas, pero no sería ese el caso en nuestro contexto.

Pregunta 11: Durante las clases, trato de aprovechar las oportunidades para participar, por ejemplo, a través de trabajo en grupos o en pares, retroalimentación entre pares, etc.

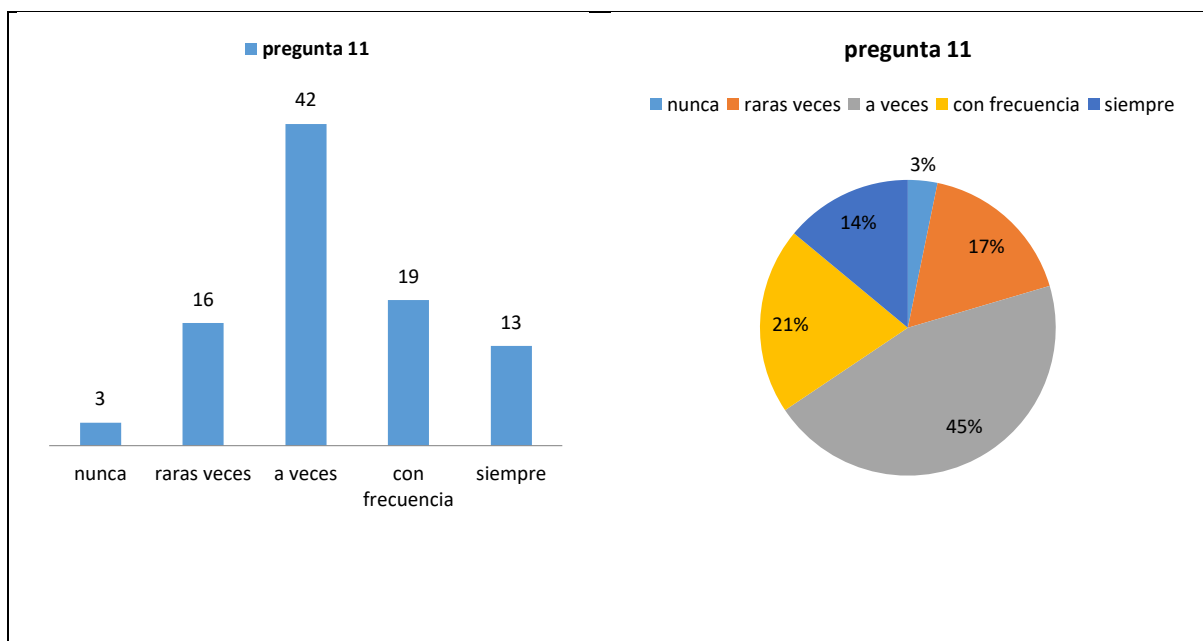


Figura 16: Respuestas a la pregunta 11. Frecuencias absolutas y relativas

La pregunta 11 se relaciona con las preguntas 2 y 3, las cuales hacen referencia a acciones previas y posteriores a la clase que suelen favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Aquí nos concentramos en acciones que se desarrollan durante la clase, y que son

consideradas también como indicadores de autonomía, como la participación activa en tareas colaborativas (Little, 2007; Reinders, 2010).

Las respuestas muestran una tendencia hacia la participación activa en clase, ya que, aunque la mayoría de los estudiantes eligió la opción de mediana frecuencia “a veces” (45%), el porcentaje de estudiantes que marcó las opciones de mayor frecuencia (“con frecuencia” y “siempre”) es más alto que el de aquellos que indicaron menores frecuencias (35% y 20% respectivamente). Estos porcentajes son similares a los obtenidos por Joshi (2011) en su estudio: el 42.5% de los estudiantes encuestados indicó que siempre o con frecuencia aprovechaba las oportunidades de participación en clase, un valor un poco más alto que el que indican nuestros resultados. Wagner (2014) también informa altas frecuencias de participación activa en clase; la mayoría de los encuestados seleccionó las opciones “siempre” o “con frecuencia” en relación con este enunciado.

Estos resultados indican una tendencia a participar activamente en las clases, lo que concuerda con los resultados de las observaciones de clases que se describen en el capítulo anterior. Los estudiantes participaron en las instancias de práctica áulica, tales como lectura o escritura en grupo, o retroalimentación entre pares, así como también en las actividades de seguimiento y reflexión propuestas por las docentes.

Pregunta 12: Conozco mis fortalezas y debilidades en lo que respecta a la escritura académica en inglés.

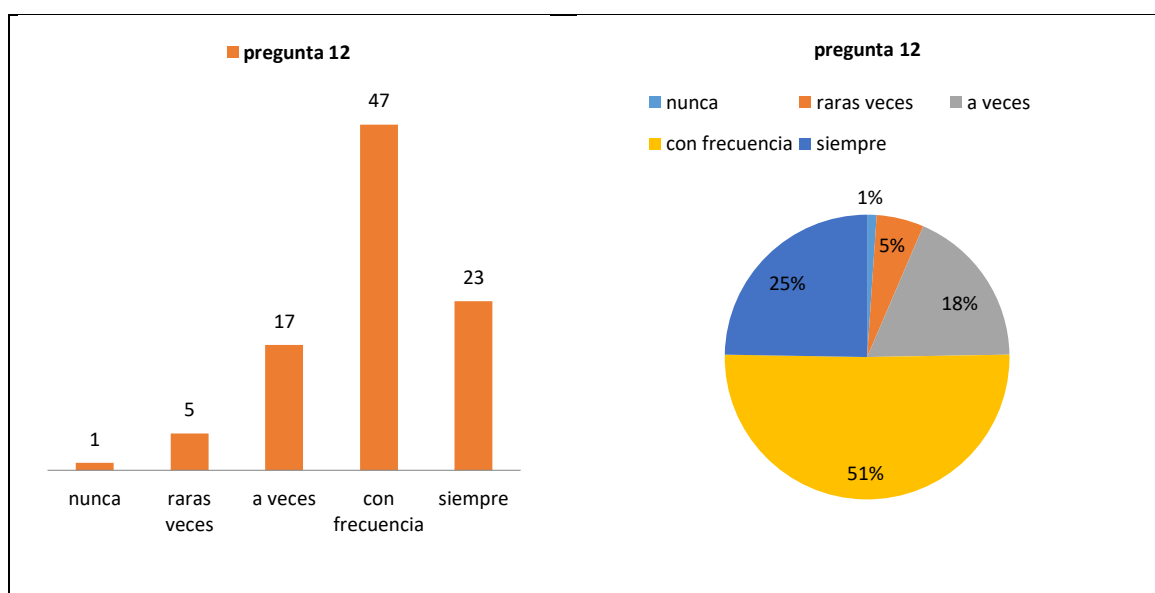


Figura 17: Respuestas a la pregunta 12. Frecuencias absolutas y relativas

Esta pregunta indaga sobre el autoconocimiento de los estudiantes, más específicamente, explora la percepción de los estudiantes con respecto a sus posibilidades de autoevaluación. En este caso en particular, el enunciado se refiere al grado de autoconocimiento del estudiante respecto de sus habilidades en relación con la escritura académica en inglés. El autoconocimiento forma parte del componente metacognitivo de la autonomía en el aprendizaje y es un aspecto fundamental para su desarrollo, de allí la importancia de que los estudiantes logren identificar sus fortalezas y debilidades y aplicar las estrategias necesarias para potenciar las fortalezas y subsanar las debilidades (Dam & Legenhausen, 2010; Lynch, 2001; Wenden, 1996, 1999).

Las respuestas indican que la mayoría de los estudiantes dice conocer sus debilidades y fortalezas relacionadas con la escritura académica en inglés, ya que 76% de los estudiantes eligieron “con frecuencia” y “siempre” como las opciones que mejor los definen, mientras que solo seis estudiantes (6%) optaron por “nunca” o “raras veces”. El 18% restante indicó que solo a veces cuenta con ese conocimiento.

Estos resultados indican que este aspecto metacognitivo, el poder identificar las propias fortalezas y debilidades, parecería estar desarrollado en la mayoría de la población estudiada, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Wagner (2014), en el estudio que realizó con estudiantes japoneses de ILE y por Spratt et.al. (2002) en otro estudio de gran escala en Hong Kong. Es interesante notar, de todos modos, que la mayoría de los estudiantes eligió la opción “con frecuencia”, lo que nos permite especular que hay ocasiones en las que tal vez no logran identificar sus fortalezas y debilidades. Esto puede deberse a que cursan los primeros años de sus estudios universitarios, y que el desarrollo de estos aspectos metacognitivos todavía no se encuentra consolidado debido a la falta de entrenamiento y práctica en procesos de autoevaluación.

Pregunta 13. Cuando selecciono material para practicar por mi cuenta, elijo libros y ejercicios de práctica que se adecuen a mi nivel de competencia en el idioma

Esta pregunta indaga sobre dos aspectos relacionados con la autonomía. En primer lugar, el enunciado refiere a la búsqueda independiente de material de práctica, es decir, a la iniciativa individual de ampliar las instancias de ejercitación, o el conocimiento sobre un tema, independientemente del material de estudio o referencia provisto por docentes de la cátedra, lo que Tassinari (2012, 2015) identifica como parte del componente conductual de la autonomía (*choosing materials and methods*). En segundo lugar, indaga más directamente sobre el grado

de autoconocimiento del estudiante con respecto a su nivel de competencia en el idioma, un indicador de autonomía importante (Reinders, 2010; Wenden, 1996, 1999). Las respuestas nos presentan un panorama de gran variedad en las frecuencias:

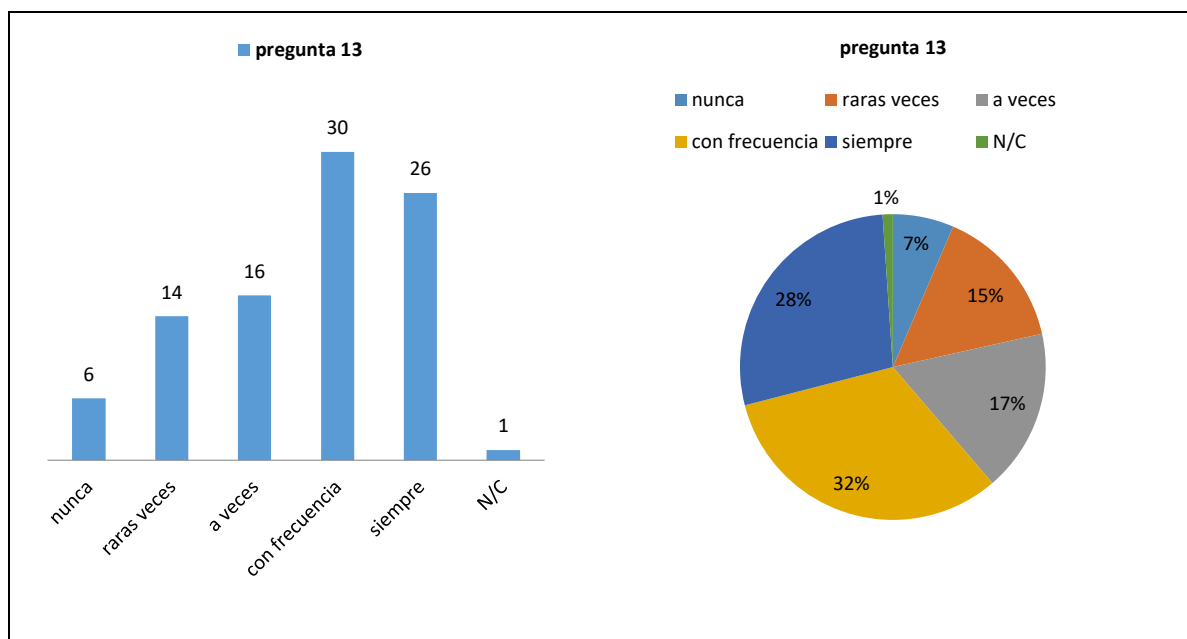


Figura 18: Respuestas a la pregunta 13. Frecuencias absolutas y relativas.

Como podemos observar en los gráficos de la Figura 18, el 60% de la población encuestada dice hacer siempre o frecuentemente una selección de material de referencia teniendo en cuenta el propio nivel de competencia en la lengua extranjera. Del 40% restante, 32% dice hacerlo a veces o raras veces (con un porcentaje muy similar en cada una de estas opciones) y solo el 7% dice no hacerlo nunca.

Estos resultados revelan que la mayoría de los estudiantes encuestados suele buscar material de práctica que se adecue a su nivel, lo que, además de indicar, como expresamos más arriba, un proceso de autoconocimiento con respecto a las propias posibilidades, limitaciones y necesidades, nos permite predecir que las estrategias de estudio o práctica independientes serán más efectivas, ya que el acceso a material relevante y adecuado es un condicionante fundamental para que el trabajo independiente sea exitoso (Andrade & Evans, 2013).

Si se comparan estos resultados con las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas a estudiantes, se observa cierta correspondencia, ya que siete de los 15 entrevistados expresaron que creían necesario o deseable que los estudiantes participaran en la selección de materiales de estudio o práctica de la escritura.

Pregunta 14. Trato de tener contacto con el inglés fuera del aula a través de libros, música, películas, Internet, etc.

Esta pregunta, igual que la anterior y algunas otras (como las preguntas 2, 8 y 10) hace referencia a actividades que trascienden el ámbito áulico. Las acciones enumeradas no solo reflejan autonomía por parte del aprendiente, sino también un alto grado de motivación, ya que indican interés por la lengua extranjera en sus distintas manifestaciones (Spratt et.al., 2002).

En este caso, el foco está puesto en la lengua extranjera, no en la escritura. Esto es importante no solo porque la lengua extranjera es el objeto de estudio de esta población de estudiantes y, por lo tanto, su desarrollo forma parte de los objetivos principales en relación con la escritura académica, sino también porque la competencia en la lengua extranjera y la motivación hacia el aprendizaje del idioma han demostrado estar directamente relacionados con los niveles de autonomía en el aprendizaje que pueden alcanzar los alumnos en una correlación directamente proporcional (Dafei, 2007; Gökgöz, 2008; Zhang & Li, 2004).

Las respuestas a este enunciado reflejan una tendencia mayoritaria a intentar tener contacto con la lengua extranjera más allá del ámbito académico donde se estudia, ya que el 90% de los estudiantes expresó que lo hace siempre (66%) o con frecuencia (24%). Estos resultados coinciden con los que reportan Wagner (2014), Güzel (2015) y Spratt et.al. (2002).

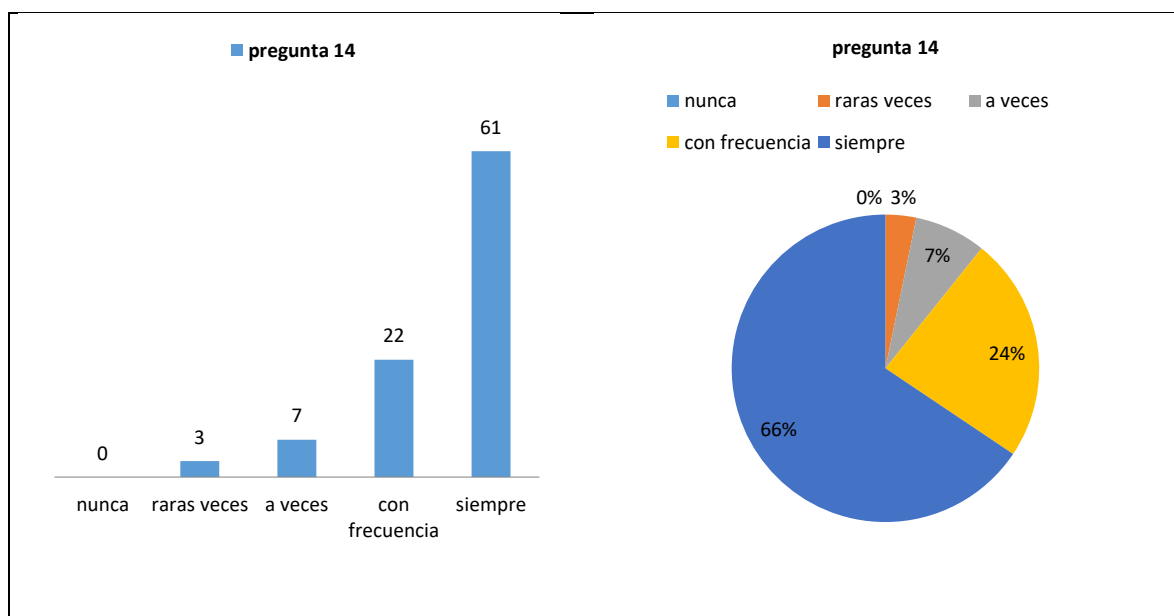


Figura 19: Respuestas a la pregunta 14. Frecuencias absolutas y relativas

Esto nos indica que, en general, parece existir un alto grado de motivación por conocer la lengua extranjera, y por hacerlo de manera independiente fuera del aula. Este comportamiento indica una actitud positiva hacia la lengua extranjera y, teniendo en cuenta las interconexiones mencionadas más arriba, podríamos decir que también puede reflejar, de manera indirecta, una orientación positiva por parte de la gran mayoría del alumnado, hacia la autonomía en el aprendizaje.

6.1.2. Respuestas al cuestionario: Parte II (preguntas 15 a 23)

Pregunta 15. Creo que mi éxito o fracaso en el desarrollo de la escritura en inglés está determinado principalmente por (marque solo una opción - la que considere más importante-, aunque crea que otras son importantes también):

- a) la suerte o el destino.
- b) el ambiente de estudio en el que me encuentre.
- c) los recursos con los que cuente para estudiar.
- d) los docentes que me enseñen esa sección del programa.
- e) mi dedicación y/o esfuerzo.

Las preguntas 15 y 16, que inician la Parte II del cuestionario, indagan sobre creencias de los estudiantes, igual que el primer enunciado de la Parte I. Aunque tenemos en cuenta que estas creencias están relacionadas con un determinado despliegue de actividades y que ambas dimensiones conforman representaciones sociales específicas, el fraseo apunta especialmente a una idea u opinión, sin hacer mención a una acción concreta que involucre al encuestado, quien se ve interpelado exclusiva y directamente en relación con sus creencias (“Creo que...”).

Las respuestas a esta pregunta nos revelan una marcada tendencia a considerar el esfuerzo individual como un factor fundamental en el aprendizaje. Como se observa en la Figura 20, el 70% de los estudiantes encuestados considera que su dedicación o esfuerzo son factores determinantes en el desarrollo de la escritura, mientras que el 12% (11 de los 93 estudiantes que completaron el cuestionario) cree que es más importante la enseñanza, ya que consideran que los docentes que enseñan escritura tienen un rol preponderante. Si sumamos los resultados de las respuestas b y c, observamos que el 15% de la población encuestada considera aspectos contextuales como factores determinantes en el éxito o fracaso del aprendizaje (el ambiente y los recursos de estudio). Finalmente, solo un 3% dice creer que estos procesos son azarosos. Estos resultados están en consonancia con los que obtuvieron Nematipour (2012), Joshi (2011)

y Wagner (2014) en sus estudios basados en cuestionarios y con los que obtuvo Graves (2006) en una investigación basada en entrevistas a estudiantes de posgrado.

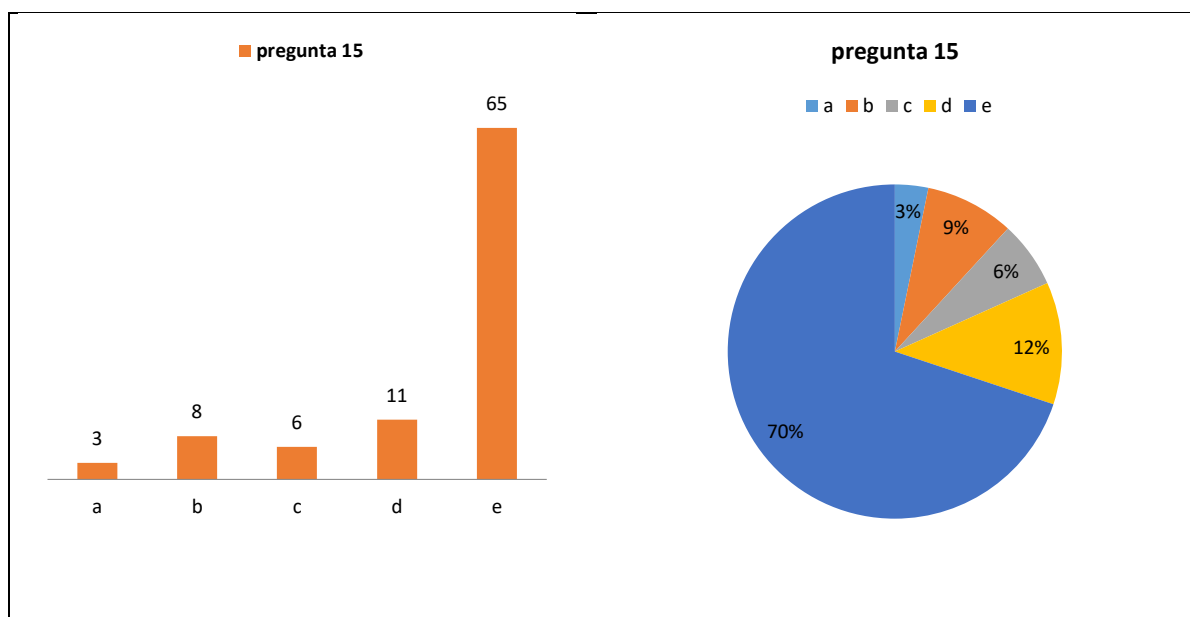


Figura 20: Respuestas a la pregunta 15. Frecuencias absolutas y relativas

Las respuestas nos revelan una representación bien clara de que el desarrollo del aprendizaje depende, fundamentalmente, de la motivación y del trabajo del propio aprendiente. Esto nos demuestra que hay una cierta predisposición a la autonomía, ya que esta creencia es un indicio de conciencia sobre la responsabilidad que tiene el estudiante en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si bien se trata de una creencia, constituye el primer paso hacia acciones o comportamientos en los que dicha idea se vea plasmada y, a su vez, permite predecir los niveles de motivación con respecto a controlar distintos aspectos del propio aprendizaje (Andrade & Evans, 2013; Cotterall, 1995, 1999).

La siguiente pregunta, sobre la relación docente-alumno, se formula a través de metáforas que representan los roles que pueden tener cada uno de estos participantes:

Pregunta 16. Creo que la relación docente-alumno podría compararse con la relación entre:

- a) un dador y un receptor.
- b) un artesano y su materia prima.
- c) un comprador y un vendedor.
- d) un padre o madre y su hijo.
- e) un explorador y un guía.

Las respuestas, que se grafican en la Figura 21, muestran que la mayoría de los estudiantes (77%) considera que la relación docente-alumno se puede comparar con la de un guía y un explorador, lo que nos permite interpretar que estos estudiantes se identifican con un rol activo, en una búsqueda o exploración del conocimiento en la que el docente adopta el rol de orientador o facilitador. Una minoría eligió opciones en las que el rol del estudiante se presenta pasivo: 9 estudiantes encuestados (10%) consideran que la relación se puede comparar con la relación entre dador y receptor, y 7 (8%) con la relación entre un artesano y su materia prima. En ambos casos se visualiza un alumno pasivo, que recibirá algo del dador o será moldeado por el artesano: el docente es el participante activo en esa relación, proveyendo (información, conocimiento), o creando una obra. Por otro lado, cinco estudiantes (5%) creen que la relación padre-hijo es comparable con la relación docente-alumno, una representación en la que se puede visualizar la jerarquía (el estudiante debe ser criado por el docente), además de cierta pasividad o ausencia de responsabilidad (ya que la responsabilidad sería del padre o la madre), pero también se puede asociar con una relación afectiva, de amor fraternal o familiar. Aunque se trata de porcentajes bajos, no deja de llamar la atención que estas metáforas, algunas de ellas muy comunes en niveles iniciales de educación, estén todavía vigentes entre estudiantes de nivel universitario.

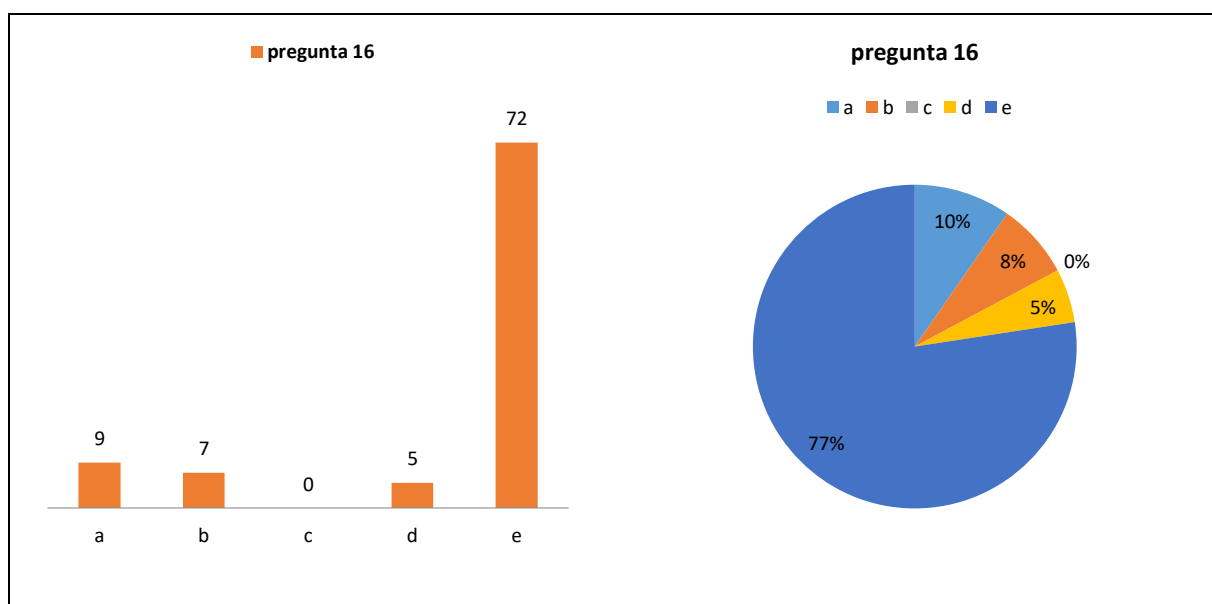


Figura 21: Respuestas a la pregunta 16. Frecuencias absolutas y relativas

Por último, es también interesante observar que ninguno de los encuestados consideró que la relación docente-alumno podía compararse con una transacción comercial (comprador-

vendedor), lo cual nos permite interpretar que el estudiantado no comparte una visión mercantilista del proceso de aprendizaje, o al menos, que no aplica los parámetros de compra y venta para representar las relaciones entre docentes y alumnos. Esto puede tener que ver, además de con posturas políticas o ideológicas particulares, con el contexto en el que se lleva a cabo este estudio, es decir, en una universidad nacional pública y gratuita.

Estos resultados son prácticamente opuestos a los que presentan Fumin y Li (2012) en un estudio a gran escala, en el que participaron alrededor de 2.500 estudiantes de grado de ILE en distintas universidades chinas: la figura de “guía de estudio” para representar al docente fue la que obtuvo menor adhesión por parte de los encuestados (p. 53). De la misma manera, las respuestas que se obtuvieron a partir de las entrevistas semiestructuradas a estudiantes, resaltan el rol del docente como guía. En esa instancia, nueve de los 15 entrevistados eligieron esa opción para caracterizar a sus docentes.

Pregunta 17. Generalmente utilizo materiales de estudio:

- a) **que proveen los docentes de la cátedra.**
- b) **que me sugieren profesores particulares.**
- c) **que me sugieren compañeros de estudio o tutores.**
- d) **que selecciono yo mismo en la biblioteca o Internet.**
- e) **que adquiero en librerías por mi cuenta.**

Esta pregunta indaga sobre recursos para el aprendizaje, específicamente sobre los materiales que utilizan los estudiantes para estudiar. Las respuestas muestran una tendencia muy marcada a utilizar los materiales provistos por la cátedra.

Como se puede observar en la Figura 22, el 95% de los estudiantes encuestados respondieron que utilizan el material provisto por la cátedra. Dicho material, en el caso de la escritura, consta del manual, titulado *Writing*, que elaboraron dos docentes de la cátedra. Se trata de material didáctico sistematizado, que ya ha sido descrito en los Registros de observación de clases, donde se incluyen múltiples referencias a algunos de los capítulos y actividades incluidas en dicho manual. Como se trata de un material que se utiliza como base principal para desarrollar los temas de escritura en las clases de Lengua Inglesa II, no sorprende que una amplia mayoría de la población estudiantil lo utilice como recurso principal para la práctica y el estudio.

Por otro lado, en la mayoría de las asignaturas de las carreras de grado, especialmente de los primeros años, es una práctica generalizada la de proveer el material de estudio en formato de manual o apunte para que esté a disposición de los estudiantes. Esta práctica generalizada,

si bien demuestra ser útil y conveniente (tanto para docentes como para estudiantes), especialmente en los primeros años de las carreras de grado, no es una acción que promueva la participación del alumnado en la búsqueda de bibliografía complementaria de manera sistemática.

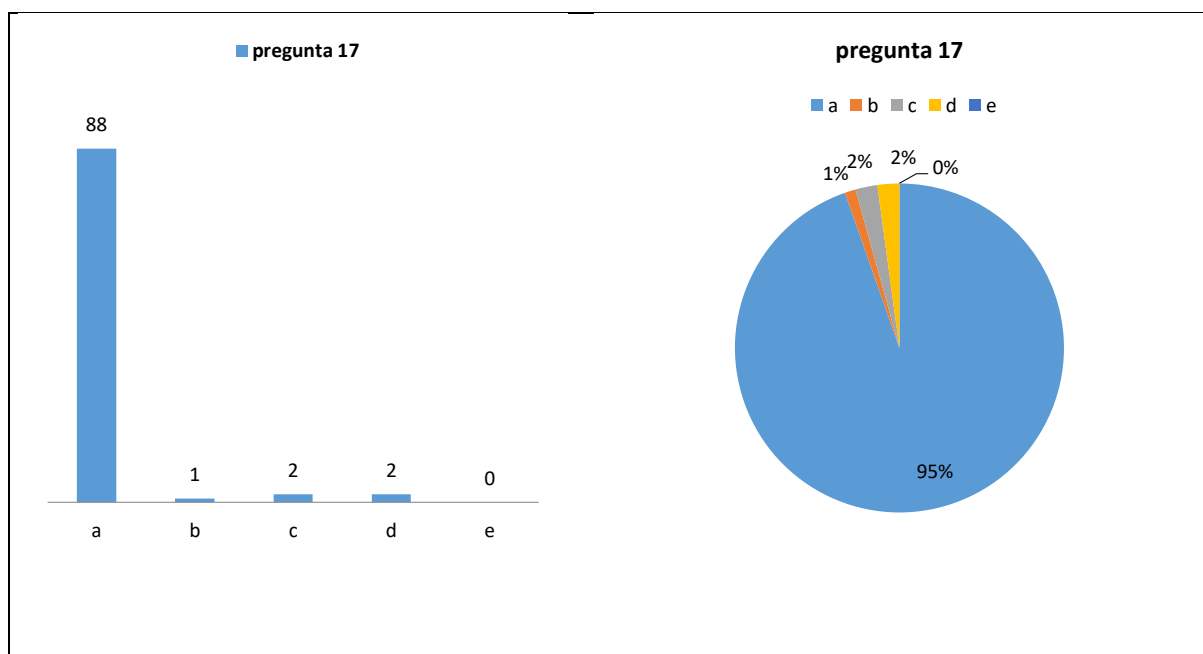


Figura 22: Respuestas a la pregunta 17. Frecuencias absolutas y relativas

Si se relacionan estas respuestas con las que se obtuvieron en las entrevistas a estudiantes, se puede observar una correspondencia: ante el interrogante sobre la posibilidad de que los alumnos participen de la selección de materiales de estudio o práctica, prácticamente la mitad de los entrevistados opinó que eran los docentes quienes debían encargarse de esa tarea ; la otra mitad, estuvo a favor de involucrar a los estudiantes en la selección de material extra o de apoyo, más que materiales de estudio.

La siguiente pregunta interroga sobre las estrategias de revisión que suelen aplicar los estudiantes. En la lista presentada, algunas de estas estrategias implican mayor grado de autonomía o predisposición al trabajo autónomo que otras.

Pregunta 18. Cuando detecto errores en la escritura, procedo de la siguiente manera:

- a) los marco, pero los dejo sin corregir.
- b) recorro a docentes para que me den retroalimentación (*feedback*).
- c) recorro a compañeros de estudio para que me sugieran soluciones.
- d) recorro a otras personas para que me los corrijan.

e) intento corregirlos consultando diccionarios u otro material bibliográfico.

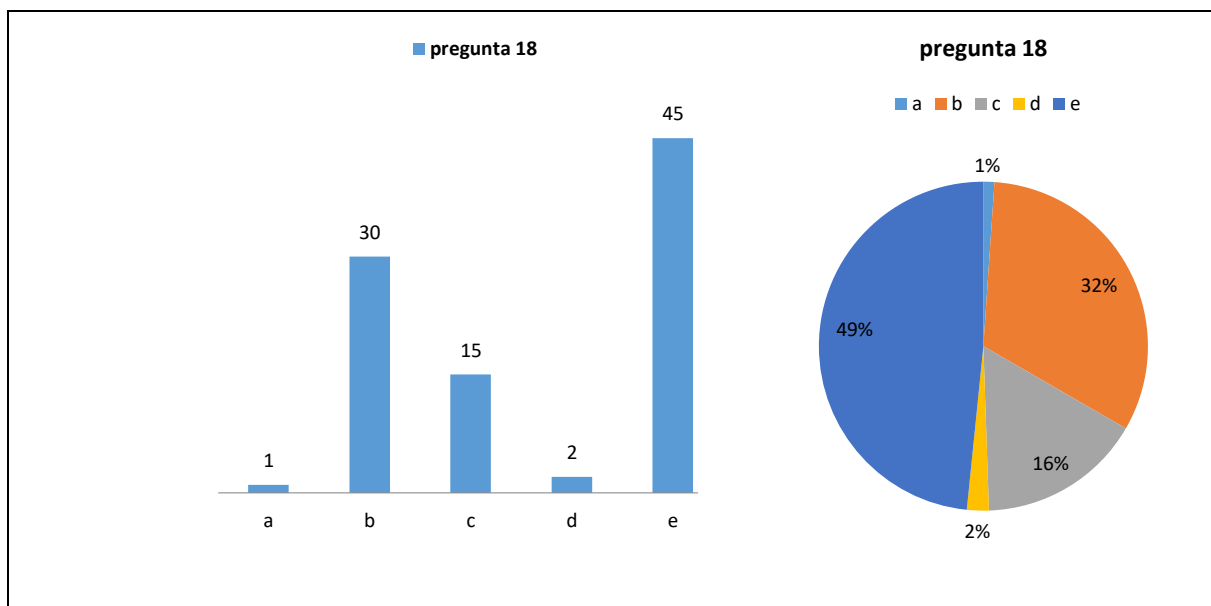


Figura 23: Respuestas a la pregunta 18. Frecuencias absolutas y relativas.

Los gráficos de la Figura 23 nos muestran que parece haber dos estrategias de revisión, específicamente de tratamiento de errores, que suelen ser las más utilizadas por los estudiantes: el uso independiente de materiales de referencia (49% de los estudiantes reporta utilizar esa estrategia) y la retroalimentación docente (32% de los encuestados eligió esa opción). Del resto de las opciones, la c (recurso a compañeros de estudio para que me sugieran soluciones), que fue seleccionada por el 16% de los alumnos encuestados, refiere a la retroalimentación de los pares. Las opciones a y d, que implican menor participación por parte del estudiante, ya que hacen referencia a la inacción con respecto al error, o a la resolución del problema por parte de un tercero, presentan porcentajes muy bajos (1% y 2% respectivamente).

Podemos interpretar que las estrategias de revisión utilizadas por los estudiantes reflejan una tendencia al comportamiento autónomo, ya que implican trabajo independiente o retroalimentación; estas estrategias, además, son complementarias, ya que la búsqueda y uso de recursos puede ser el resultado de retroalimentación indirecta provista por docentes o compañeros, una secuencia que es muy común en las clases de escritura de Lengua Inglesa II. Los procesos de retroalimentación se relacionan con lo que Tassinari (2012, 2015) define como el componente social de la autonomía, el cual implica la interacción y cooperación con otros (*cooperating*). De hecho, este tipo de estrategias fueron mencionadas en algunas de las entrevistas realizadas a estudiantes como comportamientos indicadores de autonomía. Al dar

ejemplos de lo que consideraban un estudiante autónomo, algunos alumnos se refirieron a la guía que aporta la retroalimentación docente, pero también a búsqueda de palabras en el diccionario, la investigación y la gestión de recursos como acciones que asociaban a la autonomía en el aprendizaje (ver sección 6.2.).

También es importante resaltar que son muy pocos los estudiantes que dicen optar por estrategias que no impliquen una responsabilidad o control por parte del alumno, lo que nos permite especular que hay una predisposición por parte de los estudiantes a incorporar estrategias de revisión que promueven la autonomía escrituraria (Andrade & Evans, 2013; Hyland, 2000; Little, 1995). Esto puede deberse, en parte, al tipo de instrucción en escritura al que estos estudiantes están expuestos, que incluye ciclos de retroalimentación docente indirecta, y actividades de retroalimentación entre pares, como se registra en las observaciones de clases.

La pregunta 19 hace referencia al uso de las TIC, y la predisposición a incorporarlas en el proceso de aprendizaje, pero, además de este aspecto, explora de manera indirecta la actitud hacia conocimientos o procedimientos nuevos en general.

Pregunta 19. Cuando me piden que utilice tecnologías que no he usado antes (por ejemplo, un aula virtual en una nueva plataforma, o un programa para traducir que no conozco), generalmente:

- a) **me resisto a usar algo nuevo.**
- b) **pospongo el contacto con las nuevas tecnologías, o trato de evitarlo.**
- c) **me preocupo, pero intento aprender a usar las nuevas tecnologías de todos modos.**
- d) **aprendo las nuevas habilidades siguiendo/ imitando a otros.**
- e) **trato de aprender las nuevas habilidades requeridas para su uso.**

Las respuestas revelan que la mayoría de los estudiantes se orienta positivamente hacia el uso de las TIC: 85% de la población encuestada dice que intenta aprender las nuevas habilidades, ya sea individualmente (62%) o a través del intercambio con otros (23%). Un porcentaje bastante menor (10%) expresa que se preocupa ante las TIC, pero que de todos modos intenta aprender lo nuevo, y solo un 5% dice evitar o dilatar el contacto con nuevas tecnologías. Es importante resaltar que ninguno de los estudiantes seleccionó la opción a), que expresa de manera categórica la negativa a incorporar “algo nuevo”.

Estos resultados se pueden contrastar con los que obtuvo Joshi (2011) en su estudio, en el que solo un 30% de los estudiantes de posgrado encuestados indicaron que recurrían a la tecnología para estudiar o practicar, mientras que casi un 38% expresó que raramente intentaba utilizar las TIC para estudiar inglés. Si bien se trata de estudiantes que probablemente estén

acostumbrados a acceder a la tecnología a través de su lengua materna, el contraste en las frecuencias sigue siendo notable.

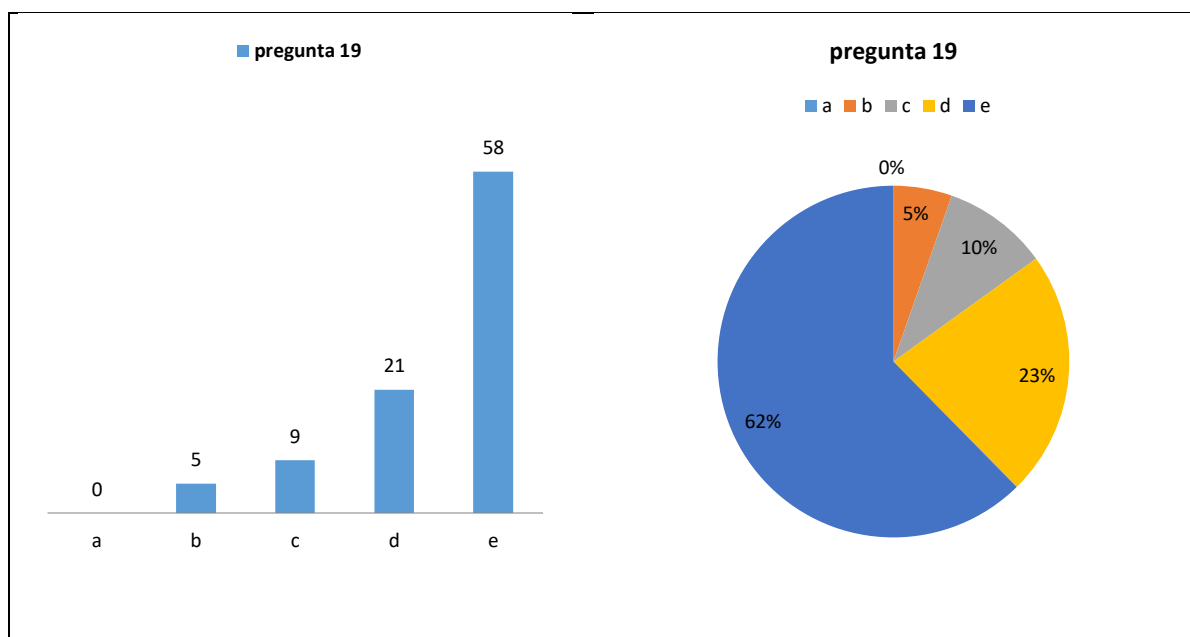


Figura 24: Respuestas a la pregunta 19. Frecuencias absolutas y relativas.

Finalmente, estas respuestas se relacionan con la participación de los estudiantes en el aula virtual de Lengua Inglesa II: las tareas de práctica de la escritura que realizan en el marco de la asignatura son llevadas a cabo a través del aula virtual, en la plataforma *Moodle*, una plataforma que también es utilizada en otras asignaturas de la carrera. Esto puede estar relacionado con las respuestas de los estudiantes a esta pregunta, ya que la familiarización y la práctica frecuentes con el manejo de nuevas herramientas y en nuevos entornos para el aprendizaje pueden contribuir a que estas no se perciban como un obstáculo en este grupo de estudiantes.

La siguiente pregunta, igual que la anterior, indaga sobre las acciones que los estudiantes dicen llevar a cabo cuando se encuentran ante algo nuevo o desconocido (procedimientos, tecnologías, o, como en este caso, elementos lingüísticos). Las opciones enumeradas en las respuestas corresponden a diferentes tipos de estrategias: uso de materiales de referencia, registro de nuevo vocabulario, inferencia a partir del contexto, e interacción social, además de la opción de no aplicar ninguna estrategia.

Pregunta 20: Cuando me encuentro con una palabra cuyo significado no conozco, por lo general:

a) la ignoro y continúo realizando la tarea.

- b) le pregunto a alguien sobre su significado.
- c) trato de inferir o adivinar su significado.
- d) busco el significado en el diccionario.
- e) anoto la palabra en un papel aparte y luego busco su significado.

Las respuestas muestran que la estrategia más comúnmente utilizada por los estudiantes encuestados es el uso de materiales de referencia, especialmente el diccionario. Si sumamos las respuestas correspondientes a las opciones d) y e), observamos que 76 estudiantes (que representan el 82% del total) dicen recurrir al diccionario cuando se encuentran con palabras desconocidas, por lo que podemos concluir que el uso de materiales de referencia es la estrategia más frecuentemente utilizada. De ese 82%, solo un 12% es el porcentaje de estudiantes que dicen registrar, a través de la escritura, las palabras nuevas que encuentran. El 15% de los encuestados reporta que recurre a la inferencia, y el 2% que recurre a otros para preguntar. La inacción o indiferencia ante la palabra desconocida no parece ser una alternativa entre la población estudiada; solo un estudiante marcó esa opción.

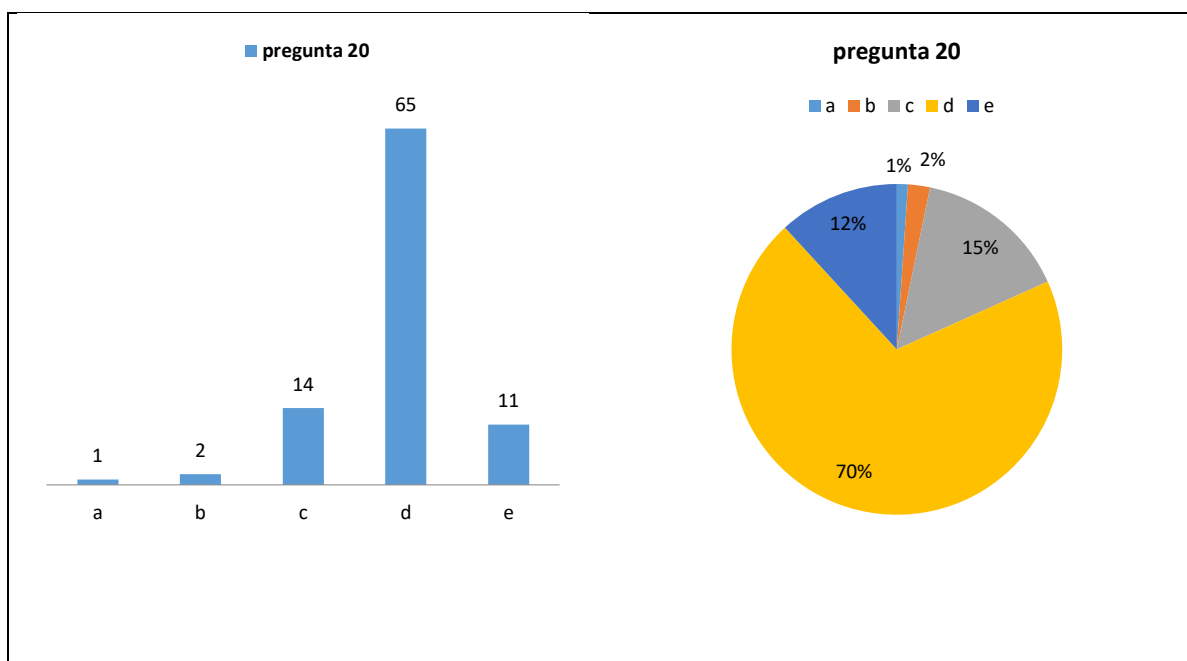


Figura 25: Respuestas a la pregunta 20. Frecuencias absolutas y relativas

Estos resultados nos indican que, en general, hay una tendencia a adoptar una posición activa con respecto al vocabulario desconocido, y que la estrategia más comúnmente utilizada es la de recurrir al diccionario. Sin embargo, como observamos en los resultados de entrevistas a docentes, una de las profesoras expresó cierta decepción ante las preguntas de estudiantes

sobre el significado de palabras que no conocían, justamente porque su expectativa era que recurrieran a diccionarios.

Pregunta 21. Creo que la siguiente estrategia es la más útil para el desarrollo de la escritura en inglés (marcar solo la opción que crea más útil, aunque piense que otras también pueden serlo):

- a) **tomar notas**
- b) **memorizar vocabulario y estructuras del idioma**
- c) **hacer ejercicios de vocabulario, gramática, transformación, etc.**
- d) **clasificar, agrupar y/o comparar distintos tipos de textos**
- e) **llevar a cabo discusiones grupales**

La pregunta 21, igual que la pregunta 22 y las preguntas 1, 2, 12, 15, y 16, apunta de manera explícita a indagar sobre las creencias de los encuestados. En el caso de esta pregunta en particular, podemos suponer que si un estudiante considera que determinada estrategia es útil es porque la ha aplicado alguna vez o, probablemente, la aplica con frecuencia, pero eso no siempre es así, ya que las creencias y las acciones no siempre se relacionan de manera directamente proporcional. Es por eso que es particularmente importante complementar estos datos con información de otras fuentes, como las observaciones de clases y las entrevistas.

Se observa que el mayor número de respuestas (41%) es para la opción c); es decir, un número considerable de estudiantes piensa que la mejor estrategia para aprender a escribir es hacer ejercicios sobre elementos lingüísticos (vocabulario, gramática, etc.). La opción b) fue elegida por 25 estudiantes (27%), quienes consideran que la estrategia más útil es trabajar con elementos lingüísticos también, pero identifican la estrategia de memorizar palabras y estructuras como la más efectiva (en vez de practicar, como aparece en la opción c). Si consideramos ambas opciones en conjunto, podemos concluir que casi el 70% de la población estudiantil encuestada considera que las estrategias más efectivas para el desarrollo de la escritura son aquellas relacionadas con los componentes de la lengua extranjera, más que aquellas que implican la familiarización con distintos tipos de textos (7%), la búsqueda de información y toma de notas (15%) o la interacción grupal (9%).

Podríamos interpretar, entonces, que parece primar un enfoque ascendente o estructural de la escritura entre los estudiantes, de acuerdo a la cual es importante o prioritario manejar los elementos del sistema de la lengua para desarrollar esta habilidad (Silva, 1990). Teniendo en cuenta el modelo de escritura de Bereiter y Scardamalia (1987), por ejemplo, podemos identificar que los estudiantes perciben mayores necesidades en relación con los problemas que

se presentan en el espacio retórico, más que con el espacio de contenido (con el que podríamos asociar estrategias como la toma de notas y el análisis de textos de referencia).

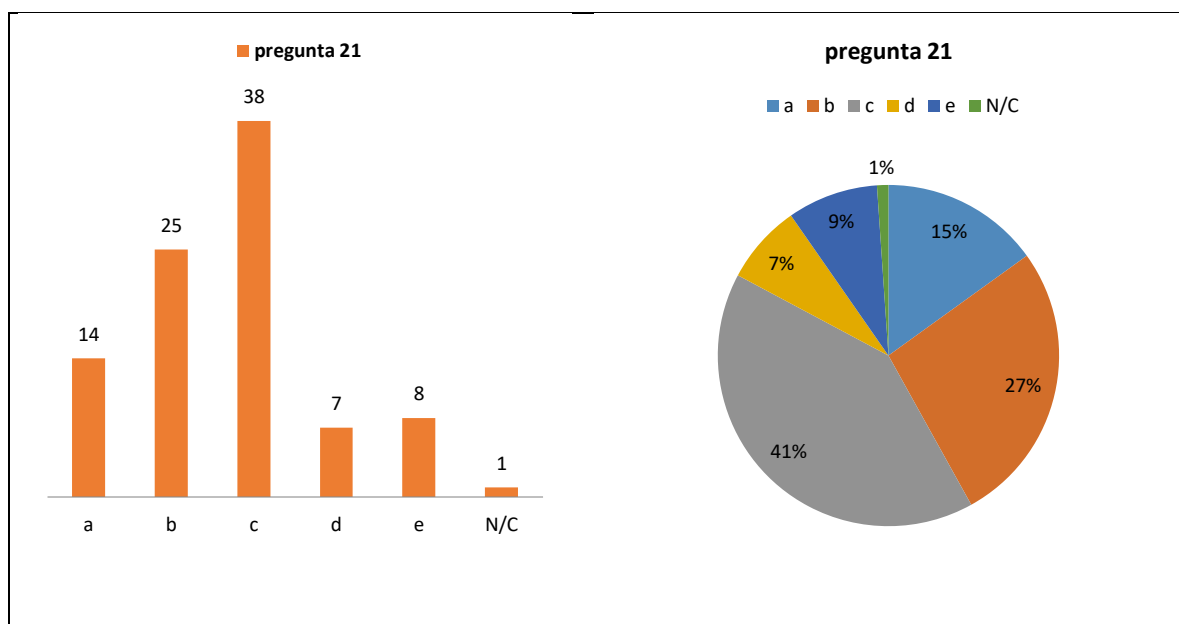


Figura 26: Respuestas a la pregunta 21. Frecuencias absolutas y relativas

Sin embargo, si comparamos estas respuestas con los comportamientos observados en las clases percibimos una contradicción, ya que en muchas de las instancias de práctica en las que se presentaron ejercicios relacionados con aspectos léxicos, gramaticales o sintácticos de la escritura, solo una minoría de los asistentes demostraba haber realizado los ejercicios en su casa; en algunos casos, de hecho, las docentes asignaban tiempo de la clase para que los estudiantes resolvieran los ejercicios en el momento, ya que ninguno de los asistentes los había completado.

En conclusión, el uso del idioma y la corrección gramatical parecen ser aspectos que los estudiantes consideran prioritarios para el desarrollo de la escritura, lo que coincide con lo reportado en muchos estudios sobre esta temática (Ferris & Hedgcock, 2014; Hyland, 2003; Williams, 2005, por mencionar solo algunas referencias); sin embargo, no parece haber una relación directa entre esta creencia y las acciones llevadas a cabo en y para las clases de escritura que fueron observadas en el marco de esta investigación.

Pregunta 22. En relación con la idea de que el plan de clases debería ser diseñado conjuntamente entre docentes y estudiantes mi opinión es la siguiente:

- a) Estoy totalmente en desacuerdo.
- b) No estoy de acuerdo.

- c) **Tengo una posición neutral al respecto.**
- d) **Estoy de acuerdo.**
- e) **Estoy totalmente de acuerdo.**

Esta pregunta, muy similar a uno de los puntos de las preguntas 7 y 5 de las guías de entrevistas a docentes y estudiantes, explora las opiniones de los estudiantes con respecto a los roles que profesores y alumnos pueden cumplir en la construcción de conocimiento. Como se explica en el marco teórico (Dam, 1995), las representaciones tradicionales de estos roles asocian la preparación y planificación de las clases exclusivamente con el rol docente, mientras que los enfoques y perspectivas que privilegian la autonomía contemplan la posibilidad de que el estudiante participe activamente en estas instancias del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Jamil, 2010; Little, 1990; Güzel, 2015; Nunan, 2003).

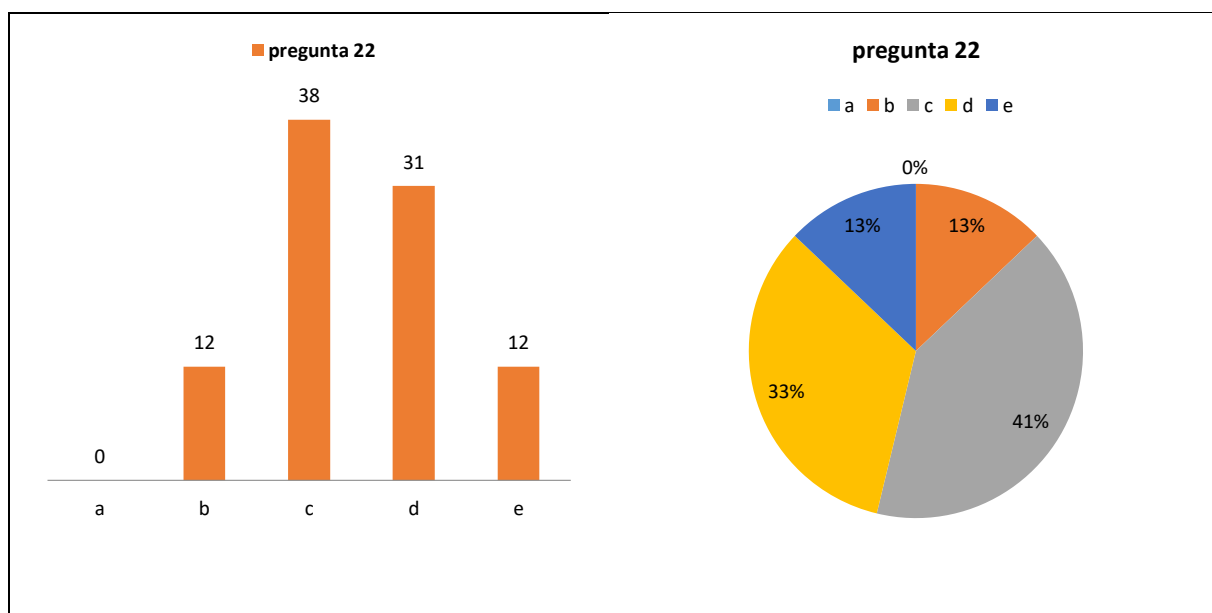


Figura 27: Respuestas a la pregunta 22. Frecuencias absolutas y relativas

Las respuestas nos presentan una variedad de opiniones: una proporción considerable de la población estudiantil encuestada (41%) tiene una posición neutral con respecto a la posibilidad de que la planificación de las clases sea una tarea compartida entre docentes y estudiantes. Ahora bien, si tenemos en cuenta que el 33% indicó estar de acuerdo, y el 13% estar totalmente de acuerdo, observamos que el porcentaje de estudiantes que expresa una actitud positiva hacia esta posibilidad (46%) es levemente mayor que aquellos que expresan neutralidad. Así y todo, si se combinan los porcentajes de las respuestas neutrales (41%) con las que indican desacuerdo (13%), podríamos concluir que prima cierta resistencia a este tipo

de práctica colaborativa entre el grupo de estudiantes encuestados. Por otro lado, es importante advertir que el porcentaje de estudiantes que dicen estar en desacuerdo con la idea de que los estudiantes participen en la planificación de las clases (13%) es equivalente al de los que expresan estar totalmente de acuerdo, lo que sugiere que se trata de un tema controversial, sobre el que es probable encontrar posiciones u opiniones antagónicas.

Estos resultados sugieren una tendencia incipiente a modificar representaciones tradicionales del rol del docente y la correspondiente incorporación del alumno como participante en la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si comparamos estas respuestas con los resultados de las entrevistas a docentes, es posible identificar una tendencia similar, ya que tres de las cuatro profesoras entrevistadas también expresó su acuerdo con involucrar a los estudiantes en la planificación de las clases de escritura, refiriéndose de manera más concreta a aspectos relacionados con la administración de las clases, más que con su planificación (ver Sección 5.3.2.8., p. 144 en el capítulo V).

La última pregunta del cuestionario indaga sobre comportamientos durante la clase, específicamente sobre las acciones relacionadas con la participación de los estudiantes ante las preguntas formuladas por las docentes.

Pregunta 23. Cuando el docente hace preguntas en clase, prefiero:

- a) **esperar que otros estudiantes contesten.**
- b) **buscar la información en diccionarios o libros después de la clase.**
- c) **pedirle al docente que repita/ aclare la pregunta.**
- d) **discutir respuestas posibles con un par o grupo y luego contestarla.**
- e) **pensar en la respuesta y luego contestarla.**

Al observar la figura 28 notamos que la mayoría de los estudiantes de Lengua Inglesa II dice tener una actitud activa hacia las preguntas que formulan los docentes en clase, ya que 68 de los 93 estudiantes eligieron alternativas que implican contestar la pregunta, en un caso de manera individual y más inmediata (opción e), y en el otro a través de la discusión con pares (opción d), ambas representan el 73% de la totalidad de respuestas. El 27% restante eligió la opción a), es decir, la opción que implica menos participación o exposición por parte del estudiante. Se puede concluir, entonces, que la mayoría de los estudiantes se orienta positivamente hacia la participación en clase y prefiere involucrarse en la búsqueda de una respuesta que adoptar una actitud indiferente o pasiva.

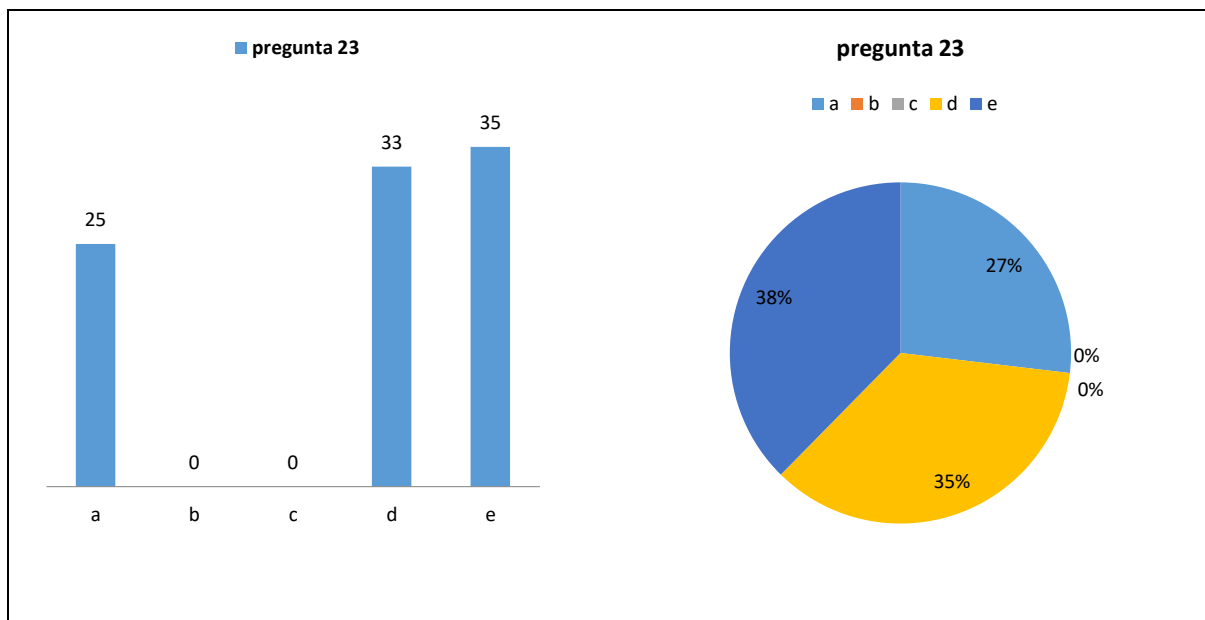


Figura 28: Respuestas a la pregunta 23. Frecuencias absolutas y relativas

Estos resultados se relacionan con los datos registrados a partir de la observación de clases, a las cuales asistieron los estudiantes que contestaron los cuestionarios. Tal como se informa en el capítulo V, en tres de las clases observadas se registraron situaciones en las que las docentes formulaban preguntas al grupo y no obtenían ninguna respuesta por parte de los estudiantes. En algunos casos era la misma docente quien respondía la pregunta, luego de momentos de silencio más o menos prolongados. Si bien no fueron situaciones que se observaron en la mayoría de las clases, concuerdan con el porcentaje de estudiantes que se muestra reticente a participar y espera “que otros estudiantes contesten”.

6.1.3. Síntesis del análisis de los cuestionarios a estudiantes

Las respuestas de los estudiantes nos presentan un panorama de prácticas y creencias diversas, pero, en general, orientadas positivamente hacia la autonomía y su desarrollo.

En 18 de las 23 preguntas del cuestionario, observamos que la mayoría de las respuestas indican una tendencia a adoptar acciones que se relacionan positivamente con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o reflejan creencias sobre la importancia que los estudiantes le asignan a la responsabilidad, la toma de decisiones y, en general, al control de su propio proceso de aprendizaje.

Entre las prácticas que presentan mayor frecuencia (superior al 70% si se tienen en cuenta las opciones “siempre” y “con frecuencia”) se destacan las iniciativas para tener contacto con

la lengua extranjera fuera del aula, la predisposición a aprender e incorporar la tecnología en el proceso de aprendizaje, a trabajar con material de referencia para aprender nuevo vocabulario, a intentar corregir los errores en sus textos de manera independiente o a través de la retroalimentación, a participar en las clases respondiendo preguntas del docente, y a conocer las propias fortalezas y debilidades en relación con la escritura en ILE.

Otras acciones presentan frecuencias menores (entre 69% y 49%), como la práctica relacionada con elementos lingüísticos o estructurales de la lengua (el 68% de los estudiantes la considera la estrategia más efectiva para desarrollar la escritura en ILE), la finalización a tiempo de tareas asignadas, la selección de material de práctica extra adecuado al nivel de competencia en el idioma (aunque una amplia mayoría indicó que utiliza el material provisto por la cátedra para estudiar), la realización de lecturas previas a la clase, y el uso del tiempo libre para estudiar inglés. Así y todo, una parte de la población encuestada suele involucrarse en este tipo de actividades, que también son consideradas indicadores positivos de autonomía en el aprendizaje.

Las estrategias de planificación u organización del propio estudio, y de reconocimiento de los logros a través de premios, así como también el ánimo de aprovechar las clases para trabajar en grupos presentan una frecuencia media; es decir, la mayoría de las respuestas se encuentra en el rango “a veces”. Por otro lado, las frecuencias más bajas en el grupo de estudiantes encuestado (entre el 92% y 53% de respuestas que indican “nunca” o “raras veces”) se presentan en relación con la elaboración de consignas de escritura para práctica independiente, el involucramiento en actividades que impliquen repaso posterior a la clase y el registro escrito del propio estudio, así como también la participación en actividades extra-áulicas.

Con respecto a las creencias sobre las que indaga el cuestionario, observamos que la mayoría de los encuestados valora la propia dedicación o esfuerzo como un factor determinante en el aprendizaje y adhiere a la representación del docente como un guía, lo que nos permitiría concluir que hay una idea compartida sobre la importancia de que el estudiante se involucre y cumpla un rol central en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes afirma conocer sus fortalezas y debilidades en relación con la escritura y adhiere a la idea de que puede aprender a escribir bien en inglés, lo que nos revela una población que cuenta, en gran medida, con el autoconocimiento y la motivación necesarios para abordar prácticas autónomas de aprendizaje de la escritura en el nivel universitario. Asimismo, y aunque hay opiniones encontradas en lo que respecta a la participación de los estudiantes en la planificación

de las clases de escritura, un porcentaje levemente mayor (46%) que el que optó por la neutralidad (41%), se expresó a favor de una planificación conjunta de la clase de escritura.

Estas tendencias nos presentan datos sobre las prácticas y creencias que comunican los estudiantes y nos aportan información general que se enriquece a partir de las entrevistas semiestructuradas, en las que los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse y proveer información más detallada sobre sus acciones y opiniones en relación con la autonomía en el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera en el contexto particular de Lengua Inglesa II.

6.2. Entrevistas a estudiantes

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a 15 estudiantes de Lengua Inglesa II. De la misma manera que en el caso de las entrevistas a docentes, y tal como se especifica en el capítulo IV, para el análisis de las entrevistas se aplicó un análisis tipológico de datos cualitativos (Hatch, 2002). Este tipo de análisis implica la clasificación de los datos en categorías previamente determinadas en el marco teórico o en las preguntas de investigación. Se analizaron, entonces, las mismas categorías identificadas para las entrevistas a docentes: creencias sobre las características e importancia de la autonomía en el aprendizaje (preguntas 2, 3, 4, y 7²⁸) y creencias sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura (identificadas en las preguntas 1, 5, 6 y 7 de la Guía para entrevistas a estudiantes, Apéndice A3, p. 281).

6.2.1. Creencias sobre la autonomía y su importancia en el proceso de aprendizaje

En primer lugar, se analizaron las preguntas relacionadas con la noción de autonomía que verbalizan los estudiantes y a la importancia que le otorgan en el proceso de aprendizaje de la escritura. Las preguntas 2, 3 y 4 de la Guía para entrevistas a estudiantes indagan explícitamente sobre esos aspectos. Asimismo, en respuesta a la pregunta 7, algunos estudiantes realizaron comentarios que se refieren a la noción o relevancia de la autonomía en escritura.

²⁸ La pregunta 7, al ser una pregunta abierta al final de la entrevista para que los estudiantes agregaran algún comentario que consideraran pertinente, aporta datos relacionados con cualquiera de las dos categorías de análisis, y es por eso que las respuestas a esta pregunta han sido incluida en relación a cada una de las categorías, según correspondiere.

6.2.1.1. La noción de autonomía

En relación con la definición y caracterización que aportan los estudiantes entrevistados sobre autonomía, se tuvieron en cuenta las preguntas 2 y 4 de la guía. La primera indaga sobre una definición de autonomía en el aprendizaje y en la escritura y la segunda, sobre ejemplos concretos de lo que consideran aprendizaje autónomo. Ambas preguntas aportan, por lo tanto, información sobre cómo los estudiantes identifican y describen la autonomía en el aprendizaje.

Pregunta 2: ¿Qué es para vos la autonomía en el aprendizaje? ¿Y en la escritura? ¿Podrías definir “autonomía” con tus palabras?

En sus respuestas a esta pregunta, ocho entrevistados (E1, E2, E5, E6, E7, E8, E14, y E15) relacionaron la definición de autonomía con la idea de ser independiente y hacer las cosas por uno mismo:

- Ser autónomo es ser responsable de lo que vos estás eligiendo. Y al ser responsable, al encarar esta responsabilidad, también te hacés independiente y eso se ve reflejado en el momento del aprendizaje y del estudio (E1).
- Autonomía sería como independencia, más o menos como ser, no sé, independiente en lo que uno quiere escribir y en lo que uno piensa y también en el sentido de mandar los *essays*, de mandarlo por uno mismo (E8).

En algunos casos, la independencia se asocia a una capacidad o habilidad del estudiante; en otros, se hace mayor énfasis en la autonomía como una forma de conocimiento, un saber hacer:

- Sería la capacidad que tengo yo u otro estudiante de poder aprender las cosas por sí solo y poder entender y cómo hacer ese proceso por sí solo (E2).
- Definiría autonomía como la capacidad de poder aplicar lo que aprendiste por tu cuenta (E5).
- Creo que es el poder utilizar tus propias habilidades para poder aprender de la mejor forma posible [...] la autonomía yo creo que es la habilidad de hacer las cosas por uno mismo (E7).
- Autonomía para mí es la capacidad de regular el aprendizaje uno mismo, y en cuanto al aprendizaje en general, lo veo como hacer las cosas y corregirse uno mismo (E14).

- Para mí la autonomía en el aprendizaje tiene que ver con saber cómo organizarse para que lo que se le va enseñando lo vaya distribuyendo, digamos, y sepa cómo adquirirlo de la mejor manera (E6).
- Ser independiente. Poder escribir solo. Poder llevar adelante un modelo de ensayo de segundo año, poder desarrollarlo sola, más allá de la enseñanza que los profesores nos dan, poder largarte solo a escribir, con tus ideas, con el material, con el saber que uno tiene como estudiante (E15).

En estos ejemplos se observa el uso frecuente de las palabras capacidad, habilidad y el verbo poder para definir la autonomía, enfatizando el poder hacer, poder llevar a cabo determinadas tareas de manera independiente. Se advierten también algunas referencias a componentes de la autonomía, como la capacidad de planificación, autoevaluación y transferencia. La referencia al trabajo independiente como una característica distintiva de la autonomía en las creencias o representaciones de los estudiantes ha sido reportada en estudios previos (Cotterall, 1995; Cotterall & Crabbe, 1992; Wenden, 1991).

Otros ejemplos relacionados con la idea de independencia resaltan la autosuficiencia, pero incluyen también referencias a la guía o el apoyo que favorecen o hacen posible su desarrollo:

- La autonomía creo que es algo que vos hacés solo, con algún empujón que te dieron, porque por ahí un *essay* cuando uno entra no sabe cómo hacerlo, cuando entra en la facultad. Entonces, por ahí con un lineamiento que te dan, ser autónoma es continuar para crecer un poco más. Creo que sería eso (E9).
- El hecho de que yo tenga mis herramientas o que la profesora me haya ayudado a adquirir herramientas para poder escribir fuera del aula, fuera de la facultad, en otros ambientes [...] cómo poder criticar mi propia escritura, cómo obtener recursos si no sé dónde buscar (E10).
- Tratar de hacer las cosas uno mismo, a pesar de siempre recurrir al profesor o a los compañeros para la ayuda, creo que es muy importante tener tu propia iniciativa y manejarte independientemente (E12).

Se enfatiza, en estos casos, la naturaleza interdependiente de la autonomía (Little, 1989, 1995, 1999, 2007). Al definir autonomía con sus palabras, estos estudiantes mencionan la ayuda o participación de otros en ese proceso, dando cuenta de que no conciben la autonomía necesariamente como un proceso solitario o individual, sino como una noción que abarca y contempla la interacción con otras personas. Esta creencia es similar a la que informan Correa-Perez & Sanhueza-Jara (2019) en su investigación sobre las perspectivas de una población de estudiantes de ILE similar a la de este estudio. Los estudiantes de grado chilenos expresaron

que buscan ayuda (de sus compañeros, de parientes o de docentes) para resolver problemas o dudas, y catalogaron dicho comportamiento como trabajo autónomo.

Al referirse a la autonomía en escritura en particular, cinco estudiantes mencionaron el trabajo independiente. Si bien son recurrentes estas referencias al trabajo independiente, también se advierte énfasis en el conocimiento y la internalización del saber:

- Creo que es la capacidad que tendría yo, con estos recursos que nos dieron, de poder producir un texto por mí misma y no teniendo el profe al lado diciéndome, no, la oración la tenés que hacer así o la tenés que hacer de esta otra forma, tenés que ir conectando. Que yo me pueda dar cuenta cómo tienen que organizarse los párrafos, qué información tienen que tener y toda la estructura poder aplicar yo (E2).
- Vos mismo en tu casa, o en el aula, donde fuera, sos el encargado de tomar las ideas y desarrollarlas. Bueno, eso sería la autonomía, el profesor no te va decir escribí sobre esto y tenés que hacer esto, sino que vos mismo tenés que ver cómo justificar tu idea, cómo desarrollarla (E4).
- Y en la escritura, [...] lo pondría como lo que aprendiste en clase o lo que acabás de leer ponerlo en práctica digamos y ahí ya como que hiciste propio lo que acabás de leer y lo aplicás, entonces ya te volviste autónomo (E5).
- Y bueno, en la escritura, justamente eso. Te van presentando qué es un *essay*, de qué se trata y, bueno, y uno va solo. En realidad, tenemos práctica, pero por ahí no tenemos tanta, y es uno solo que tiene que seguir en casa, con los ejemplos y los *outlines* y todo eso. Yo creo que eso es autonomía (E8).
- Creo que pasás a ser autónoma en ese sentido cuando podés realmente corregirle a otro y entender bien por qué vos dijiste eso (E13).

En varios de estos ejemplos observamos referencias a la autorregulación y autoevaluación como indicadores o características del comportamiento autónomo en escritura, y en todos los casos se establece una relación con el conocimiento. Es decir, parecería primar la creencia de que la autonomía escrituraria está directamente relacionada con saber sobre la escritura en general y sobre el tema a desarrollar en particular. En el último ejemplo, la estudiante equipara la posibilidad de evaluar a otros con la autonomía, pero incluye la idea de que hay que “entender bien”, por eso se puede considerar que se trata de otro ejemplo en el que se destaca el conocimiento (sobre el tema y sobre la escritura, lo que constituiría el conocimiento disciplinar en nuestro contexto) como un aspecto que es considerado determinante para el desarrollo de la autonomía. Estas respuestas pueden relacionarse con el enfoque que propone Wenden (1996) sobre la conexión entre creencias y metacognición. En estas respuestas lo que Wenden,

identifica como componentes de la metacognición, conocimiento sobre la tarea (*task knowledge*) y conocimiento estratégico (*strategic knowledge*), son resaltados por los estudiantes entrevistados como fundamentales o definitivos en las nociones que comparten sobre autonomía.

Es relevante incluir aquí dos ejemplos (E7 y E14) en los que, luego de definir lo que entendían por autonomía, las estudiantes se refirieron a cierta restricción o imposibilidad para desarrollarla. Una de ellas se refirió a las convenciones de la escritura académica como una limitación o regulación externa y otra expresó que no se consideraba autónoma porque siempre recibía retroalimentación sobre sus borradores:

- Bueno, para mí la escritura está como más regulado eso porque no puede ser tan libre, sobre todo acá en la facu. Vos podés explayarte sobre tu tema, pero tiene que seguir un patrón, tiene que tener cierto marco, hay que utilizar ciertas palabras, porque obviamente es el aprendizaje de la escritura de los textos académicos, entonces es importante que tenga ciertas marcas que se puedan distinguir (E7).
- En cuanto a la escritura, la verdad que no estuve en alguna instancia en la que yo tuviese que ser autónoma con mi escritura porque siempre tuve alguien que me la corrigiera, tanto los profesores como mis compañeras, siempre hubo alguien que me hiciera un *feedback* antes de entregárselo a la profesora (E14).

Aunque se trata solo de dos ejemplos, observamos aquí que, en el primero, se equipara la noción de autonomía en el aprendizaje no con un enfoque o comportamiento determinado sino con las características genéricas de los textos que constituyen el objeto de estudio y, en ese sentido, se niega la posibilidad de actuar libremente. Es decir, las restricciones de los géneros académicos que se enseñan en Lengua Inglesa II son percibidas por esta estudiante como obstáculos para el desarrollo de la autonomía en escritura que, en este caso, se trata de una noción anclada en la idea de que dicha autonomía es escribir como uno quiere, escribir libremente, sin reglas ni limitaciones. El segundo ejemplo sugiere una noción de autonomía prácticamente opuesta a la presentada por otros estudiantes, que resaltaron los aspectos interactivos y la interdependencia en su desarrollo. En este caso, la estudiante expresa que, al recibir retroalimentación de docentes y compañeros, no ha experimentado lo que es ser autónoma, lo cual, podemos inferir, se concibe como escribir solo. En algunos estudios realizados en contextos de enseñanza de lengua extranjera en el nivel superior, se obtuvieron respuestas similares, en las que los estudiantes identifican la autonomía con el autoaprendizaje y relacionan el trabajo que realizan conjuntamente con profesores u otros estudiantes con la ausencia o falta de autonomía (Breeze, 2002; Mehrin, 2017).

En resumen, exceptuando estas dos últimas respuestas, podemos concluir que la mayoría de los estudiantes entrevistados adhiere a una concepción de autonomía como capacidad de desarrollar y aplicar el aprendizaje de manera independiente, pero a través del contacto con otros (docentes, compañeros), que guían o ayudan en el proceso. Se percibe un anclaje importante de la autonomía en aspectos conginitivos y metacognitivos: saber sobre la escritura y saber sobre cómo aplicar dicho saber. En otras palabras, se puede inferir la importancia que los estudiantes otorgan al conocimiento de contenidos conceptuales y estratégicos en relación con la escritura para el logro de la autonomía.

Pregunta 4: ¿Podrías dar un ejemplo de lo que considerarías un indicador o instancia de autonomía en el aprendizaje?

Esta pregunta nos permite recolectar más información relacionada con las nociones y creencias sobre autonomía que presentan los estudiantes de segundo año que fueron entrevistados. La referencia a ejemplos concretos nos permite acceder a algunas creencias que tal vez no hayan sido expresadas de manera explícita en las definiciones y valoraciones requeridas en las dos preguntas anteriores, o ampliar e ilustrar dichas respuestas.

La acción de buscar material de apoyo (por ejemplo en biblioteca), material de práctica extra (como ejercicios en Internet, videos o películas), o de gestionar recursos para aclarar dudas por iniciativa propia (a través de la búsqueda de materiales o la asistencia a clases de consulta) fue mencionada como un indicador de autonomía por ocho estudiantes (E1, E2, E3, E6, E10, E11, E12, E15). A continuación se transcriben algunos ejemplos:

- Por ejemplo, estás leyendo un texto y no entendiste una palabra, no vas a esperar a tener clase con la profe para preguntarle qué significa. Te vas a Internet, al diccionario, si no te sirvió eso, buscás en otro y lo mismo con todas las otras tareas, si hay algo que no entendés recurrís primero a los recursos que tenés más cerca, como manuales o lo que sea, y después al profe (E2).
- Por ejemplo, cuando nos dan textos sobre algún tema en particular, que por ahí, por ejemplo, este año vimos sobre *Disasters*, y por ahí había mucho vocabulario que era súper difícil y que para aprenderlo también era complicado [...] con mis compañeros buscamos un video que sea bien explicativo, con el mismo vocabulario que usaban en el texto, entonces ahí, por ejemplo, vimos el video y nos quedaba al toque. O si no hacíamos como todo un buen resumen del texto y de los puntos más importantes del texto y bueno eso (E3).

- No hacer todo lo que te dice el profesor pero sí saber qué sería útil. La famosa ¿esto va o no va? Bueno, no importa si va o no va, pero nunca está de más. Bueno, está el apuro, pero el hecho de tener la iniciativa de querer hacer un poco más también es bueno (E6).
- Sí, de ponerte a investigar vos, que de repente te den ganas de mejorar, investigar, intentarlo, buscar la ayuda, tenés un montón de opciones para que te corrijan y te evalúen. Sí, intentarlo solo y no nada más para rendir, digamos (E11).
- Buscar información por tu cuenta, por ejemplo para escribir, todo lo que es buscar en el diccionario y averiguar por tu cuenta, eso es tu autonomía para aprender [...] más en esta carrera que todo el tiempo estás buscando y averiguando cosas extra de lo que es el material (E12)

En estas respuestas se observa una referencia implícita, y explícita en algunos casos, a la motivación como un indicador de autonomía. En las descripciones explícitas sobre búsqueda de material y sobre acciones específicas para aclarar dudas se advierte la mención a la iniciativa del estudiante por llevar a cabo dichas acciones. En el último ejemplo es más evidente, ya que la estudiante dice “y no para rendir nada más”, lo que sugiere la presencia de un interés por el aprendizaje, por el conocimiento del objeto de estudio que no es meramente instrumental a la promoción de un curso en particular sino un fin en sí mismo.

Esto se relaciona con otros dos ejemplos, en los que los estudiantes se refirieron a la motivación de manera más explícita al mencionar la iniciativa de escribir textos sin que hayan sido requeridos por el docente como un ejemplo de autonomía (E7 y E9):

- Había una chica que durante el año había podido entregar pocas, en una clase que el profe no había pedido ya ningún párrafo, ella hizo uno, le pidió por favor al profesor si podía chequearlo porque era lo que ella, digamos, se había guiado sola, porque no tenía, digamos, ningún parámetro sobre el tema ni nada (E7).
- Alguna información extra, relacionada a algún tema de un *essay*, y yo creo que ahí se ve que sos realmente autónomo, porque lo hiciste vos, no es que te lo dieron en clase. Yo calculo que es ahí un indicador que alguien está solo trabajando [...] Sí, o también puede ser un ejemplo extra, que hayas escrito en un *essay*, por ejemplo, un terremoto, y a lo mejor encontraste un ejemplo de terremoto en Italia y cosas así, si eso vos lo encontrás y lo ponés en un *essay*, también eso es un indicador de que hiciste algo individual (E9).

Esta iniciativa de realizar una tarea (escribir un texto) sin existir un requerimiento externo nos sugiere también, y de manera más directa, una asociación entre motivación (motivación intrínseca) y autonomía. Dicha asociación entre motivación y autonomía ha sido reportada en estudios previos, en los que los estudiantes identifican la iniciativa y la motivación como

indicadores de autonomía, y los valoran positivamente, relacionándolos con logros o éxito en el aprendizaje (Cotterall, 1995; Lamb, 2005; Martinez, 2008).

La inclusión de ideas propias, sin seguir al pie de la letra o imitar lo que modela la profesora en las clases de escritura fue identificada como un ejemplo de autonomía por dos entrevistados (E4 y E8):

- Nosotras en el grupo, todas pusimos diferentes ideas, pero todas estaban, supimos cómo justificarlas y cómo hacerlo bien, no nos pegamos a lo que la profe había sugerido. Sí, capaz que no son inventadas por uno mismo, pero sí sacadas de algún otro texto (E4).
- Las ideas que cada uno tiene es un ejemplo, la autonomía que uno tiene en lo que uno piensa. Tal vez elegir la elección de cómo uno hace el *essay*, el *writing*, lo que sea. Claro, elegir la forma en que uno lo va hacer, cómo empezar, qué poner en la introducción (E8).

Estas respuestas, además de hacer referencia al trabajo independiente, focalizan en el pensamiento crítico como un rasgo característico de la autonomía. La libertad o independencia que aparece en la mayoría de las respuestas en relación con acciones específicas se amplía en este caso para incluir la dimensión del pensamiento: el desarrollo de ideas propias, la expresión de la creatividad o el razonamiento individual.

La gestión del propio aprendizaje a través de la aplicación de estrategias y, entre ellas, las estrategias de autoevaluación o autocorrección, fue nombrada como ejemplo en tres entrevistas (E5, E13, y E14) al momento de dar un ejemplo de autonomía:

- Por ejemplo, cuando la profesora en la clase te da cierta técnica de estudio y vos en tu casa decís, no, esta técnica de estudio no me sirve, me sirve más esta otra técnica, entonces aplico algo que, si bien no es lo que me dijo la profesora, me facilita a mí cómo aprender (E5).
- Creo que el día que pueda escribir un *essay*, o puedo escribir algo y realmente yo sepa que esté bien, bueno ahí va a ser el momento (E13).
- Por ejemplo, esto de que nos dieron a nosotros una lista de *ways of looking* y yo tuve que ir con cada verbo al diccionario, encontrarlo y a su vez realicé el ejercicio sola, te lo corregís vos sola (E14).

Además de la referencia explícita a estrategias de escritura (escritura de textos, o realización de ejercicios relacionados con la escritura) y de autoevaluación, está implícita en estos ejemplos la alusión a la importancia del autoconocimiento y, por consiguiente, de los procesos

metacognitivos en el aprendizaje. Saber qué es más efectivo para uno, o cómo califica uno un producto de escritura propio son manifestaciones del componente metacognitivo de la autonomía, y, aunque no utilizan terminología específica, queda claro en las respuestas de los estudiantes que para llevar a cabo este tipo de actividades o tomar esas decisiones es fundamental atravesar un proceso reflexivo de toma de conciencia (Wenden, 1996, 1998).

Si relacionamos estas respuestas con las que se obtuvieron por parte de las docentes entrevistadas (ver Capítulo V), observamos que existe una correspondencia en los comportamientos que profesores y alumnos relacionan con el aprendizaje autónomo, como la iniciativa para gestionar recursos y buscar información, la autoevaluación y la práctica independiente. Es interesante también el hecho de que tanto docentes como estudiantes hacen referencia a la función de guía y al andamiaje que puede aportar el docente para el desarrollo efectivo de esos comportamientos. También en ambos grupos se aprecia una relación directa entre autonomía y motivación: el estudiante autónomo es quien actúa sobre su propio aprendizaje, movilizado por sus propios objetivos e impulso, más que en respuesta a órdenes o directiva de otros.

6.2.1.2. La importancia de la autonomía en el aprendizaje

La pregunta 3 en la Guía para entrevistas a estudiantes está orientada hacia la valoración de la autonomía.

Pregunta 3: ¿Te parece que es importante ser un estudiante autónomo? ¿Por qué?

La respuesta a esta pregunta fue, en la totalidad de los casos, afirmativa. Ninguno de los estudiantes entrevistados expresó que no consideraba la autonomía como un proceso importante. De hecho, todos los entrevistados le asignaron un valor positivo o altamente positivo al desarrollo de la autonomía. En los ejemplos que se transcriben a continuación, se observa una valoración positiva de la autonomía en el aprendizaje por parte de los estudiantes no solo en relación con su situación actual en la asignatura Lengua Inglesa II, sino también con su futuro como estudiantes y en general:

- Yo creo que es importante a pesar de que a veces asusta cuando te van soltando la mano, pero está bueno una saber manejarse [...] Porque... bueno, a mí personalmente me parece que ser muy dependiente del que te enseña, va a llegar un punto en el que no vas a tener a nadie arriba, y vas a quedar colgando ahí de la nada, sin saber qué hacer. Entonces, está bueno. Y me parece que está bueno que eso sea paulatino (E6).

- Y me parece que sí porque cuando se empieza a desarrollar como alumno a través de la escritura, se hace independiente en otras cosas también, y para ir avanzando a lo largo de la carrera uno tiene que ser independiente en lo que hace y en la manera de pensar (E8).
- Sí, lógico. Si bien dependemos mucho de los profes y de algunos compañeros con quienes estudiamos, está bueno ser independiente, para un futuro, como estudiante y como persona (E15).

En algunos casos, los estudiantes resaltaron que el valor de la autonomía trasciende el aprendizaje y el contexto educativo y es útil en otros órdenes de la vida:

- Por ahí todos tenemos el mismo plan de estudios, etc., pero en las capacidad de cada uno está como de superar y de aprender cosas más allá de lo que nos den en la facu, te sirve para muchas más cosas (E2).
- Sí, para mí es importante. O sea, tiene que ver mucho con el tema de la voluntad de ponerse, de elegir el lugar adecuado, el momento adecuado. Creo que ayuda a organizarse en todo, no solamente en el estudio, yo creo que para todo es bueno ser independiente (E3).
- Sí, en el momento en el que ya no vas a tener a la profesora diciéndote cómo va a ser, o cómo tenés que hacerlo, sino que tenés que crear tus propias ideas. [...] Y lo mismo cuando tengas que aplicarlo a la vida cotidiana, porque no vas a tener a nadie diciéndote podés escribir sobre esto, tenés que tener tus ideas propias también (E4).
- Sí, para crecer como persona, sí te da autonomía. Yo me siento bien, te da autoestima también, decís lo logré, y yo puedo hacerlo (E11).
- En mi caso, no sé, a mí me hace sentir satisfecha con mis conocimientos, poder relacionarme con el otro y poder tener una conversación de igualdad, digamos (E13).

En todos estos ejemplos se valora positivamente el aprendizaje y ejercicio de la autonomía en lo relativo a la escritura como una capacidad o habilidad transferible a otros ámbitos y a otras actividades que, si bien no son especificados, sí son mencionados de manera general. Se da a entender que los beneficios de la autonomía trascienden cuestiones circunstanciales que pueden tener que ver con una habilidad lingüística o con una asignatura en particular y pueden ser evidentes en el ámbito emocional o social, como se aprecia en los últimos dos ejemplos, en los que las estudiantes se refieren a sentimientos de logro o satisfacción que derivan de la autonomía.

Es interesante notar que al intentar explicar la importancia de ser un estudiante autónomo, cuatro entrevistados presentaron una relación directa y constitutiva entre aprendizaje y autonomía, y, en un caso, entre autonomía y pensamiento crítico:

- No sé cuál sería la importancia en sí; es uno el que realiza el aprendizaje, otra persona no puede adquirir el conocimiento por nosotros. Es uno mismo el que necesita la independencia para aprender (E1).
- Sí, yo creo que sí, porque si no seríamos todos como cuadraditos, [...] todos tendríamos que seguir los mismos patrones que ellos imponen. Y sobre todo en la escritura, yo creo que hay un montón de géneros que muchas personas han demostrado que se puede hacer diferente, porque uno puede poner sus propias ideas (E7).
- Porque yo creo que es parte de la persona, si todo el tiempo están diciéndote cómo hacer las cosas digamos, yo creo que terminas olvidándote de aprender (E12).
- Para mí sí. Y, sobre todo, porque en la facultad ahora somos muchos alumnos y si yo no tengo la iniciativa de aprender yo, por mí misma, no voy a terminar aprendiendo nada (E15).

En estos ejemplos se observa una implicancia común: la idea de que sin autonomía no hay aprendizaje ni desarrollo de ideas propias. Esta relación constitutiva entre autonomía y aprendizaje se relaciona más directamente con perspectivas constructivistas que identifican todo aprendizaje efectivo como inherentemente autónomo, ya que este se define como lo que el aprendiente logra internalizar y puede hacer por sí mismo (Castelló et.al., 2010; Lantolf & Thorne, 2006, 2007). El último ejemplo en particular parece estar más relacionado con la posibilidad de expresión individual que favorece la autonomía.

Finalmente, otra referencia importante en las respuestas de algunos estudiantes es la dificultad que implica el aprendizaje autónomo. Estos estudiantes se refirieron al esfuerzo y el tiempo que requieren el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de la autonomía como factores importantes:

- Para mí la escritura es como muy...muy determinante. Aparte porque muchos aspectos tienen que ver, el contenido, el vocabulario, la sintaxis, no sé, el tiempo que te lleva, le tenés que dedicar mucho tiempo, y ser independiente es algo que tiene que ver con eso (E8).
- ... cuando de golpe te dejan a uno solo para hacer las cosas no salen tan bien, a lo mejor no a la primera, ni a la segunda, te lleva mucho más tiempo hacerlo bien y solo. Sí creo que el objetivo final es que uno pueda estudiar de manera independiente, aprender a autorregular tu aprendizaje (E14).
- Y es todo un proceso aprender a ser autónomo, cómo sentarte y estudiar te cuesta al principio, pero es importante porque, porque al fin y al cabo, más allá de que tengas un buen seguimiento, las cosas que vayas aprendiendo para el futuro las vas a aprender vos (E15).

En la última pregunta de la entrevista (pregunta 7), una invitación a los entrevistados para que realizaran cualquier comentario u observación que consideraran pertinente, uno de los estudiantes compartió una reflexión en relación con la importancia de la autonomía:

- Sí, creo que el estudiante, si ya está en segundo año de la universidad, tiene que ser autónomo, saber que el profesor tiene un rol de guía, y que el alumno siga. Que el profesor solamente muestre y el alumno se encargue de buscar, de indagar y en tratar de perfeccionarse, de superarse a uno mismo (E1).

En resumen, parece existir un consenso general entre los estudiantes de Lengua Inglesa II entrevistados en lo que respecta a la importancia de la autonomía en el aprendizaje. La autonomía es valorada en la escritura y el contexto de la asignatura en particular y también en relación con otros contextos y actividades que trascienden espacios curriculares determinados. Esta apreciación es muy significativa ya que revela una actitud eminentemente positiva hacia el aprendizaje autónomo en este grupo de estudiantes. Estos resultados son similares a los que obtuvieron otros investigadores en contextos de ILE en diferentes niveles educativos, en los que se destaca, igual que en esta investigación, una orientación positiva por parte de los estudiantes hacia la autonomía en el aprendizaje (Breeze, 2002; Martinez, 2008; Tayjasant & Suraratdecha, 2016).

En las entrevistas realizadas a los docentes del curso (ver Capítulo V, sección 5.3.1.2) se observa una tendencia similar: todas las docentes expresaron que valoraban la autonomía, tanto en el contexto particular de la cátedra como en otros contextos más amplios, académicos y profesionales. Se aprecia, sin embargo, una diferencia en el mayor énfasis que hicieron los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ideas propias; los docentes no pusieron de relieve este componente en sus respuestas.

6.2.2. Creencias de los alumnos sobre los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura

En segundo lugar, se analizaron las preguntas relacionadas a los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera. Las preguntas 1, 5 y 6 de la Guía para entrevistas a estudiantes indagan explícitamente sobre esos aspectos. En

la pregunta 7, algunos estudiantes realizaron comentarios que están relacionados con los roles de docentes y alumnos.

6.2.2.1. El rol del docente

La primera pregunta de la guía interroga de manera explícita y directa sobre el rol que los estudiantes asignan a sus docentes, presentando una serie de opciones que ilustran distintas funciones que puede cumplir un profesor:

Pregunta 1: ¿Cómo definirías a tu profesora si tuvieras que elegir entre estas caracterizaciones?

- a) una guía para el estudio
- b) una reguladora del aprendizaje
- c) una organizadora del trabajo en el aula
- d) una facilitadora de recursos

¿Podrías explicar por qué (tal vez ilustrando con algún ejemplo)?

Nueve de los 15 entrevistados eligieron la opción a) *una guía para el estudio* para definir a sus docentes de escritura. Al explayarse sobre las razones de su elección, muchos de ellos resaltaron la importancia de las explicaciones provistas por las docentes:

- Las profes durante la clase se basan en el material, y solamente lo explican, lo amplían en cierta forma, pero es el estudiante en sí es el que tiene, se tiene que sentir interesado y profundizar más eso que está en el material (E1).
- Tenemos el manual, por ahí uno lee la estructura, pero te cuesta un poco. Cuando la profe está al lado tuyo y te explica cómo se organiza bien, [...] la profe hizo un cuadro, nos explicó bien cómo organizarlo, para mí fue como una guía para el estudio. Después, cuando yo leo el manual ahora, entiendo qué es lo que estoy leyendo y cómo tengo que organizar después mi escritura (E2).
- Por ejemplo, cuando estamos revisando la teoría, por ahí algo que es teórico, la profesora te lo facilita con un ejemplo, entonces te queda más claro lo que está en el apunte. Entonces después vos, si estás estudiando en tu casa, [...] podés recordar: Ah, sí, esto lo vimos en clase, entonces se facilita, te sentís más orientado en el estudio (E5).
- Y, para mí es como una guía para el estudio, porque te dan lo general [...] te guían en los temas, a mí me sirvió mucho la parte oral de la profe dando la clase, porque mis notas después me ayudan a incorporar vocabulario (E11).
- Por ahí hay cosas que a lo mejor no las considerás tan importantes como alumno y el profesor te las sabe explicar de otra manera, o te sabe decir de otra forma lo que dice el libro (E12).

- Venir a clase, la docente explica, da ejemplos, trabajamos a la par con el material. Si no venís a clase, te sentís perdido [...] guían el análisis de textos [...] te indican los errores (E15).

En estos ejemplos se observa claramente la función de andamiaje en el proceso de aprendizaje de la escritura que asocian los estudiantes con la función docente, especialmente en las referencias que estos últimos hacen a la utilidad de las explicaciones y los ejemplos que se presentan en clase para el abordaje del material didáctico y del proceso de escritura.

Otro aspecto que se destaca en varias de las respuestas en relación con el rol de guía para el estudio es la actividad de coordinar, de indicar el camino o marcar los pasos a seguir. Algunos ejemplos se presentan a continuación:

- Para mí, la principal es como una guía de estudio, porque te va marcando los pasos básicos, pero vos sos el encargado de hacer el resto (E4).
- Por el sentido de que las docentes nos dan las pautas. En el caso de las estructuras que hay que seguir, yo, personalmente, le presto mucha atención a eso y me sirve mucho ver esquemas y estructuras y, a la hora de explicar, es mucho más sencillo. Yo creo que sí es una guía en ese sentido porque, más que nada, cuando uno escribe pone más de uno (E6).

Aquí observamos que la idea de guía no le resta importancia a la acción individual o independiente por parte del estudiante como responsable de su propio aprendizaje a partir de las pautas provistas por las docentes. En este sentido, algunos entrevistados se refirieron específicamente a la orientación recibida en cuanto a aspectos o contenidos específicos, relacionados con la escritura académica, sobre los cuales profundizar:

- Porque, en lo que se da en clase, y después lo que yo voy a estudiar en mi casa, si el profe hizo mucho hincapié en algún tema, eso yo sé que lo tengo que saber (E3).
- Es más, por ahí en la clase la profesora hace más énfasis en algunas cosas que en otras, entonces cuando estás en tu casa, decís, bueno, no me voy a concentrar tanto en esto, que no lo vimos en clase, me voy a concentrar en esto, que sí lo vimos. Esto te guía en lo que te tenés que enfocar (E5).

En cinco entrevistas (E7, E9, E10, E13 y E14) los estudiantes eligieron la opción b) *reguladora del aprendizaje* para definir a las docentes. Algunos ejemplos en los que los estudiantes se explayan sobre esa elección son los siguientes:

- Para mí, una reguladora del aprendizaje es uno de los factores más importantes, porque yo creo que las profesoras son las que te van guiando si realmente, o sea, a mí me costaba mucho al principio el tema de la escritura de los *essays*, y bueno, ellas me iban regulando si realmente era lo que debería poner, o qué no, o cómo era la guía que había que seguir, sobre todo, un patrón, una estructura que tiene que tener el texto (E7).
- Si tengo que definir, sería una reguladora del aprendizaje, porque justamente, cuando vos hacés un *essay*, y te dan un *feedback* y te dicen todos los comentarios, y por ahí cuando uno tiene una duda sobre algún *essay* que hizo, también la puede presentar en cualquier momento y te van diciendo qué está bien y qué está mal, qué expresión queda mejor (E9).
- Yo creo que como una reguladora del aprendizaje porque, bueno, con esto de que nosotros escribimos y mandamos nuestros *essays* y tenemos un *feedback* sobre qué tenemos que mejorar para poder escribir mejor en un ámbito más formal (E10).
- Y, porque si bien yo trabajaba por mi cuenta, si no hubiese venido a todas las clases de Lengua Inglesa, no hubiese regularizado nunca la materia. O sea, el seguimiento de todas las tareas que te asignan para que hagas en tu casa, vos le vas siguiendo... [...] Yo hago mi parte, pero también ella regula todo lo nuevo, y bueno, también con todas las fuentes que nos dan, con todas las cosas para buscar, y también me parece que es una forma de regular (E13).

Aquí se puede observar que la creencia sobre el rol del docente incluye referencias a la actividad de orientar a los estudiantes, pero agrega el factor regulador sobre lo que se debería hacer. En la mayoría de los ejemplos, sin embargo, se menciona la retroalimentación docente como un aspecto fundamental de la función reguladora de las profesoras. El tipo de seguimiento del proceso de escritura, a través de la retroalimentación indirecta, es rescatado por estos estudiantes como una de las actividades distintivas de sus docentes de escritura en Lengua Inglesa II y asociado directamente con la regulación del aprendizaje.

Finalmente, también en dos entrevistas (E7 y E8) los estudiantes describen a las docentes a través de la opción d) *facilitadora de recursos*, y en una de ellas (E8) la entrevistada agrega la opción c) *organizadora del trabajo en el aula*. Se transcriben los dos primeros ejemplos a continuación:

- Pero una facilitadora de recursos también es importante. O sea, yo creo que todos los alumnos estarían muy perdidos si no tuvieran la ayuda de la profe cuando te dice usá este tipo de diccionarios, no sé, como enfocarte en este tipo de estructuras, o nos dieron todos recursos de los conectores (E7).

- Una facilitadora de recursos también porque en el *handout* hay *transitions*, todo lo que podemos usar, como que el *handout* nos facilita que uno pueda hacer el *writing*, y eso te lo da la profe (E8).

En estos casos, los estudiantes hacen énfasis en los materiales o instrumentos que les ayudan o han ayudado en el proceso de aprendizaje de la escritura (diccionarios recomendados, ejercitación sobre conectores, manual de escritura), presentándolos como recursos o herramientas que les han facilitado las docentes. En cuanto a la organización del trabajo en el aula, la entrevistada describe la dinámica áulica a fin de justificar su elección:

- Bueno, en parte es como una organizadora del trabajo en el aula porque es como que a medida que vamos haciendo las actividades del *handout* de *writing*, la profe organiza qué se hace primero, qué explica primero, esas cosas (E8).

En este ejemplo, la estudiante se refiere a la planificación de la clase como una actividad que define a las docentes, e identifica dicha actividad como distintiva. Se trata de un rol docente muy relacionado con el de *guía para el estudio*. También hace referencia a explicaciones, pero focaliza especialmente en las clases presenciales y su secuenciación.

En resumen, la mayoría de los estudiantes entrevistados resalta las funciones de guía y reguladora en el proceso de aprendizaje como las características distintivas de sus docentes de escritura en el ámbito de Lengua Inglesa II, y explican sus elecciones refiriéndose a ejemplos concretos de sus experiencias en las clases y como receptores de retroalimentación docente. En lo que respecta a las clases, un elemento recurrente en las respuestas de los estudiantes son las referencias a explicaciones, ejemplos o pautas que proveen las docentes durante la clase de escritura y su valor para orientarlos en el aprendizaje. En varias entrevistas los estudiantes resaltan la actividad individual o independiente que deben llevar a cabo en función de la guía o de las pautas recibidas como un aspecto relevante, lo que nos permite interpretar que identifican la autonomía en el aprendizaje con el trabajo independiente. Asimismo, la referencia recurrente a las clases presenciales puede ser un indicador de que se le otorga protagonismo a las pautas docentes y, especialmente, al encuentro que implica la clase presencial, como un factor importante para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en el contexto de la asignatura Lengua Inglesa II.

Algunos estudios previos reportan tendencias similares entre los estudiantes a considerar la clase presencial y la guía docente como elementos indispensables para lograr el aprendizaje. En el estudio de Breeze (2002), en el que participaron estudiantes universitarios de ILE en

España, los alumnos, igual que los estudiantes de Lengua Inglesa II, resaltaron la importancia de las explicaciones de las docentes; de hecho, la gran mayoría de los encuestados expresó que “no se puede aprender una lengua extranjera sin la supervisión de un profesor” y que “la mejor manera de aprender es a través de las explicaciones que proveen los docentes” (p. 27). En la investigación llevada a cabo por Yoon (2016) en Corea, se receptaron respuestas muy parecidas, en las que los estudiantes resaltaron la importancia de la presencia e interacción de los docentes en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Si bien la interpretación de estas respuestas apunta a un cierto grado de dependencia y puede considerarse un indicador de reticencia hacia el aprendizaje autónomo, no podemos dejar de tener en cuenta que, en el caso de los estudiantes de Lengua Inglesa II, las referencias al rol fundamental del docente se presentan conjuntamente con comentarios sobre la importancia del trabajo independiente.

Con respecto a la función de regulación del aprendizaje por parte del docente que se manifiesta en algunas respuestas, dicha característica parece estar centrada casi totalmente en la retroalimentación y su valor pedagógico como andamiaje en el proceso de aprendizaje. Aunque la retroalimentación indirecta también podría considerarse como parte del proceso de guiar a los estudiantes, la mayoría de ellos menciona este aspecto en relación con la regulación, específicamente, con la función de hacer visibles los errores y asistir en la resolución de problemas. Creencias similares sobre el rol del docente como regulador del aprendizaje fueron reportadas en estudios previos (Cotterall, 1995; Fumin & Li, 2012) y pueden ser interpretadas como indicadores de una actitud negativa hacia la autorregulación. Sin embargo, en el caso de las respuestas de estos estudiantes en particular, podemos pensar que las referencias recurrentes a la retroalimentación no indican necesariamente una propensión a depender del docente sino que resaltan la función facilitadora que puede cumplir este tipo de *feedback*.

Finalmente, en lo que respecta a las funciones que se asocian con el rol docente, se observa una correspondencia entre las perspectivas de estudiantes y profesoras. Nueve de los 15 estudiantes entrevistados resaltaron la función de guía para el estudio como característica del rol docente, una función que también fue identificada con un alto porcentaje (77%) en los cuestionarios (ver sección 6.1.2., p. 175 en este capítulo). Estas respuestas son similares a las perspectivas expresadas por las docentes en relación con el rol que cumplen o desean cumplir. En las entrevistas, las profesoras resaltan su función de guías o facilitadoras, evitando explícitamente identificarse como autoridades (ver Capítulo V, sección 5.3.2.1.). Se trata de un rol que también se ha puesto de manifiesto en las observaciones de clases, por ejemplo, en algunas instancias de *feedback* (ver Capítulo V, sección 5.2.6), en las que se estimuló la retroalimentación entre pares (p. 115) o se enfatizó el hecho de que la docente no estaba

cupliendo un rol de evaluadora (p. 113) y en actividades de reflexión espontánea que se llevaron a cabo en el aula (ver Capítulo V, sección 5.2.8, p. 119).

6.2.2.2. La participación de los estudiantes

La pregunta 5 de la entrevista indaga específicamente sobre la participación de los estudiantes en distintos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura:

Pregunta 5: ¿Te parece que sería deseable o necesario que los estudiantes se involucren en alguno o todos de los siguientes procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera? Determinación de los objetivos de la asignatura – selección de materiales de estudio/ práctica – evaluación – selección y secuenciación de contenidos – selección y diseño de tareas de escritura – planificación y administración de la clase de escritura.

Con respecto a esta pregunta, un patrón recurrente que se observó en las entrevistas es que los estudiantes respondían que acordaban en que no era necesario o deseable que los estudiantes se involucraran en aquellos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura que eran percibidos por ellos como adecuados, a través de expresiones como: “No, están bien armados”, “No, para mí están bien dados” (E1 y E11, refiriéndose a la participación de los estudiantes en la selección y secuenciación de contenidos, por ejemplo), o “Está muy claro lo que tengo que hacer y qué es lo que me piden, entonces no” (E2, refiriéndose a la participación de los estudiantes en el diseño de tareas de escritura). Es decir, los aspectos que los entrevistados percibían como positivos eran considerados como ámbitos que debían quedar exclusivamente a cargo del docente. Por otro lado, en aquellos aspectos en los que notaban fallas u opinaban que era necesario mejorar o cambiar, sí favorecían, en general, la participación de los estudiantes. Por ejemplo, en el siguiente comentario sobre el involucramiento de los estudiantes en la planificación y administración de la clase de escritura, una de las estudiantes (E13) justifica su acuerdo con dicha participación basándose en aspectos que consideró problemáticos en relación con las clases de escritura en Lengua Inglesa II: “Sí, o sea, a mí a veces las clases de los *essays* en sí me quedaban como medio colgadas de todo lo otro. Y a veces creo que no las podía aprovechar cien por ciento”.

Si bien durante las entrevistas se intentaba, a través de nuevas preguntas, orientar las respuestas a situaciones más generales, en la mayoría de los casos los estudiantes se centraban

en su experiencia en la asignatura y presentaban su opinión en función de esa experiencia, incluso dando ejemplos concretos, más que refiriéndose a principios o creencias más generales.

6.2.2.3. Determinación de los objetivos de la materia/ del curso

Las respuestas en relación con este punto fueron, prácticamente en su totalidad, negativas. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados considera que no es necesario ni deseable que los estudiantes participen de manera activa en la determinación de los objetivos de la materia, especialmente porque no creen que cuenten con el conocimiento ni la capacidad necesarios para asumir esa tarea. Algunos ejemplos ilustrativos se transcriben a continuación:

- No me parece que sea un tema de incumbencia de los estudiantes (E1).
- Como estudiantes no tenemos la capacidad de saber qué es lo que necesitamos saber para tener el nivel, no tenemos la capacidad de saber cómo tiene que escribir un estudiante para llegar al nivel de Lengua Inglesa II (E2).
- Yo creo que los objetivos no deberían ser negociables, yo creo que el profesor debería decir, bueno, a fin de año el objetivo es conseguir, a ver, terminar este libro, terminar este material y obviamente cada alumno va a tener su objetivo personal, pero creo que debería ser un objetivo general, digamos, para todos (E7).
- Y, la verdad que no creo que sea necesario. No es importante que nosotros, digamos, nos metamos en ese asunto [...] yo creo que el que sabe es el profe, entonces el profe sabe qué es lo que necesitamos (E9).
- No, me parece que son los docentes los que tienen el conocimiento para establecer los objetivos, y después el estudiante ve si llega a esos objetivos o no, y si no llega está la oportunidad de recurrar, o volver a intentar (E11).

En algunos casos, aunque presentaron una respuesta negativa, los estudiantes hicieron referencia a la posibilidad de implementar una consulta a los estudiantes:

- Yo creo que el que está más preparado para establecer los objetivos es el docente [...] si fuera en conjunto, sí capaz que sea bueno, porque uno diría yo quiero esto como alumno, pero en sí, casi siempre los profes tienen en cuenta lo que quiere el alumno en cuanto al objetivo de la materia (E3).
- Que sean los docentes los encargados de formularlos pero a la vez tengan contacto con los estudiantes, no para que los estudiantes los cambien, pero sí para que los docentes tengan en cuenta cómo es la aplicación (E4).

- No quiero ir por el lado fácil, pero me parece que está bueno que los profesores tengan en cuenta las experiencias o lo que tengan para aportar los estudiantes, lo que yo opine, lo que yo sienta, para seguirlo aplicando. En ese sentido sí (E6).
- No estaría tan de acuerdo. Eso es más para los profes. Ese rol lo cumplen los profesores, y lo cumplen bien. Sí alguna consulta o entrevista, pero no que los estudiantes decidan (E15).

En estas últimas respuestas se acepta la posibilidad de una función consultiva del cuerpo estudiantil, pero no ejecutiva; no se contempla un trabajo compartido entre estudiantes y profesores en relación con la determinación de objetivos. Las razones en las que se fundamenta esta postura, tanto en estos últimos cuatro ejemplos como en los que se encuentran más arriba, tienen que ver con las diferencias en capacidades y conocimiento (“los estudiantes no tenemos capacidad, no sabemos”), pero también en incumbencias, es decir, diferencias en las funciones que se asocian a cada uno de los roles: hay acciones que son “más de los profes” y no se concibe que los estudiantes puedan controlar conjuntamente con los docentes.

Solo una estudiante expresó que consideraba deseable el involucramiento de los estudiantes al momento de establecer objetivos, aunque con ciertas dudas:

- Puede ser. Sería bueno en el sentido de tener el punto de vista del estudiante porque el estudiante es el que tiene que estudiarlo y está bueno saber cuánto puede dar, antes de establecer lo que debería dar [...] Tal vez si intervinieran los estudiantes se bajaría la exigencia, por ahí podría bajar, no darías lo que podrías dar... Pero... estoy como ahí (E5).

Se observa en este ejemplo que una preocupación explícita, que genera duda en relación con la participación de los estudiantes en determinar los objetivos, es que podría implicar una reducción en la exigencia y, por lo tanto, un deterioro en la calidad educativa.

En resumen, la mayoría de los estudiantes entrevistados no considera que sea necesario ni deseable que los estudiantes se involucren en la determinación de objetivos, especialmente debido a que consideran que es una función exclusiva de los docentes. Estos resultados son similares a los reportados por Breeze (2002), pero prácticamente opuestos a los que obtuvo Balçikanlı (2010) en su estudio sobre las creencias de estudiantes de profesorado de inglés en Turquía. En esa investigación, la gran mayoría de los participantes expresó estar a favor de que los objetivos, tanto a corto como a largo plazo, sean establecidos de manera colaborativa entre estudiantes y docentes.

Si comparamos las respuestas de los estudiantes entrevistados con las de las docentes, observamos una diferencia importante, ya que la mayoría de los alumnos se manifestó en desacuerdo con participar en la determinación de los objetivos, haciendo hincapié en la falta de preparación, conocimiento o capacidad de los estudiantes para poder asumir esa tarea. Entre las docentes, sin embargo, parece primar una concepción del estudiante como un agente legítimo para formar parte de la determinación de objetivos. Incluso una docente que expresó que no consideraba ni necesaria ni deseable la participación de los estudiantes (ED1), se refirió a la posibilidad de negociar objetivos, sugiriendo que considera a los estudiantes como interlocutores válidos para llevar a cabo este proceso.

6.2.2.4. Selección de materiales de estudio/ práctica

En lo que respecta a la selección de materiales, ocho estudiantes respondieron que consideraban preferible que los docentes seleccionaran el material de estudio o de práctica (E3, E4, E6, E8, E9, E10, E12, E13). Algunos ejemplos se transcriben a continuación:

- No me parece necesario, porque, vuelvo a decir, para mí el que tiene realmente una noción de la enseñanza y todo eso es el profesor (E3).
- Me parece que no sé si como alumnos estamos como listos para saber qué tipo de materiales sirven. Pero si un alumno tiene una idea o una crítica para hacer, y se le acerca al profesor, está bueno que la tenga en cuenta, siempre y cuando sea útil o se considere que puede servir (E6).
- No [...] Las docentes son las que saben, y saben lo que necesitamos, yo no creo que nos den algo que no sirva [E9].
- Me parece bien que esté seleccionado por el profe, él siempre va a saber cuál versión es más conveniente, cuál te puede ayudar a mejorar (E12).
- La profe siempre va a traer la fuente segura, creo que está bueno aportar, pero siempre uno vuelve al material del profe (E13).

En estos ejemplos, podemos observar que las razones por las que se considera que no sería necesario o deseable involucrar a los estudiantes en la selección de materiales se basan en argumentos similares a los que se presentan en la respuesta anterior: se enfatiza el conocimiento y preparación de los profesores para realizar esa tarea. Estas respuestas nos revelan creencias importantes que trascienden las representaciones de los roles de docentes y estudiantes. Se desprende una concepción determinada de la construcción de conocimiento como un proceso

centrado casi exclusivamente en el profesor (el que sabe, la fuente confiable), como si el hecho de estar preparado y contar con saberes específicos sobre la disciplina excluyera la posibilidad de dar espacio para seguir aprendiendo, para enriquecerse del aporte de los estudiantes.

Creencias similares fueron recabadas en investigaciones previas (Balçikanli, 2010; Breeze, 2002; Rungwaraphong, 2012; Siqueira Nicolaidis, 2008; Tayjasanant & Suraratdecha, 2016), e interpretadas como manifestaciones de representaciones tradicionales del docente como repositorio de sabiduría, transmisor de conocimiento y proveedor de materiales.

Sin embargo, un número similar de estudiantes (siete en total) opinó lo contrario (E1, E2, E5, E7, E11, E14, E15):

- Eso podría ser, o sea, yo creo que, no tanto en el material de estudio, [...] pero si estuviéramos viendo cierto tema y uno de los alumnos propone una película que se refiera mucho al tema, u otro tipo de material, digamos, colaborar con el aprendizaje de eso, estaría bueno que se involucrara a los alumnos en eso (E7).
- Eso sí, podrían incorporarse opiniones de los estudiantes. Hay muchos chicos que han viajado y conocen otras formas de estudiar, con la tecnología también ayudan un montón, los videos ayudan un montón (E11).
- Sí, sería una buena idea. Estaría bueno que nosotros busquemos material para aportar (E15).

En estas respuestas se hace referencia a material extra o aportes para material de práctica; no se apunta a una selección sistemática de materiales de estudio, pero sí a la participación de los estudiantes a través de aportes puntuales o específicos. Parecería que estos estudiantes visualizan la posibilidad de un trabajo conjunto y colaborativo en lo que respecta a la selección de materiales complementarios, pero no al material requerido o bibliografía obligatoria para el curso.

Ahora bien, si comparamos estas respuestas con las respuestas de las docentes, notamos algunas correspondencias, ya que la tendencia entre los estudiantes está dividida: siete alumnos se expresaron a favor de involucrarse en la selección de materiales, especialmente para aportar material extra, como opinaron tres de las docentes (ED1, ED2 y ED3), mientras que ocho estudiantes se mostraron reticentes a participar en este proceso, alegando la mayor experticia y preparación de los docentes para llevar a cabo esta tarea, argumentos similares a los que planteó una de las docentes entrevistada (ED4) al momento de justificar su respuesta negativa.

6.2.2.5. Evaluación

Con respecto a la evaluación, diez estudiantes (E1, E2, E3, E5, E7, E9, E10, E11, E14, E15) respondieron negativamente; es decir, expresaron que no creen necesario ni deseable que los estudiantes se involucren en ese proceso:

- No, para nada. La evaluación tiene que estar a cargo del docente (E1).
- No sé si estamos como calificados para evaluar nuestros textos o los de nuestros compañeros (E2).
- Yo considero que al ser una persona que está aprendiendo, quizás no es lo más adecuado que yo me autocalifique, por así decirlo, [...] al estar aprendiendo no estoy segura de estar evaluando mi trabajo de la manera correcta (E5).
- No, me parece que sería muy subjetivo, porque capaz que los profesores tienen más objetividad porque toman a todos los estudiantes como alumnos, digamos, no los van a tomar como, individualmente, [...] un estudiante, por lo menos un estudiante que conoce a los demás estudiantes, sería como un poco subjetivo, no tendría tanta objetividad en la evaluación (E7).
- Y, no. [...] O sea, yo respeto mucho el conocimiento que tienen los docentes y, si me dicen que algo está mal o bien, lo voy a aceptar y voy a mejorar sobre eso (E11).

Como en respuestas a preguntas anteriores, las razones que presentaron están, en algunos casos, relacionadas con funciones que se identifican como específicas o exclusivas de los docentes. Algunos estudiantes simplemente respondieron que se trata de una tarea que debe hacer el profesor, sin ampliar demasiado. En otros ejemplos observamos que se vuelve a hacer referencia al conocimiento como un factor significativo: el profesor es el que sabe y los estudiantes no cuentan con el conocimiento necesario para evaluar los textos de sus compañeros o, incluso, sus propios textos. Finalmente, es interesante la referencia que hizo una de las estudiantes a la objetividad que supone la evaluación docente, en oposición a la subjetividad que implica la evaluación de los estudiantes. Ambas creencias han sido reportadas en investigaciones anteriores en las que se involucró o interrogó a los estudiantes en procesos de autoevaluación y evaluación de los pares (Cotterall, 1999; Everhard, 2015b).

Hubo respuestas afirmativas también, aunque fueron menos. Cinco estudiantes (E4, E6, E8, E12, E13) expresaron estar a favor de incorporar a los alumnos en los procesos de evaluación de la escritura, especialmente a través de la retroalimentación o evaluación de los pares y la autoevaluación:

- Sí, yo creo que estaría bueno que nosotros mismos corriéramos lo de otros compañeros, entonces nosotros mismos podemos mentalizarnos cómo corrige el docente, o al identificar el error del compañero te das cuenta ah, yo también tengo el mismo error (E4).
- Yo creo que lo que el estudiante sabe y que a veces el profe no, es todo el proceso que lleva. [...] Incluir como una calificación del proceso, una autoevaluación de si progresé o no progresé (E12).

En uno de estos ejemplos observamos que la entrevistada (E12) se refiere a un tipo de conocimiento del que solo dispone el estudiante y que puede no tenerlo el profesor: la autoevaluación del proceso de la escritura. Es justamente el avance en este tipo de conocimiento lo que es considerado por algunos investigadores como un paso importante en el logro de la autonomía (Everhard, 2015a, 2015b; Oxford, 2003, 2017). Llama la atención que solo una estudiante valoró de manera explícita este conocimiento metacognitivo que, además de ser una característica de la autonomía, es también un indicador importante de desarrollo y éxito en el aprendizaje (Oxford, 2017).

Las respuestas de los estudiantes muestran una tendencia opuesta a la que se observó en las entrevistas a las docentes, quienes demostraron interés y motivación por ampliar el espectro de la evaluación, incluyendo a los estudiantes al momento de establecer criterios de evaluación y en la implementación de diversas modalidades de evaluación. Parecería que las profesoras están interesadas, como dice una de ellas (ED4), en “dar un paso más” (Sección 5.3.2.5., p. 139) en lo que a evaluación se refiere, mientras que los estudiantes, en su mayoría, no muestran el mismo entusiasmo.

Y aquí se observa otra interesante polarización, ya que, según los Registros de observación de clases, la evaluación de la escritura (el diseño de las pruebas, y los criterios para la calificación, principalmente) es uno de los temas que instalaron los estudiantes en diálogos iniciados por ellos o por las docentes en distintos momentos de la clase (ver Capítulo V, sección 5.2.8, p. 120-122). Si bien parece existir una preocupación e interés general sobre ese aspecto del aprendizaje, no se observa el mismo grado de interés en lo relativo a la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de la escritura. Finalmente, en las respuestas a los cuestionarios, una mayoría de estudiantes (76%) dice que se autoevalúa (conoce sus fortalezas y debilidades) frecuentemente, pero parecería, a partir de las entrevistas, que no se considera la posibilidad de incluir la autoevaluación como un componente de peso en los procesos de calificación de la escritura.

6.2.2.6. Selección y secuenciación de contenidos

En cuanto a este aspecto, en 11 entrevistas (E1, E3, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15) los estudiantes respondieron que no consideraban necesario que la selección y secuenciación de contenidos fuera negociada con los estudiantes. Para justificar la respuesta, en la mayoría de los casos se hizo referencia a que los temas estaban “bien armados” o bien organizados:

- No, están bien armados. Empezamos desde los ensayos más básicos [...] y después llegamos al más complejo. Así que me parece que está bien dado eso (E1).
- Particularmente yo creo que no, porque, como dije en la selección de materiales, no me parece que los alumnos estén capacitados para saber ese tipo de cosas (E6).
- Y, este año me gustó como estaba todo organizado. Para mí estaba todo muy bien. Así que yo no creo que sea necesario (E9).

En algunas entrevistas también se hizo referencia al conocimiento y preparación de los docentes para asumir esa tarea, en contraste con la falta de experticia y entrenamiento de los estudiantes:

- Capaz que, digamos, ese cronograma de contenidos ya estuvo hecho por alguna razón. Las profesoras ya habrán estudiado y dicho, bueno, creo que es mejor dar esto al principio para que los alumnos puedan ir desarrollando cierta habilidad hasta llegar al último tema, o digamos, este contenido es más importante que este porque en años futuros van a enfocarse en esto, entonces yo creo que está bueno que ya esté, digamos, que no se involucre tanto al alumnado (E7).
- Creo que puede aportar eso una persona que ya terminó de cursar la materia, una persona que recién empieza, te dicen *cause and effect* o *problem-solution* y no sabés lo que es, entonces creo que no podés aportar (E13).

Sin embargo, dos estudiantes (E5, E8) expresaron que sería deseable que los alumnos participaran de la selección de contenidos, especialmente refiriéndose a la inclusión de temas de interés para el alumnado:

- Quizás, al yo haber visto esos tipos de ensayo, digo así está bien, pero a lo mejor viendo todas las opciones, digamos, que se pueden incorporar o quizás sacar en la selección y secuenciación de contenidos, sí (E5).

- Sí, porque, por ejemplo, a veces a los estudiantes, si los hacen opinar, todos eligen algo que a todos les gusta, te motiva un poco más a aprender, o a que te enseñen y expliquen (E8).

Y otros dos (E4 y E2) se refirieron exclusivamente al tiempo que se dedicaba a los contenidos temáticos como un aspecto en el que era importante la participación de los estudiantes:

- Podría ser, pero en el sentido de cuánto tiempo le dedicamos a cada tipo de ensayo, porque hay algunos más complicados (E2).
- Esta cuestión de tiempo, eso sí se puede llegar a negociar con los alumnos. Por ejemplo, no llegamos con este tema, podemos verlo en tal momento, hacer una clase más o qué se yo eso sí creo que se podría negociar, pero la selección de temas creo que es del docente (E4).

Si bien estos últimos ejemplos sirven como evidencia de ciertas discrepancias, está claro que la mayoría de los estudiantes entrevistados no cree conveniente ni deseable que los estudiantes participen en la selección de materiales, lo que puede relacionarse con una concepción del rol docente como proveedor y de los estudiantes como consumidores (Cotterall, 1998; Kirkpatrick, 1994). Este tipo de creencias no se encuentra en consonancia con los roles que implica el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, los cuales se caracterizan por favorecer una interdependencia de funciones, a través del trabajo compartido, que motive al estudiante a asumir mayor responsabilidad por “el contenido y la forma” del aprendizaje (Little, 1989, p. 31).

Si comparamos estas creencias con las que expresan las docentes en sus entrevistas, observamos diferencias dado que la mayoría expresó que le parecía positivo que los estudiantes participaran en este aspecto, especialmente a través de la consulta y la negociación. En cambio, como observamos en las respuestas a este punto de la pregunta 5, fueron muy pocos los estudiantes que se refirieron a la posibilidad de elegir entre algunas opciones temáticas o de negociar determinados contenidos; esto tal vez se deba a que no han tenido experiencias al respecto, al menos en Lengua Inglesa II. En relación con esto último, cabe aclarar que las docentes se refirieron a la posibilidad de participación de los estudiantes en la selección de contenidos como un potencial; ninguna de ellas parece haber implementado acciones concretas en este sentido.

6.2.2.7. Selección y diseño de tareas de escritura

Trece de los 15 estudiantes entrevistados (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15) dijo no estar a favor de involucrar al estudiantado en la selección y el diseño de tareas de escritura. Algunos ejemplos ilustrativos se transcriben a continuación:

- No, eso me parece que el profe ahí tiene la mano para el diseño de la tarea de escritura. Por ejemplo, en nuestros libros está más que claro lo que hay que hacer. No es para nada confuso ni nada. Entonces, yo creo que el profe tiene que estar ahí encargado de diseñar y de la selección (E3).
- No, bueno, me parece que estoy diciendo mucho que no, pero bueno, es porque para mí muchas cosas las tiene que establecer el docente y el alumno es el que más o menos se tiene que moldear (E4).
- Desde mi opinión, no sé si todos los alumnos sabrían bien qué ejercicios nos pueden servir para practicar escritura [...] por ejemplo, si me fijo en mí, no sé si sabría bien qué ejercicios me servirían para practicar la escritura, o algunos temas, porque algunos temas, algunos *assignments*, son difíciles y uno se pone a pensar qué escribir y qué hacer, entonces eso te sirve más porque es más difícil, y son las docentes las que arman todo el *assignment* (E8).
- Es lo mismo que te dije antes, me parece que el profe sabe, y puede dar las indicaciones él y vos, como alumno, cumplir con lo solicitado (E12).

Estos ejemplos presentan de manera bastante clara una asociación directa entre el diseño de las tareas con el rol del docente: el docente “sabe”, “tiene la mano”, “arma” las tareas de escritura. Parecería que se identifica esta acción como una característica distintiva y excluyente del rol que cumplen las profesoras.

Solo dos de los entrevistados se expresaron a favor de involucrar a los estudiantes en la selección y el diseño de tareas de escritura:

- Yo creo que para los diseños de las tareas de escritura en el año, sí, podrían hacerse en conjunto, digamos, hablarse con las profes y decir, bueno, cuáles son los temas más importantes, o que los alumnos piensen, qué tema realmente podrían llegar a evaluar o es importante (E7).
- Sí, ahí sí podrían proponer nuevas cosas, a mí me gustaría que haya un taller aparte, digamos, dentro de las clases (E11).

De estos dos ejemplos, solo el primero presenta explícitamente la posibilidad de que los estudiantes generen consignas de escritura. Está claro, entonces, que la mayoría no asocia su

rol con el diseño de tareas de escritura, especialmente debido a que no consideran disponer de los conocimientos necesarios para abordar esa actividad. En investigaciones previas también se recibieron respuestas similares: la mayoría de los estudiantes expresó, de manera directa o indirecta, la expectativa de que fueran los docentes quienes se encargaran de generar oportunidades y tareas de práctica (Cotterall, 1995; Nematipour, 2012; Rungwaraphong, 2012; Wagner, 2014).

Si comparamos estas respuestas con las que se obtuvieron en las entrevistas a docentes, podemos observar una diferencia clara, ya que, como se describe más arriba, la mayoría de los alumnos expresó que no consideraba conveniente ni necesario involucrarse en este proceso, mientras que las docentes entrevistadas no pusieron en duda el potencial de los estudiantes para llevar a cabo esta actividad. De hecho, una de las profesoras (ED3) enfatizó que los alumnos pueden generar consignas tan complejas e interesantes como las que pueden pensar o diseñar los docentes (Sección 5.3.2.7., p. 143). En cambio, sí se observa una correspondencia entre las respuestas que dieron los estudiantes en las entrevistas y las que se obtuvieron a partir de los cuestionarios. Como se detalla en la sección anterior de este capítulo (Sección 6.1.1., p. 165), una mayoría de estudiantes encuestados (62%) eligió las opciones “nunca” y “raras veces” para describir la frecuencia con la que redactan consignas de tareas de escritura. Estas bajas frecuencias concuerdan con la información obtenida a través de las entrevistas, que nos presenta una resistencia bastante generalizada a la idea de involucrar a los estudiantes en el diseño y elaboración de tareas de escritura.

6.2.2.8. Planificación y administración de la clase de escritura

En cuanto a la planificación y administración de la clase de escritura, las respuestas de nueve de los estudiantes entrevistados fueron afirmativas respecto de la participación de los alumnos (E2, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12):

- Que se pueda ir modificando. Que no sea un plan de un día vamos a hablar esto, esto y esto sino que puedan salir temas (E4).
- Me parece que ahí sí hay algo que los profes deberían tener en cuenta mucho lo que dicen los alumnos por el sentido de que a veces uno se empieza a perder en las explicaciones y sería a veces un poco más cómodo si el profe dijera, bueno, ¿cómo les parece que hagamos hoy? Tenemos que hacer esto, esto y esto hoy, ¿cómo les parece que empecemos? ¿qué les gustaría ver primero? (E6).

- Sí, estaría bueno. A mí me parece que algunos estudiantes tenemos algunas debilidades en la escritura que quizás si lo habláramos con las profes o les dijéramos no estoy muy acostumbrado a escribir esta parte, o tengo fallas para escribir la introducción, no me sale la conclusión, entonces podríamos hacer una clase dedicada a las formas de cómo escribir ciertas partes o qué estilo utilizar y los alumnos que tienen ese problema o digamos que no son duchos en eso podrían mejorarlo (E7).
- Me parece que sí, está bueno para que veamos una forma de dar clases que a todos les pueda gustar y cómo llegar mejor a los conocimientos, me parece que sí, que estaría bueno que los alumnos participen, es algo muy creativo (E10).

Los ejemplos seleccionados y transcritos más arriba ilustran las razones por las que estos estudiantes consideran que sería positivo involucrarlos en la planificación y administración de la clase de escritura. En una de las respuestas, se hace hincapié en la necesidad de aplicar una modalidad de taller y de incluir más práctica en las clases; en otras, se resaltó la importancia de lograr una dinámica más flexible, que permita que surjan nuevos temas, o que se trabajen las dudas o problemas con mayor profundidad.

También hubo algunas respuestas negativas. Seis estudiantes (E1, E3, E8, E12, E14, E15) opinaron que no era necesario ni deseable que los estudiantes participaran en este proceso, debido a que se trata de una función docente, que se apoya en su conocimiento y preparación:

- No, los profes deben estar cargo de eso (E1).
- Yo no sabría cómo enseñar a escribir. Entonces yo creo que ahí el docente agarra todas las estrategias que aprendió o que sabe, y bueno, ahí es cuando nosotros también aprendemos (E3).
- No, me parece que no. Me parece que mejor de eso se encarguen los docentes (E8).

Estos ejemplos nos presentan, como en algunos puntos anteriores, una clara división de roles y responsabilidades entre docentes y estudiantes. Dicha diferenciación parecería excluir la posibilidad de un trabajo conjunto y compartido, lo que Little (1995) denomina la “co-producción” de la clase (p. 178). Sin embargo, fueron más los estudiantes que se expresaron a favor de una participación más activa durante la clase presencial que, como analizamos a partir de las respuestas a la pregunta 1, es una instancia de aprendizaje muy valorada por los estudiantes.

Si comparamos estas respuestas con las que se recolectaron a partir de los cuestionarios, observamos algunas diferencias, pero una tendencia similar. Aunque la mayoría de los

estudiantes encuestados se mostró neutral ante la posibilidad de involucrarse en la planificación de las clases, el porcentaje de estudiantes que expresó acuerdo (46%) es más alto que el de los que expresaron desacuerdo (13%), y levemente mayor al de los que expresaron neutralidad (41%). Estos datos nos permiten identificar una tendencia emergente entre los estudiantes a favorecer una dinámica áulica en la que docentes y estudiantes puedan compartir y variar algunas de sus funciones, especialmente aquellas relacionadas con la planificación y la administración de las clases. Las entrevistas a las docentes arrojan datos que refuerzan dicha tendencia, ya que la mayoría de ellas opinó que era deseable una participación más activa de los alumnos; sin embargo, como se observa en la sección 5.3.2.8 del Capítulo V, no proveen información específica o ilustrativa al respecto y sí advierten una serie de obstáculos o dificultades para poder llevar a cabo este tipo de trabajo compartido.

Estos resultados son distintos de los que comunica Mehrin (2017) en su estudio, en el la tendencia observada entre los 80 estudiantes universitarios de ILE encuestados no es favorable hacia el involucramiento de los estudiantes en las clases. El 67% de los alumnos expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los docentes “explicaran todo” durante las clases, y el 55% acordó con la idea de que “la mejor de aprender una lengua extranjera es a través de las explicaciones provistas por los docentes en clase” (p. 130). Las entrevistas realizadas en pequeños grupos de foco también demuestran la preferencia de los estudiantes por un enfoque de enseñanza centrado en el docente. Farahani (2014) y Alarabai (2017) comunican hallazgos similares en sus investigaciones, en las que participaron estudiantes de ILE de distintas edades en Irán y Arabia Saudita respectivamente.

La pregunta 6 también está relacionada con los roles y funciones de docentes y estudiantes, ya que indaga sobre las acciones o iniciativas de docentes de Lengua Inglesa II que promueven la autonomía en escritura desde el punto de vista de los estudiantes.

Pregunta 6: ¿Creés que la profesora estimula a los estudiantes a trabajar (especialmente en lo relativo a la escritura) de manera independiente? ¿Podrías dar un ejemplo de alguna actividad o acción que te haya llevado (de manera espontánea u “obligada”) a desarrollar tu autonomía en la escritura?

Las respuestas a esta pregunta fueron todas afirmativas. Todos los entrevistados expresaron que sus docentes estimulaban el desarrollo de la autonomía en escritura:

- Sí, nuestras profesoras, por lo menos, estaban todo el tiempo estimulándonos a escribir, creo que está muy bueno, porque cuesta un montón sentarse a escribir, más con todo lo

que tenemos nosotros de la carrera, cuesta un montón sentarse. Sí, y más que todo, de manera espontánea (E3).

- Sí, a lo largo de todos los libros, hay tres o cuatro actividades para hacer, sobre escritura, que no van a ser evaluadas precisamente, pero que tienen el estilo que exigen cuando lo evalúan. Entonces uno ya tiene ahí las pautas sobre lo que tiene que escribir y está en uno hacerlo, practicarlo, o no (E6).

- Hay veces que se nota que los profes es como que se preparan los *Power Points* y todo para explicarnos, es como que se nota que se toman el tiempo para que nosotros aprendamos bien eso, entonces es como que también te motiva a hacer bien tu parte, que sería escribir el essay (E8).

- Sí, lo que se manda por Internet, los textos, a mí me sirvió un montón porque tenías como un *deadline* para entregar las cosas, entonces yo me tenía que organizar, buscar, investigar también para saber qué escribir, eso me dio mucha autonomía, y me comprometía a entregarlos, así que en eso sí, me dio mucha autonomía, y también de investigar y llevar al día la materia, porque eran sobre los temas que estábamos viendo, así que uno tenía que ir viendo, estudiando, leyendo, para poder escribir sobre eso (E11).

- Yo creo que sí te estimulan a trabajar independientemente porque cuando vos hacés el *essay*, que lo entregás para que te lo corrijan, por ejemplo, cuando te lo corrigen no te dicen mirá, esto está mal, poné esto, te dan a entender que hay un error y vos tenés que buscar la solución, lo que te va creando tu autonomía y tu independencia a la hora de hacer las cosas, porque no vas a tener siempre alguien que te diga, hace esto así (E12).

En estos ejemplos observamos distintas actividades o acciones que los estudiantes identifican como promotoras de la autonomía: las tareas de escritura en el aula virtual, el estímulo verbal durante la clase, las actividades de extensión incluidas en el material, y el tipo de retroalimentación docente que reciben sobre dichas tareas (retroalimentación electrónica indirecta). También es interesante la respuesta de una estudiante que identificó el compromiso del trabajo docente (E8) como un disparador para el compromiso con el trabajo independiente. Estas respuestas dan cuenta de que todos los estudiantes entrevistados identifican iniciativas para el trabajo autónomo, especialmente en el material didáctico y las clases presenciales. La organización temporal de la práctica de la escritura también es percibida como una manera de estimular la autonomía escrituraria.

La última pregunta de la entrevista es una invitación a los entrevistados a compartir cualquier comentario u observación relacionados con la temática de la entrevista:

Pregunta 7: ¿Te gustaría agregar algún comentario o reflexión relacionado con los temas sobre los que hemos hablado?

Seis estudiantes (E6, E11, E12, E13, E14, E15) compartieron sus impresiones en relación con la experiencia que habían tenido a lo largo del año lectivo como estudiantes de Lengua Inglesa II, reconociendo su progreso en el desarrollo de la escritura y valorando positivamente la labor de sus profesoras. Un ejemplo ilustrativo de este tipo de contribuciones es el siguiente:

- Reflexionando, creo que he avanzado muchísimo en mi capacidad de escribir comparado a la del año pasado y qué sí sentí que hubo mucho acompañamiento por parte de las profesoras (E10).

Cuatro estudiantes decidieron compartir sugerencias para la asignatura en respuesta a esta última pregunta: uno ellos recomendó incluir mayor cantidad de ejemplos textuales escritos por estudiantes en el manual de la cátedra (E10), mientras que una de las entrevistadas sugirió reducir el número de textos y ejercicios en el manual, debido a que no había tenido suficiente tiempo para completar esas tareas (E8). Otras sugerencias presentadas para la cátedra fueron incluir tareas que implicaran la escritura a mano (E2, E7) y ampliar las posibilidades de retroalimentación en escritura:

- Habilitar una dirección de *e-mail* para mandar borradores y recibir *feedback* en cualquier momento del año [...] Claro, entonces me hubiera gustado tener algún mail, por ejemplo, con mi *topic* y que alguien me lo corrija. Claro un mail, no de una profe, porque sé que no tienen tiempo, pero de algún alumno. Alguien que sepa más que yo, digamos (E9).

Todos estos comentarios y sugerencias, aunque no se relacionan con el tema específico de la autonomía escrituraria, nos revelan nuevamente la importancia que los estudiantes otorgan a la retroalimentación y a materiales de apoyo o práctica de la escritura y, por otro lado, dan cuenta de su capacidad para identificar y articular necesidades puntuales en su proceso de aprendizaje de la escritura.

6.2.3. Síntesis del análisis de las entrevistas a estudiantes

A modo de síntesis, podemos decir que las respuestas de estos estudiantes nos permiten aproximarnos a algunas de sus creencias sobre la autonomía en el aprendizaje, su importancia y el rol de docentes y alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica en lengua extranjera en el contexto de la asignatura Lengua Inglesa II. Se puede

inferir, a partir de dichas respuestas, que las creencias de los estudiantes parecen estar sustentadas en sus experiencias de aprendizaje más que en principios o ideas generales sobre las funciones correspondientes a quienes participan en la relación pedagógica.

Una referencia recurrente en las respuestas es la importancia que otorgan los estudiantes entrevistados a la orientación y guía provistas por sus profesoras, especialmente en el contexto de las clases presenciales. En consonancia con los resultados de investigaciones previas, el encuentro cara a cara con las docentes en el contexto del aula parece cumplir un rol fundamental no solo para la orientación, organización y foco del estudio, sino también como fuente de motivación (Breeze, 2002; Farahani, 2014). Esto podría considerarse como una creencia compartida, en esta población de estudiantes específica, sobre el rol facilitador del docente para la construcción de la autonomía escrituraria.

Sin embargo, restringir ciertas funciones, como la de regular el aprendizaje, exclusivamente a las profesoras podría relacionarse directamente con creencias sobre un rol del docente como autoridad, una creencia que ha sido identificada como en directa oposición hacia la autonomía (Cotterall, 1995). En este sentido, parecería primar en muchas de las respuestas una concepción de roles definidos y asimétricos en lugar de una de interdependencia de estos roles; es decir, no se aprecia una valoración positiva del trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes. Esta creencia puede estar relacionada con una noción de autonomía que está exclusivamente ligada al trabajo individual solitario y no contempla el trabajo colaborativo (Breeze, 2002).

Una de las razones en las que se apoya dicha concepción podría estar relacionada con la autorrepresentación negativa que muchos estudiantes evidencian sobre sí mismos: resaltan su falta de conocimiento o de capacidad para acciones relacionadas con el aprendizaje, o presentan una imagen endeble de sus propias potencialidades o capacidades como escritores. Este tipo de creencias se relaciona con una actitud de resistencia hacia la autonomía, hacia la posibilidad de asumir responsabilidades en relación con el aprendizaje (Cotterall, 1995, 1999; Hurd, 2005; Wenden, 1998). En muchos casos, los estudiantes ni siquiera valoran el conocimiento que tienen sobre sí mismos (sus necesidades, objetivos, intereses), como un saber disponible y valioso, que puede contribuir al desarrollo del aprendizaje, algo que, según Camilleri (1999), es parte de la experticia del estudiante y constituye su especial aporte en la “asociación” que la autonomía establece entre docentes y alumnos (p. 39).

Otras razones pueden estar más relacionadas con factores de índole contextual. Si bien los estudiantes revelan conocimiento y valoración de la autonomía en el contexto educativo de educación superior, persisten algunas representaciones sobre el profesor como único reservorio

de saber y experticia y del estudiante como despojado de conocimiento, necesitado de guía, orientación e instrucción. La adhesión a estas perspectivas, relacionadas con enfoques transmisivos de enseñanza y de aprendizaje, ha sido mencionada en estudios previos en los que también participaron estudiantes universitarios de grado (Cotterall, 1998, 1999; Siqueira Nicolaidis, 2008). Este tipo de creencias puede estar asociadas a determinados recorridos y experiencias previas de los estudiantes, tanto en la universidad como en los niveles primario y secundario, donde puede haber primado una distinción clara de roles, y algunos estudiantes universitarios de segundo año tal vez se encuentran todavía en un momento de transición hacia la adopción de nuevos roles en la gestión de su propio aprendizaje. Como afirma Powell (1988):

La disminución del control por parte del profesor como un medio para promover la independencia implica la creación de un rol docente que está alejado de la experiencia de la mayoría de los estudiantes. Ellos estarán, por lo tanto, predispuestos al rechazo y a ejercer presión para forzar al docente a que se comporte de una manera más convencional (p. 118).

Los resultados de los estudios de Graves (2006), en el que participaron estudiantes de posgrado de inglés como segunda lengua en Estados Unidos, y de Siqueira Nicolaidis (2008), sobre las creencias de estudiantes de profesorado de lengua inglesa en Brasil, también demuestran la importancia de estas experiencias previas de aprendizaje en la adopción de determinadas creencias sobre los roles que se asocian a docentes y estudiantes.

También es importante agregar aquí que, aunque el sistema de educación superior implica la presencia de estudiantes autónomos, existen todavía hoy ciertas prácticas institucionales que no logran apoyar el desarrollo de nuevos roles y la consolidación de la autonomía. El rol secundario o prácticamente accesorio que adquiere la evaluación formativa en algunos trayectos y la dinámica de algunas clases teóricas, en las que se prioriza el monólogo o el formato de conferencia en lugar de la interacción son solo algunos ejemplos de este tipo de prácticas que pueden tener gran impacto en las formas en las que se piensa y practica la autonomía en el aprendizaje (Adaime, 2010).

Podemos concluir que las creencias sobre los roles de docentes y estudiantes analizadas se caracterizan por valorar el acompañamiento docente, pero sin dejar de dar cuenta de la importancia del trabajo independiente en el aprendizaje de la escritura. De hecho, muchos estudiantes incluyen en sus respuestas referencias concretas a acciones que realizan individualmente o conjuntamente con sus pares, tales como tomar notas, redactar resúmenes, buscar información en Internet (textos o videos) para desarrollar el contenido de sus ensayos,

leer y estudiar el material provisto por las docentes, buscar palabras en el diccionario y revisar sus borradores de manera independiente o a partir de la retroalimentación recibida. Estos datos, además de sugerir una actitud positiva hacia la autonomía escrituraria, dan cuenta de que los estudiantes entrevistados se involucran en actividades de aprendizaje autónomo y que están familiarizados con algunas de las prácticas y comportamientos que se relacionan directamente con su desarrollo.

Sin embargo, la reticencia general a promover la participación activa de los estudiantes en aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura también nos revela cierta resistencia a concebir y adoptar nuevos roles, menos asimétricos y más colaborativos. Y es este último análisis el que pone de manifiesto una tendencia hacia la *autonomía reactiva*, más que hacia la *autonomía proactiva* (Everhard, 2015a; Littlewood, 1999), o, desde el marco provisto por Kumaravadivelu (2003), a desarrollar una visión acotada de la autonomía, limitada a la incorporación de pautas para lograr el rendimiento académico tal como lo establecen las docentes.

En cuanto a la definición e importancia de la autonomía, las respuestas analizadas presentan, en general, un fuerte énfasis en el valor del trabajo independiente; es recurrente la referencia a poder y saber hacer sin depender de otros, especialmente del profesor. Podemos también observar que se destaca la relevancia que los estudiantes entrevistados otorgan al conocimiento tanto sobre el objeto de estudio (la escritura en lengua extranjera) como sobre el propio proceso de aprendizaje. Se observa, por lo tanto, una fuerte conexión entre saber y autonomía, lo que nos remite a los postulados de Wenden (1996), quien afirma que los componentes de la autonomía deben estar anclados en una base amplia de conocimiento; de lo contrario, no se desarrollan como procesos efectivos. Esta retroalimentación necesaria entre autonomía y conocimiento (autonomía *en* el aprendizaje) parece estar fuertemente arraigada en la mayoría de las creencias de los estudiantes entrevistados.

Finalmente, en lo que respecta a la valoración que hacen los estudiantes de la autonomía, es unánime la apreciación positiva. Todos, sin excepción, expresan que la autonomía es importante para el aprendizaje en la universidad, pero también, podríamos decir, para la vida. Aunque no se favorezca, en general, la participación activa de los estudiantes en algunos procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera, todos acuerdan en que la autonomía es deseable y hasta necesaria. Algunos estudiantes, como observamos, dan a entender que el único aprendizaje posible es el aprendizaje autónomo, que le permite al estudiante internalizar los saberes y desarrollar su pensamiento crítico.

Parecería, entonces, que las creencias de los estudiantes se orientan positivamente hacia la autonomía, pero revelan cierta resistencia a asumir roles que están institucional y tradicionalmente relacionados con la función docente. Especialmente, muchas respuestas nos indican una representación de los roles de docentes y estudiantes que se definen por una asimetría en conocimiento y capacidad y que, debido a ello, descalifican la posibilidad de una construcción conjunta en el proceso de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y, por lo tanto, pueden inhibir una participación más activa y la asunción de nuevas responsabilidades por parte de los estudiantes.

En este capítulo, se presentaron y analizaron los resultados obtenidos a partir de 93 cuestionarios sobre autonomía administrados en los cuatros grupos de estudiantes cuyas clases fueron observadas, y 15 entrevistas llevadas a cabo con estudiantes de esos mismos grupos que se ofrecieron voluntariamente para participar en esta investigación. El foco de estos hallazgos es, entonces, la dimensión del aprendizaje de la autonomía en escritura en lengua extranjera. El análisis de los cuestionarios revela que los estudiantes encuestados suelen involucrarse en actividades que promueven la autonomía en el aprendizaje en general y en la escritura en particular y orientarse positivamente hacia la autonomía. Se advierte que los alumnos identifican la importancia del trabajo y la práctica independientes en el proceso de aprendizaje, ponderando también la guía y apoyo que pueden proveer los docentes.

Por otro lado, el análisis de las entrevistas semiestructuradas nos aporta información sobre sus creencias y perspectivas en relación con la autonomía en el aprendizaje. En este sentido, los estudiantes muestran una perspectiva positiva hacia la autonomía, resaltando su importancia no solo en el aprendizaje sino también en la vida profesional en general. Sin embargo, se advierte cierta resistencia a adoptar roles más activos en aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que están tradicionalmente asociados con la función docente, como la evaluación, la determinación de objetivos y la identificación de necesidades. Se concluye, por lo tanto, que las perspectivas de los estudiantes se alinean más directamente con los postulados de una *autonomía reactiva* (Littlewood, 1999), anclada en la guía y orientación docente y desarrollada en base a acciones que responden a la demanda de las profesoras, más que a la iniciativa o motivación individual.

A continuación, en el último capítulo de esta tesis, se presentan las conclusiones, a partir del análisis integral del conjunto de resultados.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

En este capítulo se retoman las preguntas de investigación y se presentan las respuestas que derivan del análisis y discusión de resultados. En función de los objetivos de este trabajo, se despliegan las conclusiones a partir de los interrogantes planteados en el capítulo introductorio de la tesis y teniendo en cuenta las dimensiones de análisis descritas en el marco teórico: la dimensión de la enseñanza y la dimensión del aprendizaje. A continuación, se desarrolla una discusión que combina los hallazgos en ambas dimensiones, lo que permite, a su vez, concluir con una serie de implicancias y propuestas pedagógicas relacionadas con la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en ILE, teniendo en cuenta el contexto específico en el que se llevó a cabo este estudio. Finalmente, se presentan las limitaciones de este trabajo y se sugieren algunos lineamientos para futuras investigaciones en esta temática.

7.1. La dimensión de la enseñanza: prácticas y perspectivas de docentes

7.1.1. La práctica docente en la clase de escritura de Lengua Inglesa II

En relación con esta dimensión, y específicamente con las prácticas docentes, se retoman las dos primeras preguntas de investigación:

- ¿Cómo son presentadas e implementadas las actividades en la clase de escritura de Lengua Inglesa II?
- ¿Qué acciones desarrollan los docentes a fin de promover la autonomía en sus clases de escritura?

Estas preguntas se relacionan directamente con el primer objetivo específico formulado en la etapa inicial de esta investigación:

- Describir las prácticas pedagógicas de docentes de Lengua Inglesa II en clases de escritura.

Es posible responder a estas preguntas y lograr este objetivo a partir del análisis de los registros de observaciones de clases y de las respuestas de las profesoras en relación con la práctica docente en las entrevistas.

Los resultados del análisis de los registros de observación de clases revelan que las docentes presentan y desarrollan los contenidos correspondientes al programa de la asignatura de acuerdo a los objetivos y la secuenciación previamente establecidos en dicho programa. La determinación de objetivos de enseñanza y la planificación de las clases están totalmente a cargo de las profesoras, y la mayoría de las actividades de práctica, monitoreo y reflexión son iniciadas por ellas también. En este sentido, se advierte que las docentes asumen el control de estos aspectos, pero que también estimulan una participación activa del alumnado, adoptando un rol de guía. Como se indica en el análisis de los registros de observación de clases, ciertos aspectos de la dinámica de las clases y la modalidad de retroalimentación indirecta implementada pueden ser identificados como acciones tendientes a promover la autonomía escrituraria.

En relación con las actividades desarrolladas en el aula, se registraron acciones de las docentes que fueron identificadas como prácticas promotoras de la autonomía; entre ellas se destaca la formulación de preguntas: para activar conocimientos previos, para establecer relaciones conceptuales entre estos y nuevos contenidos y para desarrollar el pensamiento crítico a través de la reflexión metacognitiva. El hecho de que las docentes presentaran los temas de escritura tomando como punto de partida las contribuciones de los estudiantes a través de sus respuestas a esas preguntas revela una orientación dialógica hacia la enseñanza y, por lo tanto, otorga centralidad al estudiante en ese proceso (Little, 1995).

Los interrogantes que se presentaron al inicio de muchas de las clases observadas sirven también como andamiaje para la construcción conjunta de conocimiento (Benson, 2011a). En otras instancias, las docentes formularon preguntas a fin de consolidar contenidos teóricos, especialmente durante la corrección de ejercicios de práctica, propiciando, a su vez, una conexión directa y explícita entre teoría y práctica. Dicha conexión, como se indica en la síntesis del análisis de las observaciones, es una manera de promover la transferencia del aprendizaje que se desarrolla en el ámbito áulico hacia otros ámbitos, como por ejemplo, otras asignaturas y otros contextos de aprendizaje (Crabbe, 1993; Nunan, 1999, 2003).

La inclusión de actividades de práctica de la escritura, especialmente de puesta en texto, también fue registrada en algunas clases y es claramente una iniciativa que puede incentivar el desarrollo de la autonomía escrituraria. La elaboración individual o colaborativa de planes de escritura o de textos completos, además de constituir una oportunidad concreta de participación

y experimentación para los estudiantes, cuando se realiza en el ámbito de la clase, presenta el potencial adicional de seguimiento y monitoreo que pueden aportar docentes y compañeros, y que puede contribuir a personalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Cotterall, 2017; Crabbe, 1993, 2003). Durante estas instancias de escritura colaborativa, y otras de trabajo en grupos, tales como las actividades de análisis de ejemplos textuales, se observó retroalimentación docente oral, a través de comentarios positivos y, en otros casos, a través de preguntas disparadoras.

En cuanto a la modalidad de retroalimentación docente escrita, se trata de *feedback* electrónico indirecto explícito (Hyland, 2003); es decir, las docentes insertan comentarios en los borradores que entregan los estudiantes en el espacio del aula virtual. Dichos comentarios indican, a través del uso de un código específico o a través de la redacción completa de impresiones, sugerencias u observaciones, el tipo de problema u oportunidad de mejora que se ha identificado, sin proveer una respuesta, ni reescribir o tachar secciones en el texto original. Este tipo de retroalimentación docente estimula, por lo tanto, el trabajo independiente del estudiante luego de recibir la devolución de sus docentes (Bitchener & Ferris, 2012; Ferris & Hedgcock, 2014). De esta manera, la retroalimentación sirve de guía y apoyo para que el estudiante intente resolver los problemas identificados desplegando estrategias y utilizando recursos de manera autónoma.

También se observó, en algunas de las clases de escritura, la implementación de retroalimentación entre pares sobre borradores o planes de escritura, una iniciativa que está asociada con el desarrollo de la autonomía tanto desde la teoría como desde la práctica. Desde la práctica, la retroalimentación entre pares da cuenta de la posibilidad concreta de aprender y recibir *feedback* de otros participantes diferentes del docente y, por lo tanto, constituye una instancia visible de colaboración a través de un patrón de interacción explícito en el que las voces de los estudiantes obtienen protagonismo (Ferris & Hedgcock, 2014; Hyland, 2003, 2009; Hyland & Hyland, 2006; Villamil & de Guerrero, 2006). Desde el punto de vista teórico, las instancias de *peer feedback* se asocian al aprendizaje colaborativo y evidencian la dimensión social de la autonomía (*collaborating*) y de la construcción conjunta del conocimiento, lo que promueve, a su vez, el reconocimiento de roles más flexibles y menos rígidos para docentes y estudiantes (Tassinari, 2012, 2015; Sinclair, 2008); en palabras de Freeman (2013), “en estos patrones visibles subyacen cambios latentes relacionados con quiénes hacen qué cosas, o con lo que se espera que haga cada uno” (p. 130).

Sin embargo, y como también se indicó en la síntesis del análisis de las observaciones, es importante hacer mención de algunos aspectos de la autonomía en el aprendizaje, como la

autoevaluación, la selección de materiales y métodos o estrategias (Tassinari, 2012) y la identificación de objetivos y necesidades de aprendizaje que no parecen tener un lugar en las clases de escritura de Lengua Inglesa II. En este sentido, Tassinari (2015) sugiere que en el ámbito del aula, más que en entornos virtuales, se suele focalizar en una transferencia gradual del control sobre estos aspectos del aprendizaje hacia el estudiante. En esa transferencia gradual, el rol del docente puede ser fundamental, especialmente a través de andamiaje orientado hacia el aprendizaje que se puede desarrollar más allá del ámbito áulico.

Si tenemos en cuenta los principios pedagógicos propuestos por Little (1999, 2009), en las clases observadas se pueden identificar fácilmente la integración de actividades de reflexión y el uso adecuado y permanente de la lengua extranjera, pero el empoderamiento de los estudiantes no se presenta con la misma claridad. Las instancias de reflexión observadas fueron, prácticamente en su totalidad, instancias de reflexión grupal, espontánea, y desarrolladas a través del intercambio oral en el aula. Se advierte en ellas la iniciativa de las docentes por estimular el pensamiento metacognitivo a través de interrogantes que relacionan información teórica con la propia experiencia en procesos y estrategias de escritura (Little, 1995).

En cuanto al uso de la lengua extranjera, se destaca como un aspecto al que tanto docentes como estudiantes prestan atención. Durante muchas de las actividades de lectura, análisis, escritura y retroalimentación se observó el interés de estudiantes y docentes por aspectos relacionados con la corrección léxica y gramatical; en algunas instancias de retroalimentación, los comentarios y dudas también giraron en torno a esas cuestiones. Asimismo, varias instancias de práctica se centraron en aspectos tales como el uso de conectores, términos léxicos adecuados y pertinentes para los distintos tipos de textos y estructuras sintácticas correctas.

Con respecto al empoderamiento de los estudiantes, si bien se observa que durante sus clases las docentes despliegan una variedad de actividades y propuestas de trabajo que implican la intervención de los alumnos, se identifican algunos aspectos de la dimensión de la enseñanza que podrían ser enriquecidos a través de la implementación más sistemática de algunas actividades y propuestas iniciadas por los estudiantes. La creación de espacios en los que los alumnos tengan la posibilidad de elegir entre distintas metodologías de trabajo, recursos y estrategias de aprendizaje; puedan reflexionar de manera conjunta y permanente sobre los procesos de escritura, e involucrarse en los procesos de evaluación de dichos procesos podría enriquecer la práctica pedagógica en este contexto, en el que las docentes ya ponen en práctica una serie de iniciativas tendientes al desarrollo de la autonomía. No se trata, por lo tanto, de erradicar las prácticas actuales, sino de potenciarlas a través de la inclusión de acciones específicas relacionadas con los aspectos antes mencionados.

En resumen, en relación con las prácticas áulicas observadas, es posible concluir que las acciones desplegadas por las docentes, si bien se asocian más directamente con *pedagogías débiles* hacia la autonomía en el aprendizaje, también reflejan ciertos rasgos de las *pedagogías fuertes* (Smith, 2003). Se observa el rol directivo y regulador que asume el docente en la determinación de objetivos, la identificación de necesidades de aprendizaje y los procesos de evaluación de la escritura en ILE, que parece sustentado, a su vez, por concepciones deficitarias de las capacidades de los estudiantes que algunos profesores y alumnos comparten. Sin embargo, también se advierte la participación activa de los estudiantes en las dinámicas de presentación de contenidos temáticos, centradas en sus aportes y desarrolladas de manera conjunta a través del diálogo y en la modalidad de retroalimentación que se implementa, que involucra a los estudiantes en la identificación y resolución de problemas durante la revisión. Teniendo en cuenta el contexto en el que se inserta la asignatura, especialmente considerando que se trata de una materia de segundo año de las carreras de grado, es posible pensar que las prácticas pedagógicas se desarrollan en un continuo que apunta en dirección clara hacia la autonomía, aunque no en todos los componentes que la conforman. En este sentido, y como se expresa más arriba, es posible enriquecer la práctica docente estimulando la participación e incorporando, de manera gradual, la voz de los estudiantes en ciertos aspectos como la determinación de objetivos, la evaluación de la escritura y la identificación de necesidades de aprendizaje.

7.1.2. Creencias y perspectivas sobre autonomía y escritura de las docentes de Lengua Inglesa II

Respecto de las creencias y perspectivas de las docentes en relación con la autonomía en la escritura en lengua extranjera, nos remitimos a las dos últimas preguntas de investigación que han orientado el trabajo:

- ¿Cuáles son las nociones de autonomía en relación con la escritura que evidencian los docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?
- ¿Qué perspectivas hacia la autonomía ponen de manifiesto docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?

Estos interrogantes se responderán aquí haciendo referencia exclusivamente a las nociones y perspectivas sobre autonomía de las docentes de Lengua Inglesa II. En la sección 7.2 de este

capítulo se completarán las respuestas, ya que se hará referencia específicamente a las nociones y perspectivas que evidencian los estudiantes.

Estas preguntas se corresponden, a su vez, con el segundo objetivo específico detallado en la introducción de la tesis:

- Explorar las creencias y las perspectivas de los docentes de Lengua Inglesa II en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y el desarrollo de la autonomía en escritura.

El análisis de las entrevistas nos revela que si bien existen nociones compartidas entre las docentes, en las que se resaltan aspectos conductuales tales como la gestión de recursos y la autoevaluación como distintivos de la autonomía en el aprendizaje, tres de las profesoras le otorgan mayor protagonismo al componente social, especialmente al andamiaje que puede aportar el docente para que se desarrolle efectivamente la autonomía en el aprendizaje. En algunas de las respuestas se puede inferir que las docentes adhieren a la noción de autonomía como un continuo, y que ubican a sus estudiantes de segundo año en las etapas iniciales de dicho continuo, por ejemplo cuando se refieren a estudiantes “inmaduros en su carrera” [ED1], que “necesitan un empuje” [ED4] o que quedan “un poco desorientados” [ED3] sin el control del docente. Podríamos relacionar esta perspectiva con la *autonomía reactiva* y es tal vez esa mirada la que sustenta la percepción de las docentes sobre la necesidad de proveer una estructura de soporte para que los alumnos logren progresar en el desarrollo (incipiente) de su autonomía.

Los componentes emocionales y motivacionales también aparecen en las nociones de autonomía que verbalizan las docentes, especialmente cuando definen al estudiante autónomo como un estudiante que tiende a tomar iniciativas y actuar en base a su interés en el aprendizaje. También enfatizan los aspectos afectivos cuando describen la relación que establecen con sus estudiantes como una relación en la que prima el diálogo y en la que intentan crear un clima de cordialidad y respeto, en el que todos los estudiantes se sientan cómodos. En este sentido, podemos relacionar las respuestas de las docentes con lo que Reinders y Lázaro (2011) identifican como una creencia basada en el concepto de igualdad entre docentes y estudiantes. Las profesoras de Lengua Inglesa II, aunque no mencionan la palabra explícitamente, sugieren la idea de igualdad cuando se autodefinen como facilitadoras y guías y expresan que no se consideran autoridades o, en todo caso, que no se ubican en un nivel de superioridad como para imponer reglas y pautas de interacción o dictaminar formas de aprender. Por el contrario, todas

priorizan la creación conjunta de un clima agradable y distendido, de armonía y respeto en el aula. Estas nociones resaltan, entonces, los elementos emocionales y sociales que componen la autonomía y es en este plano en el que parece primar el concepto de igualdad.

En cuanto a la valoración de la autonomía en el aprendizaje, estas docentes demuestran una apreciación positiva de la autonomía, aunque podemos identificar también lo que Riley (2009) denomina *disonancias discursivas* (p. 46); es decir, ciertas incongruencias entre las creencias a las que se adhiere explícitamente, y que generalmente están basadas en perspectivas teóricas ampliamente aceptadas, y algunas nociones implícitas basadas en el sentido común, la práctica cotidiana o la costumbre. Las respuestas de las docentes evidencian creencias que adhieren a una valoración de la autonomía, pero que al mismo tiempo consideran difícil de implementar, especialmente cuando se trata de asumir o transferir funciones que no se relacionan directamente con los roles tradicionalmente asociados a docentes y alumnos.

En algunas de sus respuestas durante las entrevistas, las docentes dan a entender que la autonomía les parece deseable e importante pero que, en algunos casos, no consideran que su implementación sea factible. No se refieren con tanta frecuencia a limitaciones institucionales pero sí a la falta de entrenamiento, preparación o conocimiento que perciben en los alumnos de segundo año para implementar una pedagogía más *fuerte* en relación con la autonomía. Ambos impedimentos han sido identificados en estudios previos sobre autonomía y aprendizaje de lenguas (por ejemplo, Doğan & Mirici, 2017; Martínez, 2008; Nakata, 2011; Shaw, 2008), pero en el contexto específico en el que se realizó esta investigación, las limitaciones institucionales no han sido destacadas en la misma medida que la disposición y la preparación de los estudiantes para adoptar y desarrollar la autonomía en el aprendizaje de la escritura en ILE.

Este tipo de creencias sustentan, en cierta medida, la aplicación de *pedagogías débiles* para el desarrollo de la autonomía, generando, a su vez, una tradición de *autonomía reactiva*, que se establece implícitamente como el modelo a seguir. Sin embargo, si tenemos en cuenta las respuestas de las docentes en lo que respecta a los roles de docentes y estudiantes, podemos concluir que las profesoras muestran disposición para involucrar a los estudiantes en procesos fundamentales relacionados con su aprendizaje y para adoptar nuevos roles en esa dirección. Este puede ser un muy buen punto de partida para generar cambios positivos en la práctica docente; es decir, que las profesoras visualicen un cambio inicial en su propio rol, en vez de comenzar intentando modificar los roles de los estudiantes (Dam, 2003; Smith & Ushioda, 2009).

Por otro lado, la preocupación que evidencian las docentes entrevistadas por la calidad de los procesos de revisión, autoevaluación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, más que por

asegurar determinados estándares preestablecidos de producción escrita nos permite relacionar sus creencias con un *enfoque profundo* hacia la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Benson & Lor, 1999). Si bien Benson y Lor lo definen como un enfoque hacia el aprendizaje, en el que priman la comprensión y el entendimiento, la preocupación por el significado y la apropiación del objeto de estudio, podemos utilizar este concepto para analizar las perspectivas de las docentes y acercarnos a una interpretación más rica de la dimensión de la enseñanza. Es decir, tal vez la adhesión de estas docentes a *pedagogías débiles* en relación con la autonomía no está relacionada únicamente con roles tradicionales, limitaciones institucionales y representaciones deficitarias de los estudiantes sino también con un objetivo pedagógico claro de instruir y familiarizar a los estudiantes con procesos fundamentales en el aprendizaje de la escritura. Dichos procesos incluyen no solo estrategias relacionadas con la escritura académica en ILE sino también con habilidades y conocimientos relacionados con la lengua extranjera en general (Hyland, 2003, 2009; Little, 1999).

7.2. La dimensión del aprendizaje: prácticas y creencias de estudiantes

7.2.1. Prácticas de los estudiantes de Lengua Inglesa II relacionadas con la autonomía en el aprendizaje de la escritura en ILE

En este apartado se abordan los dos últimos objetivos específicos planteado al comienzo de este trabajo:

- Describir las prácticas que despliegan los estudiantes para desarrollar la autonomía en escritura en el ámbito de la asignatura Lengua Inglesa II.
- Explorar las creencias y las perspectivas de los estudiantes de Lengua Inglesa II en relación con el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera y el desarrollo de la autonomía en escritura.

Asimismo, se intenta responder la segunda pregunta de investigación, que se corresponde con el primero de estos objetivos:

- ¿Qué acciones desarrollan los estudiantes a fin de promover el desarrollo de la autonomía en escritura?

La información recabada principalmente a partir de los cuestionarios es la que nos permite esbozar una respuesta a esta pregunta y cumplir este objetivo, aunque también en algunas entrevistas contamos con breves descripciones de acciones específicas que llevan a cabo los estudiantes para desarrollar la habilidad escrituraria y que reflejan autonomía.

Como se indica en la descripción de resultados (capítulo VI), las acciones que podemos identificar como indicadoras de autonomía en el aprendizaje que presentan mayores frecuencias en las respuestas al cuestionario están relacionadas principalmente con componentes conductuales del modelo de autonomía tales como el monitoreo, la realización y finalización de tareas, el uso de recursos y la autoevaluación (Tassinari, 2012, 2015). Los estudiantes de Lengua Inglesa II encuestados se interesan por el uso de las TIC para el aprendizaje, recurren al diccionario con frecuencia, evidencian prácticas de revisión autónoma (corrigen sus textos de manera independiente o a partir de *feedback*), y logran autoevaluarse identificando sus fortalezas y debilidades. Las acciones específicas de planificación del aprendizaje, finalización de tareas y búsqueda de materiales de práctica presentan frecuencias menores, pero cercanas o superiores al 50%. Algunas de estas acciones también fueron mencionadas en las entrevistas, como el uso de diccionarios, de videos y otros recursos para explorar e investigar ciertos temas y la revisión a partir de retroalimentación docente.

Por otro lado, las acciones que evidencian muy bajas frecuencias están más directamente relacionadas con la estructuración del conocimiento: la mayoría de los alumnos encuestados (92%) nunca o raras veces se involucra en reflexión metacognitiva a través de un registro de estudio o diario de aprendizaje y una gran parte (62%) evita redactar consignas de escritura para practicar. El repaso posterior a las clases y la participación en actividades extra-áulicas también presentan bajas frecuencias. Estos porcentajes evidencian que hay algunos aspectos relacionados con la reflexión, la práctica y la evaluación de la escritura que no forman parte de la experiencia de los estudiantes de Lengua Inglesa II y podrían ser explorados y desarrollados en mayor medida.

De todos modos, y aunque el objetivo de los cuestionarios no fue el de arribar a un dato numérico promedio que determinara el nivel de autonomía de los estudiantes, el análisis de las frecuencias en sus respuestas aporta información sobre sus prácticas y nos permite concluir que los estudiantes conocen y se involucran en muchas de las acciones que favorecen el desarrollo de la autonomía, es decir, no se trata de una población totalmente ajena a la práctica del aprendizaje autónomo.

Las respuestas a las entrevistas proveen información adicional sobre algunas prácticas de escritura en las que se involucran los estudiantes y que podemos relacionar con el aprendizaje

autónomo. En muchas de sus respuestas, los estudiantes hacen referencia, directa o indirectamente, a la lectura del material bibliográfico provisto por la cátedra, la toma de notas, la escritura de borradores, la realización de tareas de práctica, la búsqueda de información y la revisión a partir de *feedback*. Es posible concluir, por lo tanto, que los alumnos de Lengua Inglesa II que participaron en este estudio evidencian cierta familiaridad con actividades y estrategias que pueden promover la autonomía en escritura en ILE.

7.2.2. Creencias y perspectivas sobre autonomía y escritura en ILE de estudiantes de Lengua Inglesa II

Por otro lado, el análisis de las respuestas de los estudiantes a las entrevistas y a algunas de las preguntas del cuestionario nos permite completar las respuestas a las dos últimas preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las nociones de autonomía en relación con la escritura que evidencian los docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?
- ¿Qué perspectivas hacia la autonomía ponen de manifiesto docentes y estudiantes de Lengua Inglesa II?

Las creencias que verbalizaron los estudiantes revelan una valoración positiva de la autonomía, además de una conexión significativa entre autonomía, conocimiento y metacognición. Todos los estudiantes entrevistados creen que la autonomía en el aprendizaje es importante y, en algunos casos, la consideran como un aspecto fundamental del desarrollo académico y de la vida profesional. Tal como se observó en el análisis de los datos, las respuestas de los estudiantes resaltan la importancia de saberes conceptuales y estratégicos para poder ejercitar o aplicar la autonomía en escritura. La autonomía se relaciona con acciones concretas para la gestión del propio aprendizaje, el trabajo independiente y la iniciativa personal; es decir, en su definición de autonomía, los estudiantes destacan los aspectos conductuales, cognitivos y metacognitivos de la autonomía (Tassinari, 2012, 2015).

Por otro lado, si se tienen en cuenta algunas de las respuestas de los estudiantes en lo que respecta a los roles con los que identifican a sus docentes, es posible reconocer la relevancia que le otorgan al componente social de la autonomía, ya que la mayoría de los estudiantes entrevistados y encuestados asocia a sus profesoras con la imagen de una guía para el estudio. Si relacionamos, entonces, la orientación positiva hacia la autonomía en el aprendizaje que

evidencian los estudiantes con la importancia que ellos mismos le otorgan a la guía provista por sus docentes y al encuentro que se lleva a cabo en la clase presencial, podemos decir que el componente social también ocupa un lugar preponderante en la noción de autonomía que comparte esta población de estudiantes. Finalmente, los estudiantes dan cuenta del rol primordial que cumplen las experiencias de aprendizaje en la generación y adopción de determinadas creencias. Las nociones y perspectivas se nutren de la experiencia educativa, en la que la relación (y cooperación) con otros (profesores, compañeros) es una constante.

Ahora bien, en las respuestas de los estudiantes también podemos observar, igual que en el caso de las docentes entrevistadas, ciertas *disonancias discursivas* (Riley, 2009), ya que a pesar de considerar que la autonomía es esencial para el aprendizaje, una gran mayoría de los estudiantes no aprueba la participación del alumnado en varios aspectos del proceso de aprendizaje, como la determinación de objetivos, la selección de materiales o la evaluación. En esos y otros aspectos se observó una fuerte tendencia a considerar a las profesoras como figuras de autoridad y, en algunos casos, como responsables exclusivas de esos procesos (Sinclair, 2008).

Esta aparente contradicción, ya documentada en estudios anteriores (Breeze, 2002; Mehrin, 2017; Szócs, 2017), entre la ponderación de la autonomía y la concepción del docente como único repositorio de saber y responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje subyace la reticencia, generalizada entre los estudiantes, a asumir roles más activos en el proceso de aprendizaje. En relación con esto último, Cotterall y Malcom (2015) concluyen que la resistencia de los estudiantes a adoptar y aceptar roles diferentes a los que se asocian tradicionalmente con la enseñanza y el aprendizaje constituye el mayor obstáculo en el desarrollo de la autonomía y lleva a una gran mayoría de docentes a adaptarse al “modo predeterminado” en lo que respecta a sus funciones y a las posibilidades de innovar o generar cambios al respecto (p. 170).

Sin embargo, podríamos analizar estas respuestas desde otra perspectiva, que nos permite percibir las diferencias como una progresión posible más que como una oposición insalvable. Tomando los conceptos de Sheerin (1997, p. 57), específicamente los que esta autora identifica para definir el aprendizaje independiente como un conjunto de “disposiciones y habilidades”, es posible interpretar las nociones de autonomía que manifiestan los estudiantes, la importancia que le otorgan a su desarrollo y la valoración positiva que asocian al aprendizaje independiente como indicadores de una *disposición* para aceptar e involucrarse en prácticas de aprendizaje autónomo. Por otro lado, la resistencia a asumir roles de mayor responsabilidad puede ser entendida, desde este marco, como una consecuencia que deriva de la falta (real o percibida) de

la *habilidad* para realizar efectivamente las actividades asociadas con esos roles, tales como la habilidad de seleccionar materiales, determinar objetivos o monitorear y evaluar el aprendizaje.

Es más, si tenemos en cuenta los datos obtenidos a partir de las diversas fuentes de datos de este estudio, es posible sugerir que estas creencias y perspectivas sobre la función docente, junto con la valoración generalizada de la clase presencial, pueden ser interpretadas como una oportunidad para el desarrollo de esas habilidades. Es posible identificar el encuentro que se lleva a cabo entre alumnos y profesores en la clase presencial como un espacio privilegiado para negociar y redefinir los roles de docentes y alumnos (Jiménez Raya & Vieira, 2011, 2015) y revisar las concepción misma de aprendizaje y su relación con la enseñanza. Las docentes pueden, a través de la función de guía con la que la mayoría de los estudiantes las identifican, promover una noción de aprendizaje como una coproducción situada y dinámica, construida a partir de un diálogo coordinado, más que como resultado de una comunicación unilateral. En otras palabras, el rol central que los alumnos le asignan a la clase y al profesor puede ser la clave para generar nuevas experiencias y nuevas creencias, para establecer una relación pedagógica orientada hacia la construcción conjunta del aprendizaje y la deconstrucción de la asimetría.

7.3. La interrelación entre las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje

Las conclusiones que hemos considerado hasta aquí nos permiten identificar la necesidad de atender especialmente la promoción de una conexión más directa y fructífera entre la dimensión de la enseñanza y del aprendizaje de la autonomía escrituraria en ILE. Parecería necesario ampliar y flexibilizar las creencias y prácticas relacionadas con la dimensión de la enseñanza, de manera que los estudiantes puedan pensar en participar más activamente en procesos que parecen estar restringidos exclusivamente a los docentes.

A partir de los resultados obtenidos, es posible postular que la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje podría ser más productiva si ambas se concibieran como dimensiones en las que todos los actores pueden participar, aportando distintos tipos de conocimiento y acciones, que podrían no estar diferenciadas *a priori*, sino ser acordadas de manera explícita entre profesores y alumnos en los contextos particulares de enseñanza y aprendizaje. Tal como se explicita en el marco teórico de esta investigación, partimos de la base que la autonomía en el aprendizaje implica la apropiación, participación, o al menos la conciencia por parte del estudiante de los componentes que operan en la dimensión de la enseñanza, a fin de lograr gestionar su propio aprendizaje. Si la enseñanza es concebida como

una dimensión aislada y contrapuesta al aprendizaje, en vez de como una esfera interconectada con el aprendizaje de manera permanente y dinámica, entonces el desarrollo de la autonomía sí estará limitado a la *autonomía reactiva*. En cambio, si se flexibilizan las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, y se experimentan como espacios de construcción de conocimiento en los que todos los participantes pueden cumplir un rol, las posibilidades de que los estudiantes pongan en práctica la autonomía en el aprendizaje serán mayores, y también más diversas.

Entre ellos, el proceso de evaluación se destaca como un aspecto de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura en el que los estudiantes no se perciben como participantes válidos, aunque se trata de un área que, de acuerdo a los datos analizados, genera mucho interés y sobre la que los estudiantes demuestran la necesidad de dialogar o discutir. Esta tensión es muy interesante para analizar. Por un lado, la evaluación se destaca como el tema de mayor interés en las instancias de reflexión y diálogo que se observaron en las clases, pero por otro lado, fue mayor el número de estudiantes que opinó que no sería deseable ni conveniente que los estudiantes participaran en ese proceso, debido a su falta de conocimiento y, en algunos casos, a su falta de objetividad, a pesar de que en los cuestionarios un alto porcentaje (76%) de los estudiantes encuestados expresó que siempre o con frecuencia podía autoevaluarse. Parecería primar una noción de evaluación que implica la necesidad de alcanzar determinado nivel de conocimiento para poder evaluar y, sobre todo, una concepción muy arraigada de evaluación externa. Tal vez esto explica el interés de los estudiantes por saber o hablar sobre evaluación: no se trataría de un área en la que desean participar y hacer oír su voz, sino de un área desconocida o misteriosa, sobre la que sienten que no tienen información suficiente.

Las entrevistas a las docentes muestran una tendencia opuesta a la que se observó en las que se realizaron a los estudiantes, entre los cuales diez opinaron que no era necesario participar en los procesos de evaluación y que se trataba de una tarea exclusiva de los docentes. Las profesoras, en cambio, demostraron interés y motivación por ampliar el espectro de la evaluación, incluyendo a los estudiantes en el establecimiento de criterios de evaluación y en modalidades diversas, no centradas en el docente como único agente evaluador. Parecería que las profesoras están interesadas, como dice una de ellas (ED4), en “dar un paso más” en lo que a evaluación se refiere, mientras que los estudiantes, aunque se interesan y quieren saber sobre el tema, no muestran, en su mayoría, el mismo entusiasmo por participar en el proceso.

Se puede identificar, entonces, la evaluación como un punto central a través del cual abordar la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y, al mismo tiempo, como el espacio o punto de partida para estimular la autonomía escrituraria en ILE. Si los criterios y procesos de evaluación, tanto formativa como sumativa, son compartidos entre docentes y

estudiantes, es más factible que se desarrolle la autonomía escrituraria, ya que la evaluación se establece como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje; en otras palabras, se transforma en un saber del que también los estudiantes deben apropiarse. Estos postulados se alinean con el enfoque denominado *evaluación para el aprendizaje (assessment for learning)*, que prioriza el análisis profundo de “la estructura y la calidad del aprendizaje y la comprensión de los estudiantes” por sobre la adquisición de contenidos discretos (Gipps, 1994, p. 25). La autoevaluación y la evaluación de los pares, así como también las prácticas de monitoreo y retroalimentación, cobran especial importancia en este enfoque, que propone la diversidad de mecanismos y metodologías para llevar a cabo la evaluación (Gipps, 2002). En el contexto específico en el que se llevó a cabo esta investigación, se observa la implementación de diversas prácticas de monitoreo y retroalimentación; parecería que en lo que respecta a evaluación y autoevaluación en particular, se podría enriquecer la relación entre enseñanza y aprendizaje de la escritura estimulando una participación más activa por parte de los estudiantes. Esto podría lograrse si se apunta a compartir el conocimiento que informa los procedimientos de evaluación y se genera un entendimiento mutuo sobre los objetivos, criterios y factores intervinientes en la calificación de la escritura:

El objetivo es alejar el foco del modelo en el que los docentes comunican la calidad del trabajo de los estudiantes (divulgación) y moverlo hacia la creación de un ambiente en el que los estudiantes puedan conocer y entender las razones que explican la calidad (visibilidad) y, en el proceso, desarrollar la capacidad individual de establecer criterios complejos. Esto incluye criterios sobre sus propios trabajos, tanto durante la producción como una vez completados (Sadler, 2010, p. 546-547).

De esta manera, los procesos de evaluación de la escritura pueden constituirse en una forma de hacer operativa la noción de autonomía en la práctica áulica y estimular su desarrollo extra-áulico.

Además de la comunicación clara de los objetivos, criterios y propósitos de la evaluación, de modo que todos los participantes de la relación pedagógica conozcan e internalicen dichos aspectos, la integración de procesos e instrumentos de autoevaluación puede cumplir un rol fundamental de conexión entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. No se espera que la autoevaluación reemplace la evaluación docente, pero sí que se integren ambos tipos de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo para promover el desarrollo de la autonomía sino también para enriquecer la reflexión y ampliar el conocimiento sobre los procesos y productos de la escritura (Crusan, 2010; Ferris & Hedgcock, 2014; Luoma & Tarnanen, 2003; Polio & Williams, 2011).

Podemos identificar otro punto importante de conexión entre las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje en el diálogo que se establece entre docentes y estudiantes. En este sentido, y teniendo en cuenta la premisa de White (2008, p. 125) sobre la importancia de identificar “una interface productiva” entre creencias y posibilidades en determinados contextos, las conclusiones indican que sería conveniente trabajar de manera más explícita y sistemática en relación con las representaciones de los roles asociados a docentes y a estudiantes en el sistema educativo y con las conexiones posibles entre las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje. A pesar de que tanto estudiantes como docentes comparten una retórica que valora la autonomía en el aprendizaje, parece existir una tensión entre esa retórica y las prácticas que se asocian a ella.

En este sentido, parecería que el diálogo podría ampliarse para incluir explícitamente temáticas relacionadas con roles, necesidades y expectativas de logro y que más que trabajar sobre las perspectivas de valoración hacia autonomía, habría que hacer el foco en la concepción misma de enseñanza y de aprendizaje como dimensiones necesarias de la construcción conjunta de conocimiento. Sería beneficioso que docentes y estudiantes pudieran identificar con mayor claridad los saberes que se ponen en juego en ese proceso, y lo que puede aportar cada uno en esa construcción. El diálogo entre docentes y estudiantes, y entre ellos y sus pares, es en sí mismo una oportunidad para negociar y acordar definiciones y dar cuenta de que todos los participantes tienen algo para aportar y algo para aprender (Little, 1995; Sinclair, 2008, 2009; Willis, 2011). En este sentido, algunos investigadores recomiendan la transparencia y claridad en la comunicación entre profesores y estudiantes, resaltando la importancia de hablar abiertamente sobre los roles que se espera que unos y otros cumplan en la relación pedagógica (Barcelos, 2008b; Cotterall & Malcom, 2015; Reinders & Lázaro, 2011). Barcelos (2008b) afirma que gran parte de las tensiones que se generan en relación con la implementación de la autonomía en el aprendizaje se deben a una falta de comunicación: “los docentes necesitan ser más explícitos con los estudiantes acerca de los roles que ellos quieren cumplir, explicando claramente sus propósitos y los fundamentos que sustentan cada actividad” (p.194).

La comunicación clara sobre expectativas, criterios y roles parece ser clave, entonces, para hacer operativa la noción de autonomía en el aula, y ese intercambio puede ser enriquecido a través de mecanismos que incorporen las voces de todos los participantes en distintas etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en ILE. Esto es posible a través de un diálogo reflexivo que permita articular las prácticas vigentes con nuevas experiencias y flexibilizar las perspectivas sobre los roles de docentes y estudiantes, así como también ampliar y diversificar los propósitos y mecanismos de evaluación (Cotterall & Malcom, 2015).

En la Figura 29 se representan gráficamente los dos puntos de interrelación entre las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de la autonomía en escritura en ILE que se han identificado a partir del análisis de los datos obtenidos. Tanto la evaluación como el diálogo reflexivo se destacan como áreas en las que centrar la atención, ya que sugieren potencial para el desarrollo de nuevas prácticas y perspectivas. En el caso de la evaluación, ésta se conecta tanto con las prácticas de docentes como con las prácticas de estudiantes, especialmente a través de la autoevaluación. Las acciones pedagógicas e investigativas en nuestro contexto deberían orientarse hacia ese punto importante de relación entre enseñanza y aprendizaje a fin de promover la autonomía escrituraria. A las prácticas de retroalimentación y monitoreo ya existentes deberían sumarse iniciativas concretas que estimulen e integren la autoevaluación de los procesos y productos de la escritura en ILE.

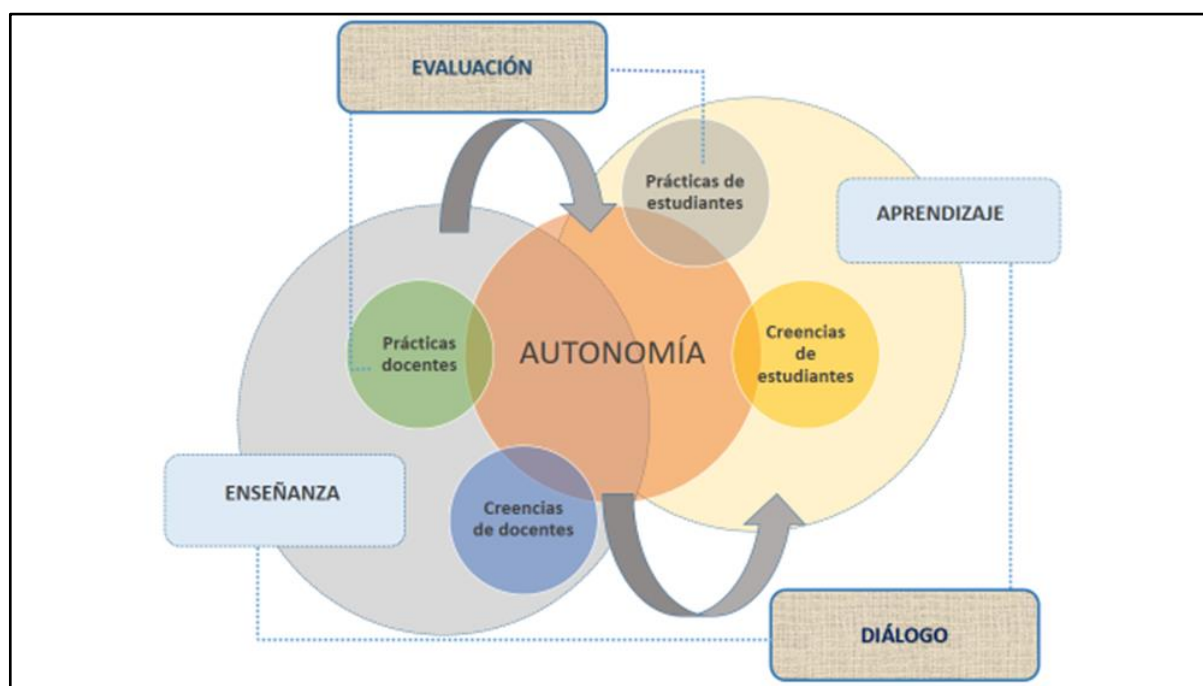


Figura 29: Interrelación entre las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje

Finalmente, el diálogo claro y reflexivo entre docentes y estudiantes sobre las expectativas, los objetivos y las necesidades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en ILE también se destaca como un punto de interrelación importante y se representa en el diagrama de la Figura 29 conectando ambas dimensiones en su totalidad. Se concluye que es a través de una comunicación clara, sistemática y reflexiva que se puede lograr la generación de prácticas y creencias que, además de aceptar la relevancia de la autonomía en el aprendizaje,

promuevan la diversidad y flexibilidad de roles en ambas dimensiones y favorezcan su desarrollo más allá del ámbito áulico.

Ambas áreas dan cuenta de la importancia de la reflexión como un componente fundamental de esta relación, ya que tanto los procesos de evaluación como la interacción genuina demandan el ejercicio reflexivo por parte de los participantes. En este sentido, los docentes pueden cumplir un rol fundamental, proponiendo pautas de trabajo y comunicación que valoren estos puntos de encuentro entre las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en escritura en ILE.

7.4. Propuestas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en escritura

En esta sección se intenta cumplir el segundo objetivo general planteado al comienzo de este trabajo:

- Delimitar prácticas pedagógicas que guíen el desarrollo de la autonomía en escritura.

De este modo, se busca esencialmente conectar de manera productiva la investigación con la práctica docente actual, una meta que deriva de la génesis de este trabajo. En otras palabras, el objetivo de la investigación ha sido identificar y delimitar acciones pedagógicas en las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje que permitan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la escritura en ILE a partir de la exploración de las creencias y prácticas actuales, específicas del contexto educativo en el que se sitúan. El propósito no ha sido describir las prácticas y creencias con un enfoque deficitario, es decir, en función de un standard o ideal a cumplir, sino en función de alcanzar un entendimiento más profundo y riguroso de la situación actual y enriquecer los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura académica en ILE.

Como se desprende de las conclusiones que se describen en las secciones anteriores, existen algunas prácticas de enseñanza y de aprendizaje actuales que podrían ser enriquecidas o potenciadas a partir de ciertas iniciativas y transformaciones, especialmente en relación con la evaluación de la escritura y del diálogo que se establece entre docentes y estudiantes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

La inclusión de oportunidades para estimular la reflexión a través de la escritura en ILE es una de estas acciones. Tanto estudios previos sobre escritura de diarios en lengua extranjera

(Casanave, 2007; Porto, 2007; Vaseghi, 2014) como modelos teóricos de escritura (Hayes, 1996, 2012; Bereiter & Scardamalia, 1987) aportan evidencia sobre la conexión clara y constitutiva entre escritura y pensamiento. Las instancias de escritura reflexiva, ya sea a través de diarios personales de aprendizaje, como de otras alternativas, tales como escritura creativa, individual o en grupos, pueden ser incluidas en el programa de la asignatura Lengua II, o presentarse como una oportunidad de taller extra-curricular, a fin de fomentar la reflexión, además de la fluidez en escritura. Como concluye Porto (2007), la inclusión de diarios de aprendizaje en la clase de lengua extranjera a nivel de grado puede demostrar “el valor de la reflexión escrita en el camino hacia la autonomía en el aprendizaje en un contexto educativo rígido, en países que aceptan las nociones de reflexión y autonomía pero tienen dificultades para poner en funcionamiento esos conceptos en la realidad de la vida áulica” (p. 193).

Por otro lado, la escritura de diarios no necesariamente implica la reflexión individual sobre temas personales o exclusivamente centrados en el aprendizaje sino que puede adoptar formas y modalidades diversas, tales como diarios dialógicos (*dialogue journals*), en los que docentes y estudiantes comparten anotaciones e interactúan con cierta regularidad a través de la escritura, o diarios basados en respuestas individuales a películas, textos literarios, temas musicales, noticias, programas de radio, etc. Es decir, la implementación de la escritura reflexiva no implica necesariamente la exploración de cuestiones íntimas; como afirma Casanave (2007) “los diarios son frecuentemente estereotipados como intensamente personales, pero existen otros tipos de diarios que ayudan a los estudiantes a desarrollar fluidez en la escritura y en el pensamiento” (p. 73). La autora enfatiza la utilidad y los beneficios de diarios que pueden centrarse en temas académicos o de investigación y reporta experiencias positivas incluso en grupos de estudiantes a nivel de posgrado. En función del contexto particular en el que se llevó a cabo esta investigación, los diarios dialógicos podrían constituir una oportunidad para explorar las creencias sobre roles, expectativas y necesidades de aprendizaje, así como también para reflexionar sobre la evaluación y la autoevaluación de la escritura. Los registros de diarios pueden transformarse en el punto de partida para generar cambios y transformaciones en la práctica, aclarar confusiones y consensuar parámetros o criterios de evaluación, entre otros.

La interrelación entre escritura y reflexión puede desarrollarse también en la dimensión de la enseñanza; es decir, puede involucrar a docentes en la redacción, por ejemplo, de narrativas personales o casos pedagógicos (Jiménez Raya & Vieira, 2011, 2015). En ambas instancias el objetivo es promover la sistematicidad en la reflexión sobre la enseñanza. Los relatos o diarios de enseñanza, además de incentivar una retrospectiva sobre la propia práctica,

pueden ser instrumentos valiosos para sacar a luz problemas o dificultades que pueden no ser identificables a simple vista, así como también para explorar y documentar acciones recurrentes, para luego analizarlas. Los casos pedagógicos surgen a partir de un tema en particular, relacionado con una experiencia concreta de enseñanza y de aprendizaje, y requieren una descripción del contexto, de la práctica objeto de análisis y la exploración de posibilidades. En cada de una de estas etapas se propone la intervención de docentes, acompañados de colegas o investigadores, que registren los datos y aporten a su interpretación a través de contribuciones teóricas y reflexión guiada tanto durante las etapas de planificación, descripción e intervención del caso en cuestión como una vez finalizada la experiencia (Jiménez Raya & Vieira, 2011).

Este tipo de prácticas podría ser útil para trabajar a nivel grupal de cátedra o departamento, a fin de registrar y compartir distintas visiones sobre aspectos de la práctica docente que se podrían mejorar, modificar o sostener en el tiempo. En algunas comisiones de Lengua Inglesa II se implementa, por ejemplo, la observación sistemática de clases, por medio de guías de observación a elección (algunas más amplias y abiertas, y otras más objetivas). En este proceso participan docentes, profesores adscriptos y ayudantes alumnos, además de estudiantes internacionales que cumplen funciones de Asistentes de Lengua. De esta manera, se propicia la observación y reflexión sistemáticas, y se promueve la discusión crítica entre los distintos participantes, ya que se comparten los resultados de dichas observaciones en reuniones periódicas, en las que se deciden pautas a seguir en función de lo observado y discutido²⁹. Este procedimiento podría expandirse e incluir de manera más explícita aspectos relacionados con la promoción de la autonomía en escritura en ILE, de manera de asegurar la reflexión permanente entre profesores y docentes en formación.

Smith, Kucha y Lamb (2018) también recomiendan la implementación de investigación ascendente (*bottom-up research*), llevada a cabo por docentes y estudiantes para documentar casos y experiencias pedagógicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos educativos, especialmente contextos que pueden ser considerados adversos o difíciles, por ejemplo aquellos que presentan masividad y escasez de recursos didácticos y tecnológicos, entre otros. La investigación ascendente se relaciona directamente con la autonomía, ya que propone el desarrollo de proyectos de investigación que surjan de las necesidades o problemáticas concretas que observan los docentes y puedan ser llevados a cabo

²⁹ Esta metodología de trabajo con profesores adjuntos, asistentes y adscriptos y ayudantes alumnos, se implementa en dos comisiones del turno mañana y dos comisiones de turno noche desde el año 2013. El mismo procedimiento ha sido aplicado en el Programa de Asistentes de Lengua que coordina la Pro-secretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas, en el que participan estudiantes internacionales de distintos idiomas.

por los mismos docentes, con la asistencia de asociaciones de profesores, colegas e incluso de los mismos estudiantes. Es decir, en este tipo de investigación, igual que en la investigación-acción (*action research*) o práctica exploratoria (*exploratory practice*), los profesores y maestros no son participantes en un estudio, sino que dirigen y controlan la investigación, en algunos casos, conjuntamente con colegas o alumnos, con el objetivo de mejorar la práctica, de resolver o analizar una problemática específica, así como también de ampliar el conocimiento de la realidad de enseñanza y de aprendizaje (Allright & Hanks, 2009; Hatch, 2002; Smith & Kucha, 2016). Tal como expresan Smith, Kucha y Lamb (2018), se trata de un enfoque que promueve la exploración *con y por* los docentes y alumnos, en lugar de *sobre o acerca* de ellos (p. 21).

Las propuestas de Lynch (2001) también son relevantes en el ámbito académico dado que se basan en la premisa de que las creencias y perspectivas de docentes y estudiantes pueden favorecer la autonomía en el aprendizaje, pero estar social o institucionalmente restringidas. Lynch identifica tres reajustes o reestructuraciones necesarias para la promoción de la autonomía: una reestructuración de los roles tradicionalmente asignados a docentes y estudiantes, una negociación a nivel de los programas y un realineamiento de los modos y procesos de evaluación. Estas propuestas se corresponden con las conclusiones de la indagación en las prácticas y creencias de docentes y estudiantes en el contexto de este estudio.

En cuanto a la negociación a nivel del programa, los resultados de esta investigación sugieren que, en el ámbito de Lengua Inglesa II se podría identificar algunos puntos específicos de negociación, especialmente a nivel de determinados contenidos y su secuenciación. Las docentes entrevistadas se mostraron dispuestas a consultar con respecto a los temas y a involucrar a los estudiantes en el diseño de tareas de escritura. Los estudiantes, en cambio, expresaron, en su mayoría, no sentirse interesados ni preparados para involucrarse en la selección de contenidos o materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Los pocos estudiantes que respondieron afirmativamente en relación con este aspecto se refirieron a la posibilidad de que los estudiantes aporten sugerencias para un temario complementario y material de práctica o extensión, de interés para el alumnado, lo que podría constituir un primer paso hacia una participación sistemática y activa de los estudiantes en la planificación de los contenidos a desarrollar.

Es posible reservar algunos subtemas del programa para negociar con los estudiantes y determinar de manera conjunta los materiales de referencia o fuentes a utilizar, para luego explorar el tema, a través de la toma de notas y las presentaciones orales y, finalmente, a través de la producción de un texto académico, por ejemplo, un ensayo. Las entrevistas realizadas a

los estudiantes sugieren que el interés por el tema de la tarea tiene un gran impacto en la motivación para leer y escribir al respecto, para explorar formas de poner en texto la información recolectada y guiar la elaboración personal. Tal como expresa Tochon (2015), “para que la autonomía sea más que un *leitmotiv* teórico, se debe planear la flexibilidad en un sistema de espacios libres” (p. viii). Esos espacios libres pueden crearse a nivel del programa, de la clase y de la práctica extra-áulica.

En relación con esto, es posible abordar la conexión importante que resaltan docentes y estudiantes entre autonomía y conocimiento. Tanto las profesoras como muchos de los alumnos entrevistados evidenciaron la necesidad de contar con saberes teóricos y prácticos para poder desarrollar la autonomía escrituraria. Una manera de reforzar estos saberes es incorporar contenido teórico sobre el proceso de escritura, de manera que los estudiantes cuenten con más información sobre los componentes, aspectos y factores intervinientes en el desarrollo de la escritura académica en lengua extranjera. De esta manera, presentando un modelo simple del proceso de escritura y los subprocesos y estrategias que entran en juego en dicho proceso, se les brindaría herramientas para conocer más sobre la escritura en general y así tal vez lograr mayor control de algunos aspectos o factores intervinientes.

Si bien en las clases observadas se dedicó gran parte del tiempo a trabajar sobre las características de los textos académicos, conocimiento que necesitan los estudiantes para poder comprender y realizar las tareas de escritura y redactar ensayos en inglés de manera clara y efectiva, no hubo una profundización o detenimiento en la descripción y análisis de un modelo teórico de escritura de manera que los estudiantes logaran visualizar los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales que abarca la escritura.

La presentación explícita de un modelo de escritura, de una explicación teórica sobre los componentes y operaciones que intervienen en el proceso, podría contribuir a que los estudiantes identifiquen con mayor precisión las acciones y estrategias, así como también los saberes y factores contextuales a tener en cuenta, además de aquellos en los que pueden ejercer mayor o menor control o necesitar más preparación, práctica o estudio. Podemos anticipar que el conocer más sobre el proceso de escritura contribuiría a que tanto la planificación, como el manejo y reflexión sobre el aprendizaje sean más fructíferos (Cotterall, 2009).

Además de la referencia explícita a modelos y representaciones teóricas de la escritura, el diálogo entre docentes y estudiantes puede ser enriquecido si se incluye, durante la clase, el modelaje de la realización de tareas que se completan de manera independiente. Este modelaje puede llevarse a cabo a través de una explicación o descripción por parte de los docentes, seguida de una discusión grupal en la que es posible anticipar algunos problemas que podrían

presentarse durante la realización de la tarea y sugerir soluciones. Otra manera de modelar la realización de una tarea es a través de la recreación; el docente o algún estudiante que ya ha tenido la experiencia previa, muestran las estrategias que despliegan y los pasos que siguen para llevar a cabo una determinada tarea (la elaboración de un plan de escritura, la redacción de un borrador, o la resolución de ejercicios orientados al uso correcto del idioma). Este tipo de andamiaje, orientado al aprendizaje que se va a desarrollar fuera del aula, es muy importante para incentivar el desarrollo de la autonomía y, a la vez, transformar o deconstruir concepciones que definen al aprendizaje como un fenómeno exclusivamente áulico (Crabbe, 1993).

Una propuesta que surge a partir del análisis de los datos y de la bibliografía reseñada tiene que ver con maximizar las posibilidades de integración de la escritura de ensayos con otras habilidades relacionadas con la vida académica, como pueden ser la toma de notas y las presentaciones orales (Kirkpatrick, 1994). Estas actividades podrían ser presentadas y desarrolladas conjuntamente, de manera de promover la integración entre oralidad, lectura y escritura y así contextualizar la escritura de textos académicos de manera más efectiva y, tal vez, más concreta para los estudiantes de segundo año. Como comentan algunos de los estudiantes entrevistados, no es inusual que recurran a otras habilidades como la escucha comprensiva y la discusión oral grupal para establecer conexiones temáticas con la escritura de ensayos (ver, por ejemplo, sección 6.2.2.1).

Otras iniciativas que podrían adaptarse para integrar la escritura con otras habilidades y, a la vez, enriquecer el diálogo entre docentes y estudiantes son aquellas relacionadas con la creación de espacios sociales de aprendizaje, como el *English Café* que describe Murray (2018, p. 94). Se trata de un lugar determinado (en este caso, en una universidad, pero podría tratarse de otra institución) donde se acuerdan horarios para que los estudiantes se encuentren informalmente a fin de interactuar y practicar la lengua extranjera (en el caso del estudio de Murray se trata de una universidad en Japón en la que se creó este espacio para que los estudiantes japoneses practicasen ILE y los estudiantes internacionales pudieran practicar japonés). El mayor beneficio de este tipo de espacios es que ofrece posibilidades de aprendizaje significativo a los participantes a través de la interacción espontánea y generalmente informal entre los participantes. Esta propuesta puede adaptarse para abordar y discutir temas o problemáticas afines a la escritura en cualquiera de sus etapas, desde la generación de ideas y la planificación hasta la edición de borradores, o en relación con distintos aspectos tales como el uso de *feedback*, el desarrollo de estrategias de escritura efectivas, el manejo de las emociones que intervienen en el proceso, entre otros. Estos encuentros podrían estimular a los estudiantes a participar de esta y otras actividades extra-áulicas, un aspecto que presentó muy baja

frecuencia en la población de estudiantes encuestada y que puede promover el desarrollo del aprendizaje y de la autonomía más allá del aula (*autonomy beyond the classroom*) (Benson, 2011c).

Otras acciones que podrían estimular el desarrollo de la autonomía y que no han sido observadas, pero podrían incorporarse fácilmente a las clases de Lengua Inglesa II, son la administración de análisis de necesidades de aprendizaje en distintos momentos de año, la reflexión y discusión explícitas y sistemáticas sobre los objetivos institucionales y personales de aprendizaje. Algunos instrumentos que se podrían tener en cuenta y adaptar al contexto particular de Lengua Inglesa II son las fichas de identificación de necesidades, objetivos y estrategias y las de monitoreo de estrategias de aprendizaje propuestas por Jiménez Raya y Vieira (2015, pp. 31-32), las cuales están orientadas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera en general, pero, como indican los autores, pueden adaptarse a contextos y situaciones específicas; en nuestro caso, podrían focalizar en la autonomía en escritura en particular. Estas fichas incluyen una serie de preguntas y opciones para guiar a los estudiantes en la identificación y reconocimiento de sus necesidades y objetivos de aprendizaje, pero incluyen también un campo para completar en relación al plan de acción en función de dichos objetivos y necesidades.

Es particularmente interesante la importancia que estas fichas o planillas de identificación de necesidades y seguimiento otorgan al análisis y discusión colectivos, tomando como punto de partida la reflexión individual (Jiménez Raya & Vieira, 2015). Se recomienda la discusión grupal a partir de la información que cada estudiante incluye en su ficha, la cual se presenta como susceptible de ser modificada a partir de la puesta en común: “después de identificar sus objetivos y estrategias, discutan sus ideas en grupos y agreguen algunas a su tabla” (p.31). Estos instrumentos, que implican una elaboración y una aplicación relativamente sencillas, además de estimular la reflexión individual y, a partir de ella, la conciencia sobre las propias necesidades y objetivos, dan cuenta de la importancia del componente social en todas las etapas del desarrollo de la autonomía. La cooperación no es un elemento que interviene solo en las instancias de evaluación y monitoreo, también puede cumplir un rol fundamental en las etapas de identificación de necesidades y determinación de objetivos. Asimismo, las fichas de automonitoreo incluyen una serie de estrategias a identificar y negociar en grupos: estrategias que se pueden presentar y aplicar durante la clase y otras que se pueden practicar fuera del aula. En realidad, no hace falta incorporar el formato de ficha, pero sí dedicar el tiempo necesario para que estos aspectos se compartan de manera explícita en el ámbito áulico. Este tipo de iniciativas podría complementar, más que reemplazar la práctica actual, de manera de

enriquecer y ampliar las posibilidades de participación de los estudiantes en estos aspectos del aprendizaje de la escritura en ILE.

Larsen-Freeman (2020), en un artículo de reciente publicación, propone actividades áulicas que permitan a los estudiantes ejercer su agencia (*agency*), básicamente, actuar sobre y ejercer control sobre su propio aprendizaje, y que pueden promover, por lo tanto, la autonomía en el aprendizaje. Entre ellas menciona la retroalimentación iniciada por los estudiantes, lo que podríamos relacionar con el automonitoreo en escritura, la enseñanza recíproca, la conformación de corpus construido por los alumnos y el fomento del aula porosa (*porous classroom*). El concepto de aula porosa hace referencia al aula como un espacio permeable, en el que docentes y estudiantes trabajan colaborativamente en el estudio y práctica de la lengua, proveyendo materiales de análisis, buscando ejemplos, e investigando sobre distintos aspectos de la lengua extranjera (Breen, 1999; Larsen-Freeman, 2019).

Todas estas opciones implican la participación activa e informada de los estudiantes, especialmente en la búsqueda de materiales de referencia y en la selección y presentación de contenidos relevantes y, a su vez, estimulan la conexión entre las actividades que se desarrollan en el aula y el contexto extra-áulico, fomentando la transferencia e integración de conocimientos (Larsen-Freeman, 2018). En el caso particular de la escritura académica, este tipo de iniciativas podría concretarse a través de una búsqueda de ejemplos textuales en la que participen los estudiantes, además de los docentes, así como también la identificación de características distintivas de determinados tipos de textos a través de la conformación conjunta de un corpus textual, entre otras posibilidades.

Las actividades descritas no implican grandes cambios a nivel del programa ni anticipan graves problemas a nivel institucional, como podría llegar a objetarse en función de la viabilidad de su aplicación. Por el contrario, muchas de las actividades sugeridas no son ajenas al ámbito universitario; por el contrario, presentan características muy similares a las de los seminarios y talleres, de común implementación en muchas carreras de las universidades argentinas. Además de ser factibles, estas acciones serían muy útiles para que los estudiantes se familiarizaran paulatinamente con formatos de enseñanza participativos, en los que ellos pueden decidir sobre algunos aspectos tradicionalmente reservados a los docentes.

Por otro lado, y siguiendo a Jiménez Raya y Vieira (2015), es necesario apoyar y comenzar a trabajar en transformaciones a nivel del currículum y en relación con prácticas establecidas si el objetivo es promover la autonomía en el aprendizaje. De lo contrario, corremos el riesgo de limitar los hallazgos de las investigaciones a la construcción de un

discurso hegemónico con el que docentes y estudiantes acuerdan, pero que no pueden reconocer ni ejercer en su práctica cotidiana.

Finalmente, en lo que respecta al realineamiento de los modos y procesos de evaluación a los que se refiere Lynch (2001), las conclusiones de este trabajo nos han permitido configurar este aspecto como un terreno propicio para generar cambios y lograr que los mecanismos y las prácticas de evaluación se establezcan como un espacio en el que la enseñanza y el aprendizaje se encuentren y alcancen su máximo potencial. Entre las implicancias más claras que se pueden mencionar se encuentra, como se explica en la sección anterior de este capítulo, la inclusión de la autoevaluación como un proceso necesario y permanente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua extranjera.

Una de las formas en las que se puede concretar esta iniciativa es a través de la entrega de planillas de autoevaluación junto con los borradores que regularmente se presentan para retroalimentación docente. Es decir, se instruye a los estudiantes para que junto con sus producciones entreguen una planilla o un instrumento de autoevaluación que pueda dar cuenta de la apreciación del estudiante sobre su propia producción. De esta manera, se incentiva la revisión y el automonitoreo, además de la familiarización de los estudiantes con aspectos y criterios a tener en cuenta para la evaluación de textos académicos (Ferris, 2002; Ferris & Hedgcock, 2014; Hyland, 2003). Asimismo, estos instrumentos, utilizados de manera sistemática, permiten personalizar el proceso de edición de textos, de manera que cada estudiante pueda reconocer y hacer un seguimiento de los patrones de errores o problemas más recurrentes en sus producciones (Ferris, 2002).

Una experiencia que se piloteó durante el año 2018 como parte del proyecto de Centro de Escritura desarrollado conjuntamente por las cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III fue la inclusión de fichas de autoevaluación en las entregas periódicas de borradores que hacían los estudiantes a sus tutores. A partir de observaciones de los tutores con respecto a la ausencia de revisión que percibían en los textos que recibían, se decidió implementar esta nueva modalidad de intercambio entre tutores y estudiantes que, a las distintos momentos de retroalimentación que se incluían en los ciclos de *feedback*, se sumó la entrega de fichas de autoevaluación (*self-assessment sheets*) en cada una de las instancias (González & Romano, en prensa). El análisis preliminar de la experiencia y de las percepciones recolectadas a partir de encuestas revela que una respuesta positiva a esta modalidad, aunque tanto docentes como estudiantes resaltaron la importancia de contar con entrenamiento adecuado para utilizar estos instrumentos de manera más efectiva y eficiente.

En definitiva, se trata de involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación de manera que conozcan y desarrollen experticia sobre las modalidades y técnicas de evaluación de la escritura y de otorgar entidad y valor al resultado de esa evaluación; por ejemplo, incluyendo la autoevaluación en la evaluación final. Resuenan las palabras de Cotterall y Malcom (2015) cuando aseveran que “para que la autoevaluación sea tomada en serio, debe ser valorada por estudiantes y profesores por igual, e impulsada por docentes que entiendan y acepten las implicancias de compartir el poder con los estudiantes en la evaluación de la escritura” (p. 173).

En este sentido, la implementación del automonitoreo en el proceso de escritura puede contribuir a involucrar a los estudiantes, gradualmente, en los procesos de evaluación y autoevaluación de la escritura. Como se comenta brevemente en la introducción de esta tesis, el automonitoreo fue implementado y estudiado en el contexto de la cátedra de Lengua Inglesa II durante el período 2012-2013, y los resultados no fueron positivos dado que la mayoría de los estudiantes optó por no iniciar el diálogo de *feedback* sobre sus textos. Las razones que expresaron muchos de ellos para justificar esa falta de iniciativa reflejaron dependencia de los docentes para la revisión y evaluación de su propia producción (Romano, Martínez & Canavosio, 2013; Romano, 2014). Sin embargo, si se aplicara esta modalidad desde el comienzo del año lectivo, ofreciendo diferentes opciones (automonitoreo electrónico, encuentros presenciales con docentes o pares basados en automonitoreo, por ejemplo) como parte del ciclo de retroalimentación, de manera sistemática y permanente, tal vez se lograría mayor participación por parte de los estudiantes.

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y las entrevistas a estudiantes de Lengua Inglesa II evidencian que estos reconocen, en general, el valor de poder automonitorear su trabajo sin depender totalmente de la evaluación o calificación del docente, por lo que se trata de una práctica a la que parecen encontrarle sentido, pero que resisten o no desarrollan en su totalidad debido a que identifican la evaluación como una acción exclusiva del docente. Sin embargo, si se aumentan y diversifican las oportunidades de autoevaluación, logrando que forme parte de la dimensión del aprendizaje, sería posible modificar ciertas pautas y, probablemente generar cambios en las perspectivas de estudiantes y docentes.

Una manera de integrar la autoevaluación y la evaluación docente es a través de la implementación de portafolios de escritura (*writing portfolios*), en los que los estudiantes pueden incluir todas sus redacciones, incluso los distintos borradores, o solo algunas de sus producciones más representativas, junto con su propia evaluación de sus textos o, incluso, la evaluación de sus pares. Los docentes pueden evaluar los portafolios de manera completa y

permanente durante el proceso escritura (*process portfolio*), o considerar solo los trabajos que los estudiantes quieran adjuntar como representativos al final de determinadas etapas (*product portfolio*), o aquellos que consideren como sus mejores producciones (*showcase portfolio*) (Bullock & Hawk, 2005). Según Paulson, Paulson, y Meyer (1991) un portafolio, en general, es “una colección deliberada de trabajos o producciones que exhiben el esfuerzo, el progreso y los logros de los estudiantes en una o más áreas” (p. 60). En el caso particular de la escritura, los portafolios suelen incluir las redacciones que realizó el estudiante durante un período determinado, los borradores de esas redacciones (en general, borradores con comentarios de los docentes o compañeros) y, en algunos casos, documentos o textos de referencia que fueron utilizados durante el proceso de composición (Olson, 2003; Tran & Duong, 2011).

El valor de los portafolios como instrumentos que promueven la evaluación formativa y la autonomía ha sido ampliamente difundido (Hyland, 2003; Ferris & Hedgcock, 2014; Mahdavinia & Ahmadi, 2011; Yang, 2003). Hamp-Lyons y Condon (2000) resaltan la reflexión, la autoevaluación y la posibilidad de trabajar en función de una calificación integral y extendida en el tiempo como las características distintivas de los portafolios de escritura que favorecen el desarrollo y consolidación de la autonomía escrituraria. Además, constituyen una clara oportunidad para estimular la participación activa del alumnado en los procesos de evaluación. Esto se debe a que el armado y evaluación preliminar del portafolio corresponden al creador del portafolio; este debe, por lo tanto, conocer y entender los criterios para evaluar los productos y procesos de la escritura (Peñaflorida, 2002). Lo ideal, sin embargo, es negociar dichos criterios y determinarlos de manera conjunta entre docentes y estudiantes.

Si bien se trata de una práctica que puede demandar mayor tiempo de preparación y entrenamiento previo que otras alternativas más tradicionales, la evaluación y participación del docente no es necesariamente más demandante de su parte en términos de tiempo o de esfuerzo. El seguimiento y monitoreo llevado a cabo a lo largo de un período determinado, como lo hacen habitualmente las docentes de Lengua Inglesa II, sería más informativo y fructífero si se integrara en la calificación de un portafolio, en lugar de replicarse en una situación de examen parcial en repetidas ocasiones durante el año.

Las propuestas aquí descriptas no constituyen una lista exhaustiva sino una selección de posibles prácticas que surge en respuesta a las conclusiones de este trabajo y pretende generar lineamientos de trabajo para promover la autonomía en escritura en ILE en sus múltiples dimensiones en el contexto particular de Lengua Inglesa II. El análisis de los datos recolectados ha derivado en implicancias pedagógicas que informan dichas propuestas que, sin embargo,

deberán ser estudiadas y evaluadas para lograr demostrar el impacto positivo en el desarrollo de la autonomía que aquí solo podemos anticipar.

7.5. Limitaciones de este trabajo

Si bien este estudio fue planteado desde el comienzo como una investigación situada en un contexto particular, y con el objetivo de profundizar nuestro entendimiento de las prácticas y creencias relacionadas con la autonomía en escritura en el ámbito restringido de Lengua Inglesa II, este aspecto puede ser considerado una limitación desde el punto de vista de la generalización de resultados. Es posible que las conclusiones e implicancias pedagógicas a las que se ha arribado sean consideradas de utilidad en otros contextos similares de enseñanza de ILE en educación superior; sin embargo, la transferencia de estos resultados no podrá ser directa, sino que deberá ser evaluada e investigada, también teniendo en cuenta los elementos distintivos y particulares de dichos contextos.

Por otro lado, en relación con aspectos metodológicos, el hecho de que la investigadora cumpliera funciones docentes en otros grupos de la misma cátedra durante el desarrollo de la investigación puede ser considerado una limitación. Especialmente, durante las entrevistas a estudiantes de la asignatura que, si bien no eran sus alumnos, muchos la reconocían como docente de la institución y, en ese sentido, las respuestas de los entrevistados podrían llegar a estar condicionadas por esa situación (Mackey & Gass, 2016).

Finalmente, el factor temporal puede llegar a ser una limitación, si se tiene en cuenta que la recolección de datos comenzó en el año 2016 y el trabajo final se presenta cuatro años después. Esta brecha se debe simplemente a condiciones materiales y de disponibilidad de recursos y de tiempo que no permitieron que se avanzara con más rapidez en la redacción del trabajo final.

7.6. Posibles líneas de investigación futuras

Las conclusiones de este trabajo, de naturaleza exploratoria y descriptiva, abren varios interrogantes para trabajar en el futuro.

En el contexto local de la Facultad de Lenguas, sería deseable ampliar el alcance de la investigación y relacionar los hallazgos de este estudio con las prácticas y perspectivas relacionadas con la autonomía en el aprendizaje que caracterizan otros espacios disciplinares

en distintos momentos de las carreras de grado a fin de identificar similitudes, diferencias y, especialmente, las posibilidades de lograr una progresión gradual y sistemática en el desarrollo de la autonomía. En este sentido, las categorías e instrumentos que se aplicaron para esta investigación pueden ser útiles para explorar prácticas y creencias de docentes y estudiantes en distintos años de las carreras en ILE y en otras lenguas que se estudian en esta institución o en otras instituciones similares.

Un interrogante que puede surgir a partir de la lectura de este trabajo tiene que ver con el rendimiento de los estudiantes; es decir, sería de suma utilidad llevar a cabo una investigación sobre los resultados e impacto que las prácticas pedagógicas promotoras de la autonomía tienen en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien teniendo en cuenta la literatura disponible podemos anticipar resultados positivos, sería importante poder proveer evidencia empírica que compruebe que, efectivamente, la promoción de la autonomía resulta en una mejora del rendimiento académico en nuestro contexto específico.

Un área de gran potencial para el desarrollo futuro de investigación en autonomía en escritura y en el aprendizaje en general es el desarrollo de investigación educativa llevada a cabo por docentes en sus contextos específicos, de acuerdo a las líneas de la investigación-acción y la investigación participante (Hatch, 2002; Mackey & Gass, 2016) y a lo que Smith, Kuchah y Lamb (2018, p. 21) denominan “investigación con y de los estudiantes” (*research with and by learners*). Los instrumentos diseñados o adaptados para los fines de este trabajo de tesis podrían ser utilizados (o también modificados y combinados con otros instrumentos de recolección de datos) por docentes y estudiantes para reunir y analizar información sobre prácticas y creencias relacionadas con la autonomía en escritura en ILE en otras asignaturas del nivel de grado, así como también en otros niveles y contextos educativos. Involucrar a los estudiantes en pequeños proyectos áulicos de investigación relacionados con el aprendizaje o con temas de interés actual, además de desarrollar el pensamiento crítico, diferentes estrategias de análisis y observación, y la autonomía en general puede implicar beneficios en el desarrollo de la escritura al momento de informar y publicar planes y resultados de investigación (Kuchah & Smith, 2011; Smith et al, 2018).

7.7. Consideraciones finales

Este estudio fue planteado con el objetivo de explorar y describir las prácticas y perspectivas relacionadas con la autonomía en escritura de estudiantes y docentes de Lengua Inglesa II, a fin de ampliar nuestro conocimiento de este aspecto de la escritura en ILE y, a la

vez, identificar prácticas pedagógicas que nos permitan promover la autonomía escrituraria. El análisis de los datos recolectados a partir de observaciones de clases, entrevistas a docentes y estudiantes y cuestionarios a estudiantes nos presenta un abanico de prácticas y creencias que no son ajenas al aprendizaje autónomo, pero que podría diversificarse y enriquecerse si se integran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la evaluación de la escritura y si se hace más claro, explícito y participativo el diálogo entre docentes y estudiantes sobre sus roles, necesidades y objetivos en el desarrollo de la autonomía en escritura en ILE.

Las propuestas pedagógicas que surgen a partir de las conclusiones abren un nuevo camino de indagación y reflexión, que da cuenta de una relación directa y fructífera entre investigación y práctica docente, una característica de las investigaciones en el campo de la Lingüística Aplicada, especialmente en el área de escritura en lengua extranjera.

A modo de conclusión, es importante enfatizar la necesidad de trabajar de manera sistemática y rigurosa hacia el logro de la autonomía y de generar consensos para que docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad educativa en general reconozcan y valoren el lugar central que ocupa en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdolrezapour, P., & Fallah, E. (2015). An investigation into the impact of reflective teaching on EFL learners' autonomy and intrinsic motivation. *Cypriot Journal of Educational Science*, 10(4), 305-315. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18844/cjes.v10i4.229>
- Adaime, I. (2010). El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder (Eds.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 21-33). Buenos Aires: Fundación Ariel
- Adamson, J., & Sert, N. (2012). Autonomy in learning English as Foreign Language. *International Journal of Global Education* 1(2), 23-27.
- Aguirre Morales, J., & Ramos Holguín, B. (2009). Iniciación de procesos autónomos a través de la reflexión de estudiantes y docentes acerca del uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras* 3, 1-26. Recuperado de www.revistamatices.unal.edu.co
- Al Asmari, A. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n3p1>
- Al-Busaidi, S., & Al-Maamari, F. (2014). Exploring university teachers' understanding of learner autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2051-2060. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/276248050>
- Aliweh, A. (2011). The effect of electronic portfolios on promoting Egyptian EFL college students' writing competence and autonomy. *Asian EFL Journal*, 13(2), 90-132. Recuperado de https://www.asian-efl-journal.com/PDF/June_2011.pdf#page=90
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Arabai, F. (2017). From teacher dependency to learner independence: A study of Saudi learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 14(1), 1-28. Recuperado de <http://doi.org/10.18538/lthe.v14.n1.262>
- Alzebaree, Y., & Yavuz, M. (2016). Learner autonomy: Iraqi EFL teachers' beliefs. *European Scientific Journal*, 31, 59-71. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n31p59>

- Andrade, M.S., & Evans, N.W. (2013). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge.
- Arnoux, E. (2010). Prólogo. En M. Pipkin Embón & M. Reynoso, *Prácticas de lectura y escritura académicas* (pp. 11-14). Córdoba: Comunicarte.
- Arshiyani, P., & Pishkar, K. (2015). A study of Iranian professors of EFL university students' autonomy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(5) 197-214.
- Bajrami, L. (2015). Teacher's new role in language learning and in promoting learner autonomy. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 199, 143-147.
- Balçikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Barrantes Elizondo, L., & Olivares Garita, C. (2013). A closer look into learner autonomy in the EFL classroom. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 325-343.
- Barcelos, A. (2008a). Researching beliefs about SLA: a critical review. En P. Kalaja & A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Amsterdam: Kluwer.
- Barcelos, A. (2008b). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. En P. Kalaja & A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 171-199). Deventer: Kluwer Academic.
- Barcelos, A. & Kalaja, P. (2011). Editorial. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Bazerman, C. (2016). Conferencia: *Escribir a través del Currículum. Experiencias, perspectivas y desafíos para la enseñanza y la investigación*. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, 19 de octubre de 2016.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. En A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, theory and practice* (pp. 34-49). West Lafayette: Parlor Press. Recuperado de https://wac.colostate.edu/docs/books/horning_revision/revision.pdf
- Belcher, D. (2012). Considering what we know and need to know about second language writing. *Applied Linguistics Review*, 3, 131-150.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.

- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 15-32). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? En A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Benson, P. (2011a). *Teaching and researching autonomy*. New York: Routledge.
- Benson, P. (2011b). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15-18.
Recuperado de <http://alt-publications.org/tlt>
- Benson, P. (2011c). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. En P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 7-16). London: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France* 9, 29-39.
- Benson, P., & Lor, W. (1998). *Making sense of autonomous language learning*. English Center Monograph, No. 2. Hong Kong: University of Hong Kong. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428570.pdf>
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System* 27, 459-472. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X99000457>
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). Essex: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55(2), 186-188.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: British Council.
- Breen, M. (1999). Teaching language in the postmodern classroom. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 10, 47–64.
- Breen, M. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Breeze, R. (2002). Attitudes towards learner autonomy among Spanish university students. *Atlantis*, 24(2), 23-36.
- Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Brown, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Bullock, A., & Hawk, P. (2005). *Developing a teaching portfolio*. New Jersey: Prentice Hall.
- Camilleri, A. (1999). The teacher's role in learner autonomy. En G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy - The teachers' views* (pp. 35-40). Graz: European Center for Modern Languages. Recuperado de http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Camilleri, G. (1999). *Learner autonomy - The teachers' views*. Graz: European Center for Modern Languages. Recuperado de http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto 6: Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Casanave, C. (2007). *Controversies in L2 writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.
- Cevallos Bravo, J., Intriago, E., Villafuerte Holguín, J., Molina Garzón, G., & Ortega Arcia, L. (2017). Motivation and autonomy in learning English as Foreign Language: A case study

- of Ecuadorian college students. *English Language Teaching*, 10(2), 100-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p100>
- Chacón, C., & Chacón-Corzo, M. (2011). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Acción Pedagógica*, 20, 32-41.
- Chan, V. (2001). Learning autonomously: The learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 285-300. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03098770120077649>
- Chan, V. (2003). Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 33-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/1356251032000052311>
- Chenoweth, N., & Hayes, J. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Chenoweth, N., & Hayes, J. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99-118.
- Collett, P. (2014). Researching self-regulated learning and foreign language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 430-442.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Correa-Pérez, R., & Sanhueza-Jara, M. (2019). Characterization of autonomous work in a Chilean English pedagogy program: Teachers' and freshmen's perspectives. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 1-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.4>
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Cotterall, S. (1998). Roles in autonomous language learning. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(2), 61-78.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.
- Cotterall, S. (2004). Learner independence: Reflecting on experience. *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*, 1-6. Recuperado de http://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_cotterall.pdf.

- Cotterall, S. (2005). It's just rules. That's all it is at this stage. En P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 101-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (2008). Autonomy and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 110-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (2009). Learner autonomy in a mainstream writing course: Articulating learning gains. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 87-108). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cotterall, S. (2017). The pedagogy of learner autonomy: Lessons from the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 102-115. Recuperado de <http://sisaljournal.org/archives/jun17/cotterall>
- Cotterall, S., & Cohen, R. (2003). Scaffolding for second language writers: producing an academic essay. *ELT Journal*, 57(2), 158-166.
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (1992). Fostering autonomy in the language classroom: Implications for teacher education. *Guidelines* 14(2), 11-22.
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (2008). Learners talking. From problem to solution. . En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 125-140). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cotterall, S., & Malcom, D. (2015). Epilogue. En C. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 167-175). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Cotterall, S., & Reinders, H. (2001). Language learners learning independently: How autonomous are they? *Toegepast Taalwetenschappen in Artikelen* 65(1), 85-97.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- Crabbe, D. (2003). The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*, 37(1), 9-34.
- Crusan, D. (2010). *Assessment in the second language writing classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. En R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 65-88). Berlin: De Gruyter.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(4), 24-34.

- Dalla Costa, N., Gava I., & Aguirre Sotelo, E. (2015). *English Language II. The world of work. Handout of language practice*. Córdoba: Impresiones FL.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. En D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 136-146). Dublin: Authentik.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (2010). Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning. En A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 120-141). Bristol: Multilingual Matters.
- Dang, T. (2012). Learner autonomy: A synthesis of theory and practice. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, 35, 52-67. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Learner+Autonomy%3A+A+Synthesis+o+f+Theory+a+nd+Practice&btnG=
- Dang, T., & Robertson, M. (2010). Impacts of Learning Management System on learner autonomy in EFL learning. *International Education Studies*, 3(3), 3-11.
- Deane, P., Odendhal, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. Princeton, NJ: ETS.
- Dembo, M. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. New Jersey: Erlbaum.
- Dembo, M., & Eaton, M. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol I*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dion, C. (2011). Tools to enhance second language writing autonomy: Can we do things better? En D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 64-75). Gaziantep: Zirve University. Recuperado de <http://ilac2010.zirve.edu.tr>
- Doğan, G., & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140425.pdf>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge.

- Dousma, G. (1999). The Netherlands. The students would choose the easy way. En G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy - The teachers' views* (pp. 19-23). Graz: European Center for Modern Languages. Recuperado de http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Duong, T.M. (2014). EFL teachers' perceptions of learner autonomy and their classroom practices: A case study. *I.J. Education and Management Engineering*, 2, 9-17. Recuperado de <http://www.mecs-press.net/ijeme>
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25. Recuperado de https://asian-efl-journal.com/December_2008_EBook.pdf#page=7
- Englert, C., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. En C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford Press.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York: Guilford.
- Esch, E. (2009). Crash or clash? Autonomy 10 years on. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 27-44). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Everhard, C. (2015a). The assessment - autonomy relationship. En C. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 8-34). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Everhard, C. (2015b). Investigating peer- and self-assessment of oral skills as stepping-stones to autonomy in EFL higher education. En C. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 114-142). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Farahani, M. (2014). From spoon-feeding to self-feeding: Are Iranian EFL learners ready to take charge of their own learning? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 11(1), 98-115.
- Farivar, A., & Rahimi, A. (2015). The impact of CALL on Iran EFL learners' autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 644-649. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280461635_The_Impact_of_CALL_on_Iranian_EFL_Learners'_Autonomy/link/55b5cb3e08aec0e5f436bc45/download
- Ferris, D. (2002). Teaching students to self-edit. En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 328-334). New York: Cambridge University Press.

- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 composition. Purpose, process and practice*. New York: Routledge.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365-387.
- Flynn, S., & Foley, C. (2009). Research methodology in second language acquisition from a linguistic perspective. En W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 29-43). Bingley: Emerald.
- Foroutan, M., Noordin, N., & Gani, M. (2013). Weblog promotes ESL learners' writing autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 994-1002. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/05/12.pdf>
- Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. En K. Hyland & L. L.C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 123-136). New York: Routledge.
- Fumin, F., & Li, Z. (2012). Teachers' roles in promoting students' learner autonomy in China. *English Language Teaching*, 5(4), 51-56. Recuperado de www.ccsenet.org/elt
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A., & Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25, 15-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361001>
- Giménez, G., Luque, D., & Orellana, M. (2014). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: Secretaría de Asuntos Académicos, UNC.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 73-83). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gökgöz, B. (2008). *An investigation of learner autonomy and strategies for coping with speaking problems in relation to success in English speaking classes* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12609846/index.pdf>
- González, M., & Romano, M. (2019). El proceso de retroalimentación en un centro de escritura para estudiantes de grado. En *Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas* (en prensa).

- Goodman, S., & Swann, J. (2003). Planning the assessment of student writing. En C. Coffin, C. M.J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T.M. Lillis & J. Swann (Eds.), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 73-100). New York: Routledge.
- Grabe, W. (2001). Notes toward a theory of second language writing. En T. Silva & P. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 39-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, V. (2006). Learner autonomy and independence: The students' perspective. Recuperado de <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/20199/Graves2006.pdf?sequence=1>
- Güzel, M. (2015). Hey teacher, leave those kids alone! Beliefs of students and instructors. En K. Dilikitas, R. Smith & W. Trotman (Eds.), *Teacher researchers in action* (pp. 189-205). Kent: IATEFL.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice theory and research*. Cresskill: Hampton Press.
- Hashemian, M., & Soureshjani, K. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation, and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 319-326.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: The International Reading Association.
- Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hedgcock, J. (2005). Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 597-613). New York: Routledge.
- Hinkel, E. (2011). What research in second language writing tells us and what it doesn't. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (pp. 523-537). New York: Routledge.
- Hirvela, A., Hyland, K., & Manchón, R. (2016). Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. En R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 45-63). Berlin: De Gruyter.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33, 609-621.
- Huang, J. (2009). *Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/54690/3/FullText.pdf?accept=1>
- Huberman, A., & Miles, M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hue, N. (2008). Self-regulated strategy development as a means to foster learner autonomy in a writing course. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 24(2), 246-253.
- Humphreys, G., & Wyatt, M. (2014). Helping Vietnamese university learners to become more autonomous. *ELT Journal*, 68(1), 52-63. Recuperado de <http://doi:10.1093/elt/cct056>
- Hurd, S. (1998). Too carefully led or too carelessly left alone? *Language Learning Journal*, 17, 70-74.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. En B. Holmberg, M. Shelley & C. White (Eds.), *Distance education and languages: Evolution and change. New perspectives on language and education* (pp. 1-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Hong Kong: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. En K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing. Contexts and issues* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Inozu, J. (2011). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: voices from the classroom. *Asia Pacific Educational Review*, 12, 523-531.
- Jamil, G. (2010). Promoting learner autonomy on a university course of English for Academic Purposes. A BRAC university case study. *BRAC University Journal*, 7(1-2), 45-52. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61801189.pdf>
- Joshi, K. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of Nepal English Language Teachers' Association*, 16(1-2), 13-29.
- Jiménez Raya, M. & Vieira, F. (2011). *Understanding and exploring pedagogy for autonomy in language education: a case-based approach*. Dublin: Authentik.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education. A case-based approach to teacher and learner development*. Berlin: De Gruyter.

- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191–204.
- Kamberi, L. (2013). Promoting learner autonomy in foreign language learning by using student journals. *Conference Proceedings: 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC 2013. Volume II*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.677.352&rep=rep1&type=pdf#page=421>
- Karatas, H., Alci, B., Yurtseven, N., & Yuksel, H. (2015). Prediction of ELT students' academic (language achievement): Language learning orientation and autonomous learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 160-171. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.01.014>
- Kirkpatrick, A. (1994). Teaching international students and 'FLOTEs' at tertiary level: Language or culture? *TESOL in Context* 4, 33-35.
- Klein, I. (2007). Prólogo. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Kroll, B. (2001). Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 219-232). Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Kuchah K., & Smith, R. (2011) Pedagogy of autonomy for difficult circumstances: from practice to principles. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 119-140. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.577529>
- Kumaravadelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kvale, S. (1996). *An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy. Interrelating and the will to empower. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 63-79). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lamb, T. (2005). Listening to our learners' voices: pupils' constructions of language learning in an urban school (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.nottingham.ac.uk/12007/1/421895.pdf>
- Lamb, T. (2009). Controlling learning: Learners' voices and relationships between motivation and learner autonomy. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining*

- control: autonomy and language learning* (pp. 67-86). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Lantolf, J. (2010). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2011). Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning. Volume II* (pp. 303-318). New York: Routledge.
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 1-18. Recuperado de [DOI: 10.1111/flan.12314](https://doi.org/10.1111/flan.12314)
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 61-79. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Larsen-Freeman, D. (2020). Language learner agency in second language acquisition research and language teaching methods. *AL Forum, The newsletter of the Applied Linguistics Interest Section, TESOL International Association*. Recuperado de <http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/issues/2020-03-06/3.html>
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lei, X. (2008). Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing* 17, 217-23.
- Leki, I., Cummings, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lin, L., & Reinders, H. (2017). Assessing learner autonomy: Development and validation of a localized scale. En H. Reinders, D. Nunan & B. Zou (Eds.), *Innovation in language learning and teaching. The case of China* (pp. 307-328). London: Palgrave Macmillan.
- Little, D. (1989). *Self-access systems for language learning*. Dublin: Authentik.

- Little, D. (1990). Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. En I. Gathercole, (Ed.), *Autonomy in language learning* (pp. 7-15). London: CILT.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D. (2009). Learner autonomy, the European Language Portfolio and teacher development. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control. Autonomy and Language Learning* (pp. 147-163). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards greater autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Luoma, S., & Tarnanen, M. (2003). Creating a self-rating instrument for second language writing: From idea to implementation. *Language Testing*, 20, 440-465.
- Lynch, T. (2001). Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 390-410). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 47-62). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Mackey, A., & Gass, S. (2016). *Second language research. Methodology and design*. New York: Routledge.
- Mahdavinia, M., & Ahmadi, L. (2011). Portfolio assessment: A tool for self-directed learning at post-secondary level. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 76-89). Gaziantep: Zirve University. Recuperado de <http://ilac2010.zirve.edu.tr>

- Manchón, R. (2016). Introduction. Past and future of L2 writing research. En R. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 1-17). Berlin: De Gruyter.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 103-124). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Martínez, J., & Romano, M. (2015). *English Language II. Writing. Handout of Reading material and writing practice*. Córdoba: Impresiones FL.
- Matsumoto, K. (1996). Helping L2 learners reflect on classroom learning. *ELT Journal*, 50(2), 143-149.
- McCarter, S., & Jakes, P. (2009). *Uncovering EAP. How to teach academic writing and reading*. Oxford: Macmillan.
- Mehrin, I. (2017). Autonomous language learning: Bangladeshi undergraduates' attitudes and perceptions. *BELTA Journal*, 1(1), 124-142.
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System* 39(3), 335-346.
- Morra, A.M., Romano, M.E., Martínez, J.I., & Canavosio, A. (2013). Retroalimentación docente en escritura en lengua extranjera (inglés): un análisis comparativo de revisiones en papel y a través de la computadora. En S. Rezzano & L. Hlavacka (Eds.), *Lenguas extranjeras: Aportes teórico descriptivos y propuestas pedagógicas* (pp. 129-136). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Murase, F. (2015). Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. En C. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 35-63). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Murray, G. (2018). Researching the spatial dimension of learner autonomy. En A. Chik, N. Aoki & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching. New research agendas* (pp. 93-113). London: Palgrave Macmillan.
- Myartawan, P., Latief, M., & Suharmanto, S. (2013). The correlation between learner autonomy and English proficiency of Indonesian EFL college learners. *TEFLIN Journal*, 24(1), 63-81. Recuperado de <http://www.teflin.org/journal/index.php/journal/article/view/155>

- Mynard, J. (2017). Book review: Language learner autonomy: Theory, practice and research by David Little, Leni Dam and Lienhard Legenhausen. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(4), 362-370. Recuperado de <http://sisaljournal.org/archives/dec17/mynard>
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910. Recuperado de [doi:10.1016/j.tate.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001)
- Nematipour, N. (2012). A study of Iranian EFL learners' autonomy level and its relationship with learning style. *English Linguistics Research*, 1(1), 126-136. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v1n1p126>
- Ng, S., Confessore, G., Yusoff, Z., Aziz, N., & Lajis, N. (2011). Learner autonomy and academic performance among undergraduate students. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 669-679.
- Nguyen, T. (2008). Learner autonomy and EFL proficiency: A Vietnamese perspective. *Asian Journal of English Language Teaching*, 18, 67-87.
- Nguyen, T. (2012). Learner autonomy in language learning: How to measure it rigorously. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18(1), 50-65.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2014). Metacognitive attributes and liberated progress: The association among second-language learners' critical thinking, creativity, and autonomy. *SAGE Open*, 1-10. Recuperado de [http:// DOI: 10.1177/2158244014547178](http://doi.org/10.1177/2158244014547178)
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Essex: Longman.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw Hill.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning*. London: Continuum.
- Olson, C. (2003). *The reading/writing connection: Strategies for the teaching and learning in the secondary classroom*. Boston, MA: Pearson Education.
- O'Rourke, B., & Carson, L. (2010). Introduction: Language and learners, interdependency and autonomy. En B. O'Rourke & L. Carson (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom* (pp. xix – xxiv). Bern: Peter Lang AG.
- Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives* (pp. 75-91). New York: Palgrave Macmillan.

- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. London: Routledge.
- Paulson, F., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A. (2009). Maintaining control: An introduction. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp.3-10). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Peng, J. (2011). Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
- Peñaflorida, A. (2002). Nontraditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology in current practice* (pp. 44-353). New York: Cambridge University Press
- Pipkin Embón, M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.
- Polio, C. & Williams, J. (2011). Teaching and testing writing. En M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 486-517). Malden: Blackwell.
- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a Foreign Language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672-696.
- Powell, J. (1988). Reducing teacher control. En D. Boud (Ed.), *Developing student autonomy in learning* (pp. 109-118). New York: Taylor & Francis.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford Press.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. New York: Routledge.
- Programa *Lengua Inglesa II*. (2016). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rahman, K., Imansyah, I. & Utama, I. (2019). Investigating the effect of self-regulated strategy development on tertiary EFL students' writing skills. *Edulangue; Journal of English Language Education*, 2(1), 19-35. Recuperado de <https://journal.uinmataram.ac.id/index.php/edulangue/article/view/696>
- Ramírez, A. (2015). Fostering autonomy through syllabus design: A step-by-step guide for success. *HOW*, 22(2), 114-134.

- Ramírez, A. (2017). Promotion of learner autonomy in a freshmen's English course at a Colombian university. *Gist Education and Learning Research Journal*, 15, 6-28.
- Reinders, H. (2006). Supporting self-directed learning through an electronic learning environment. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Supporting independent learning: Issues and interventions* (pp. 219-238). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reinders, H. (2007). Big brother is helping you: Supporting self-access language learning with a student monitoring system. *System*, 35, 93-111.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>
- Reinders, H. (2011). Materials development for learning beyond the classroom. En P. Benson & H. Reinders (Eds), *Beyond the language classroom* (pp. 175-189). London: Palgrave Macmillan.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25. Recuperado de http://sisaljournal.org/archives/mar11/reinders_balcikalni
- Reinders, H., & Lazaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teachers' perspective. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation, and autonomy in language learning* (pp. 125-142). Bristol: Multilingual Matters.
- Reinders, H., & Loewen, S. (2013). Autonomy and language learning behaviour: The role of student initiation and participation in the L2 classroom. *Study in English Language Teaching*, 1(1), 1-7. Recuperado de www.scholink.org/ojs/index.php/selt
- Riley, P. (2009). Discursive dissonance in approaches to autonomy. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 45-63). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Romano, M.E. (2014). Automonitoreo en escritura en lengua extranjera. En A.M. Morra (Comp.), *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad* (pp. 23-38). Córdoba: Ferreyra Editor y Facultad de Lenguas, UNC.
- Romano, M.E., & Martínez, J.I. (2014). Implementing self-monitoring in the EFL writing classroom. *Second Language Writing News*, TESOL. Recuperado de <http://newsmanager.commpartners.com/tesolslwis/issues/2014-03-05/3.html>
- Romano, M.E., Martínez, J.I., & Canavosio, A. (2012). Percepciones de alumnos universitarios sobre feedback electrónico explícito. En *Lenguas extranjeras y educación*. Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral [CD-ROM].

- Romano, M.E., Martínez, J.I., & Canavosio, A. (2013). Automonitoreo en escritura en lengua extranjera (inglés): Análisis preliminar de los comentarios de estudiantes universitarios. En D. Brocca, & M. Clapés (Eds.), *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa* (pp. 391-398). Córdoba: UNC.
- Rungwaraphong, P. (2012). Student readiness for learner autonomy: Case study at a university in Thailand. *Asian Journal on Education and Learning*, 3(2), 28-40.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En E. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2. Reading, writing and language learning* (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. En K. Anders Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science* 8, 173-190.
- Şenbayrak, M., Ortaçtepe, D., & Trimble, K. (2018). An exploratory study on Turkish EFL learners' readiness for autonomy and attitudes toward self-access centers. *TESOL Journal*, 40(1), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/tesj.401>
- Shaw, J. (2008). Teachers working together. What do we talk about when we talk about autonomy? En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 187-203). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 54-65). Essex: Longman.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 11-23). New York: Cambridge University Press.

- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinctive nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 665-677.
- Silva, T., Yang, K., & Wang, Z. (2019). Selected bibliography of recent scholarship in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 36, 90-96.
- Silva, T., Wang, Z. & Lucas, K. (2020). Selected bibliography of recent scholarship in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 1-12.
- Sinclair, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 237-266). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sinclair, B. (2009). The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment. En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 175-198). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Siqueira Nicolaidis, C. (2008). Roles learners believe they have in the development of their language learning – autonomy included? En T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 141-160). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Smith, R. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. En D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures. Language education perspectives* (pp. 129-146). New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 62(4), 395-397.
- Smith, R., & Kuchah, K. (2016). Researching teacher associations. *ELT Journal*, 70(2), 212–221.
- Smith, R., Kuchah, K., & Lamb, M. (2018). Learner autonomy in developing countries. En A. Chik, N. Aoki & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching. New research agendas* (pp. 7-27). London: Palgrave Macmillan.
- Smith, R., & Ushioda, E. (2009). Autonomy: Under whose control? En R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: autonomy and language learning* (pp. 241-254). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sönmez, G. (2016). How ready are your students for autonomous language learning? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 1(3), 126-134. Recuperado de https://www.academia.edu/40799954/TOJELT_1?email_work_card=thumbnail
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation. Which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266. Recuperado de

- <http://ltr.sagepub.com/content/6/3/245>
- Szöcs, K. (2017). Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom: A mixed method study. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(2), 125-145.
- Tanyeli, N., & Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 19-36.
- Tassinari, M. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40. Recuperado de <http://sisaljournal.org/archives/march12/tassinari>
- Tassinari, M. (2015). Assessing learner autonomy: A dynamic model. En C. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 64-34). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Tassinari, M. (2018). A dynamic model for autonomy: Self-assessment as reflection. *Relay Journal*, 1(1), 47-54. Recuperado de <https://kuis.kandagaigo.ac.jp/relayjournal/issues/jan18/tassinari/>
- Tayjasanant, C., & Suraratdecha, S. (2016). Thai EFL teachers' and learners' beliefs and readiness for autonomous learning. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(3), 153-169.
- Teng, F. (2019). *Autonomy, agency and identity in teaching and learning English as Foreign Language*. Hong Kong: Springer
- Teng, L., & Zhang, L. (en prensa). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? *Journal of Second Language Writing*. En prensa. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>
- Thonus, T. (2020). The disciplinary identity of second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 49, 1007-1025.
- Tochon, F. (2015). Foreword. The deep turn: Education for autonomy at a time teachers need hope. En M. Jiménez Raya & F. Vieira, *Enhancing autonomy in language education. A case-based approach to teacher and learner development* (pp. xvii-xv). Berlin: De Gruyter.
- Tran, T., & Duong, T. (2020). EFL learners' perceptions of factors influencing learner autonomy development. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 41, 194-199. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.02.009>

- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2011) Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577536>
- Vaseghi, R. (2014). Diary writing: A tool to enhance second language writing autonomy. *The Social Sciences*, 9(2), 124-128. Recuperado de https://www.academia.edu/7562895/Diary_writing_A_tool_to_Enhance_Second_Language_Writing_Autonomy?email_work_card=title
- Villamil, O., & de Guerrero, M. (2006). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. En K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing. Contexts and issues* (pp. 23-41). New York: Cambridge University Press.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? En P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). Essex: Longman.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, A. (2014). Investigating learner autonomy through self-directed study programs. *The Bull of KeiwaColl*, 23, 129-147. Recuperado de www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2014/02/kiyo23.-9.pdf
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Wenden, A. (1991) *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1996). Learner representations in language learning: Relevance and function. En *Proceedings of the International Conference Autonomy 2000: The development of learner independence in language learning* (pp. 234-253). Bangkok: King Mongkut's Institute of Technology Thonburi.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 121-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw Hill Higher Education.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers, a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(4), 399-415. Recuperado de <https://eprints.qut.edu.au/47244/>
- Yang, N. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *IRAL*, 41(4), 293-317. Recuperado de <https://scholars.lib.ntu.edu.tw/bitstream/123456789/14872/1/41.pdf>
- Yoon, S. (2016). Exploring learner perspectives on learner autonomy for blended learning in EFL conversation classes. *STEM Journal*, 17(1), 197-220. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315456011_Exploring_Learner_Perspectives_on_Learner_Autonomy_for_Blended_Learning_in_EFL_Conversation_Classes
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zhang, L., & Li, X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23.
- Zhang, R. (2011). An analysis of research in English autonomy of college students. *US-China Foreign Language*, 9(2), 117-122.
- Zhu, W. (2010). Theory and practice in second language writing. En T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 209-228). West Lafayette: Parlor Press.

APÉNDICES

APÉNDICE A: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

APÉNDICE A.1. Guía de observación de clases

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

TEMA: _____ Docente: _____

COMISIÓN: _____ Fecha: _____ Horario: _____

Cantidad de estudiantes presentes en la clase: _____

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje				
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase				
Selección de material(es)				
Instancias de práctica				
Seguimiento – Monitoreo				
Evaluación				
Reflexión				

APÉNDICE A.2. Cuestionario para estudiantes

CUESTIONARIO

Este cuestionario ha sido diseñado para un proyecto de investigación inscripto en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. A fin de que el estudio tenga validez y pueda contribuir al desarrollo de nuestro conocimiento en el área y a la implementación de prácticas docentes más efectivas, es importante que las respuestas sean lo más honestas y cercanas a la realidad posible (en otras palabras, al responder tenga en cuenta lo que usted realmente piensa o hace, no lo que cree que “debería” o “le gustaría” pensar o hacer). Completar el cuestionario puede llevarle entre 10 y 15 minutos.

PARTE I. Marque con una cruz (X) la columna que mejor identifique la frecuencia con la que usted realiza las acciones descriptas en los enunciados 1-14.

	NUNCA	RARAS VECES	A VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
1. Pienso que puedo aprender a escribir bien en inglés.					
2. Aprovecho mi tiempo libre para estudiar inglés.					
3. Leo el material y me preparo antes de las clases.					
4. Repaso el material después de las clases.					
5. Organizo mi estudio en un horario o cronograma (semanal, mensual o anual).					
6. Termino las actividades, tareas o ejercicios a tiempo.					
7. Llevo un registro de mi estudio y su progreso; por ejemplo, a través de un diario de aprendizaje, una reseña escrita, etc.					
8. Redacto consignas de tareas de escritura para practicar a partir de las consignas que recibo de mis profesoras para tareas y/o exámenes.					
9. Cuando progreso, me premio a mí mismo, por ejemplo comprándome algo, yendo a un lugar que me gusta o haciendo algo que disfruto.					
10. Participo en actividades extra-áulicas para practicar y aprender inglés / escritura en inglés.					
11. Durante las clases, trato de aprovechar las oportunidades para participar, por ejemplo, a través de trabajo en grupos o en pares, retroalimentación entre pares, etc.					
12. Conozco mis fortalezas y debilidades en lo que respecta a la escritura académica en inglés.					
13. Cuando selecciono material para practicar por mi cuenta, elijo libros y ejercicios de práctica que se adecúen a mi nivel de competencia en el idioma.					
14. Trato de tener contacto con el inglés fuera del aula a través de libros, música, películas, Internet, etc.					

PARTE II. Marque con un círculo la opción que más acerque a su opinión y/o situación:

15. Creo que mi éxito o fracaso en el desarrollo de la escritura en inglés está determinado principalmente por (marque solo una opción, aunque crea que otras son importantes también):

- a) la suerte o el destino.
- b) el ambiente de estudio en el que me encuentre.
- c) los recursos con los que cuento para estudiar.
- d) los docentes que me enseñen esa sección del programa.
- e) mi dedicación y/o esfuerzo.

16. Creo que la relación docente-alumno podría compararse con la relación entre:

- a) un dador y un receptor.
- b) un artesano y su materia prima.
- c) un comprador y un vendedor.
- d) un padre o madre y su hijo.
- e) un explorador y un guía.

17. Generalmente utilizo materiales de estudio:

- a) que proveen los docentes de la cátedra.
- b) que me sugieren profesores particulares.
- c) que me sugieren compañeros de estudio o tutores.
- d) que selecciono yo mismo en la biblioteca o Internet.
- e) que adquiero en librerías por mi cuenta.

18. Cuando detecto errores en la escritura, procedo de la siguiente manera:

- a) los marco, pero los dejo sin corregir.
- b) recorro a docentes para que me den retroalimentación (*feedback*).
- c) recorro a compañeros de estudio para que me sugieran soluciones.
- d) recorro a otras personas para que me los corrijan.
- e) intento corregirlos consultando diccionarios u otro material bibliográfico.

19. Cuando me piden que utilice tecnologías que no he usado antes (por ejemplo, un aula virtual en una nueva plataforma, o un programa para traducir que no conozco), generalmente:

- a) me resisto a usar algo nuevo.
- b) pospongo el contacto con las nuevas tecnologías, o trato de evitarlo.
- c) me preocupo, pero intento aprender a usar las nuevas tecnologías de todos modos.
- d) aprendo las nuevas habilidades siguiendo/ imitando a otros.
- e) trato de aprender las nuevas habilidades requeridas para su uso.

20. Cuando me encuentro con un palabra cuyo significado no conozco, por lo general:

- a) la ignoro y continúo realizando la tarea.
- b) le pregunto a alguien sobre su significado.
- c) trato de inferir o adivinar su significado.
- d) busco el significado en el diccionario.
- e) anoto la palabra en un papel aparte y luego busco su significado.

21. Creo que la siguiente estrategia es la más útil para el desarrollo de la escritura en inglés (marcar solo la opción que crea más útil, aunque piense que otras también pueden serlo):

- a) tomar notas
- b) memorizar vocabulario y estructuras del idioma
- c) hacer ejercicios de vocabulario, gramática, transformación, etc.
- d) clasificar, agrupar y/o comparar distintos tipos de textos
- e) llevar a cabo discusiones grupales

22. En relación con la idea de que el plan de clases debería ser diseñado conjuntamente entre docentes y estudiantes mi opinión es la siguiente:

- a) Estoy totalmente en desacuerdo.
- b) No estoy de acuerdo.
- c) Tengo una posición neutral al respecto.
- d) Estoy de acuerdo.
- e) Estoy totalmente de acuerdo.

23. Cuando el docente hace preguntas en clase, prefiero:

- a) esperar que otros estudiantes contesten.
- b) buscar la información en diccionarios o libros después de la clase.
- c) pedirle al docente que repita/ aclare la pregunta.
- d) discutir respuestas posibles con un par o grupo y luego contestarla.
- e) pensar en la respuesta y luego contestarla.

¡Muchas gracias!

APÉNDICE A3. Guías para entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes

GUÍA PARA ENTREVISTAS A DOCENTES:

1. ¿Cómo definiría la autonomía en el aprendizaje de lenguas? ¿Y en el aprendizaje de la escritura en particular?
2. ¿Qué características o rasgos distinguen a un estudiante autónomo? ¿Qué hace (o debería hacer) un estudiante autónomo dentro y fuera del aula?
3. ¿Qué acciones lleva a cabo en sus clases/ cursos para promover el desarrollo de la autonomía en la escritura?
4. ¿Existen problemas, complicaciones o impedimentos para implementar acciones tendientes a desarrollar la autonomía en su contexto educativo? ¿Cuáles? ¿Podría dar un ejemplo?
5. ¿Cómo definiría la relación que se establece entre docente y estudiantes en sus clases?
6. ¿Cree que la autonomía tiene un efecto positivo en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
7. ¿En cuáles de los siguientes aspectos relacionados con el aprendizaje de la escritura académica en inglés cree que sería deseable o necesaria la participación de los estudiantes?
Determinación de los objetivos de la materia – selección de materiales de estudio/ práctica – evaluación – selección y secuenciación de contenidos – selección y diseño de tareas de escritura – planificación y administración de la clase de escritura
8. ¿Tiene algún comentario o reflexión para agregar en lo que respecta al tema de la autonomía en el desarrollo de la escritura de ensayos en inglés?

GUÍA PARA ENTREVISTAS A ESTUDIANTES:

1. ¿Cómo definirías a tu profesora si tuvieras que elegir entre estas caracterizaciones?
 - a) una guía para el estudio
 - b) una reguladora del aprendizaje
 - c) una organizadora del trabajo en el aula
 - d) una facilitadora de recursos
 ¿Podrías explicar por qué (tal vez ilustrando con algún ejemplo)?
2. ¿Qué es para vos la autonomía en el aprendizaje? ¿Y en la escritura en particular? ¿Podrías definir autonomía con tus palabras?
3. ¿Te parece que es importante ser un estudiante independiente o autónomo? ¿Por qué?
4. ¿Podrías dar un ejemplo de lo que considerarías un indicador o ejemplo de autonomía en el aprendizaje?
5. ¿Te parece que sería deseable o necesario que los estudiantes se involucren en alguno o todos de los siguientes procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en lengua extranjera?
Determinación de los objetivos del curso/ la materia – selección de materiales de estudio/ práctica – evaluación – selección y secuenciación de contenidos – selección y diseño de tareas de escritura – planificación y administración de la clase de escritura
6. ¿Crees que la profesora estimula a los estudiantes a trabajar, especialmente en lo relativo a la escritura, de manera independiente? ¿Podrías dar un ejemplo de alguna actividad o acción que te haya llevado (de manera espontánea u “obligada”) a desarrollar tu autonomía en la escritura?
7. ¿Te gustaría agregar algún comentario o reflexión relacionado con los temas sobre los que hemos hablado?

APÉNDICE B: GUÍAS Y REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 1: Clase 1 – DOCENTE 1 (D1)

TEMA: <u>INTRODUCTION TO ESSAY WRITING</u> Docente: 1 COMISIÓN: A Fecha: 18/ 04/ 2016 - Horario: Turno mañana (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 60				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción: escritura ▪ Reflexión sobre la escritura ▪ Presentación de estrategias/ recomendaciones ▪ Presentación del Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>) 	T	T + S	aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> Handout – <i>Work / Bonds & Feelings</i> <i>Feedback code</i> Presentación PPT (<i>Feedback code</i>)	T T T	T T T	aula aula virtual aula
Instancias de práctica	Lectura y análisis de consignas de escritura (<i>unpacking writing instructions</i>)	T	S + T	aula
Seguimiento – monitoreo	Presentación del <i>Feedback code</i> ³⁰	T	T + S	aula aula virtual
Reflexión	<u><i>Reflecting on the process</i></u> (Handout <i>Writing</i> , p.6) <i>Skills Audit</i>	T T	T + S S	aula hogar

³⁰ Se anexa una copia a continuación de esta guía.

FEEDBACK CODE

ON LANGUAGE USE		
CODE	MEANING	EXAMPLE
Agr	Agreement (subject-verb agreement; adjective-noun agreement, etc)	
Art	Article (wrong, missing or unnecessary article)	
Exp	Expression (inaccurate or inappropriate expression)	
Prep	Preposition (wrong, missing or unnecessary preposition)	
PU	Punctuation (wrong, missing or unnecessary punctuation mark)	
Ref	Reference (inaccurate or unclear reference)	
Sp	Spelling (spelling mistakes)	
Sty	Style (register, wordiness, etc.)	
Syn	Syntax (missing element, double subject, word order, other structural problems)	
V	Verbs (verb forms, verb tenses, patterns, voice, etc.)	
Voc	Vocabulary (word choice, wrong word/better word, collocations, word form)	
Trans S	Transition signal (wrong, missing or unnecessary transition signal)	
ON CONTENT and ORGANIZATION		
?	Unclear idea	
()	Unnecessary, redundant elements/ ideas	
Dev	Development (supporting sentences, supporting details, logical development of ideas, etc.)	
Th. S.	Thesis statement	
TS	Topic sentence	
CS	Concluding sentence	

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 1 (R1)

Clase 1 – DOCENTE 1 (D1)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Al comenzar la clase, la docente anunció el tema y preguntó si todos los estudiantes disponían del material (*Handout – Writing*). Los estudiantes que tenían el manual (la mayoría de los presentes) levantaron la mano. A continuación, la docente comenzó a leer en voz alta el prefacio del cuadernillo, en el cual se explican los objetivos de dicho material, mientras los estudiantes seguían la lectura en silencio:

This handout is intended to be used as part of the English Language II course at the School of Languages, National University of Córdoba, Argentina. It is organized into five chapters: one introductory chapter and four chapters on the different types of essay to be studied during the course, as specified in the English Language II syllabus: expository essay, comparison-contrast essay, cause-effect essay and problem-solution essay.

We share the view that language learning is a holistic process that is determined not only by cognitive, but also by social and affective factors, and that it requires the active participation and permanent commitment of all the participants involved (that is, of teachers as well as students). Taking this into account, the activities proposed here have been selected and organized in order to guide and support students' development of the writing ability, which is one of the most complex abilities to be acquired in a foreign language. We hope that students will be able to make the most of the activities presented in this handout as they work to improve their mastery of the English language (Martínez & Romano, 2015, p. 3).

Luego de este primer momento de lectura, la profesora planteó el interrogante: “*What is writing? How would you define writing?*”, y los estudiantes contestaron oralmente, mientras la docente plasmaba lo que ellos expresaban en forma de palabras o frases claves que escribía en el pizarrón: *An ability - a skill that you develop - process - stages.*

La docente continuó formulando preguntas sobre los subprocesos en el proceso de escritura. Mientras los estudiantes contestaban, la profesora escribía los nombres de estos subprocesos en el pizarrón, y luego ilustró, a través de una representación con flechas, la naturaleza cíclica y recurrente de dichos subprocesos: *pre-writing, outlining, drafting, publishing.*

Una vez finalizada esta caracterización, la docente introdujo una actividad de reflexión incluida en el manual: *Reflecting on the Process* (Martínez & Romano, 2015, p. 6). Durante la actividad de reflexión, y en relación con la pregunta *What do you believe makes successful writing?*, presentó una estrategia de escritura específica para lograr escribir buenos textos: la identificación del tema y subtemas de escritura a través de la lectura de las instrucciones para

la tarea (*unpacking writing instructions*)³¹. La profesora explicó que en las instrucciones había mucha información importante, como el tema de escritura y los subtemas sobre los que el texto debía focalizar y modeló la estrategia analizando instrucciones para la escritura de ensayos del manual correspondiente a la unidad *Bonds & Feelings* (Dalla Costa, Gava & Aguirre Sotelo, 2015, p. 32):

Writing practice

Write a well-developed academic essay of about 350 words on one of the following topics.

Topic 1: *Considering the new trends in the labour market, what are the challenges that graduates face when entering the world of work?*

Topic 2: *How can universities prepare future workers for the challenges and present tendencies in the world of work?*

Luego de modelar la lectura orientada a identificar tema y subtemas, la docente indicó a los estudiantes que llevaran a cabo el mismo procedimiento con otras consignas para tareas de escritura de ese mismo manual. Al finalizar la actividad, agregó una recomendación relacionada con la misma pregunta: “*What makes successful writing? A general recommendation: Don’t include information that is obvious*”.

La docente dio un cierre a la actividad de reflexión y anunció que iba a presentar el Código de retroalimentación (*Feedback code*). Para introducir el código, utilizó una presentación *Power Point* en la que había incluido ejemplos de textos de estudiantes y de comentarios realizados por docentes.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase y detallados en la Guía de observación de clases N° 1 fueron seleccionados y diseñados por la docente y/o la cátedra en su conjunto.

Instancias de práctica: Si bien no se observaron instancias de práctica de la escritura en el aula, la lectura y análisis de consignas de escritura (*unpacking writing instructions*) puede considerarse como una actividad práctica en el aula.

Seguimiento / Monitoreo: En esta clase la docente presentó el instrumento de retroalimentación indirecta (*Feedback code*)³² que se iba a utilizar a lo largo de todo el año lectivo.

³¹ Así denomina Cotterall (2009, p. 95) a una serie de estrategias que se pueden aplicar para lograr la comprensión adecuada de consignas de escritura y poder organizar el texto de acuerdo a dicha consigna.

³² Se anexa una copia de este material a continuación de la Guía de observación de clases N°1 (p. 283).

Reflexión: La docente indicó a los estudiantes que trabajaran en grupos para contestar las preguntas incluidas en el cuestionario del manual, *Reflecting on the process* (Martínez & Romano, 2015, p. 6), y luego estimuló a los distintos grupos para que compartieran sus ideas oralmente, lo que generó un diálogo entre estudiantes y entre estos y la docente.

Los temas que se mencionaron en este intercambio reflexivo fueron, en su gran mayoría, los problemas que experimentan los estudiantes al momento de escribir: problemas relacionados con el vocabulario, para focalizar el tema, para organizar el tiempo de escritura y para planificar el texto. Algunos ejemplos de estas reflexiones son:

- *I hate outlines; I prefer to think about my essay while I'm on the bus....*
- *I tend to think in Spanish, I'm wordy.*
- *I find it hard to keep focused; I tend to digress; then I realize I had gone off the topic.*

Fue a partir de este momento dedicado a la reflexión que una de las estudiantes sugirió un material específico para solucionar uno de estos problemas (el manejo del tiempo):

- *I usually run out of time... I take too long, or I lose track of time.*
- *What can help to improve time management?*
- *Practicing with a clock.*
- *There's a website, I don't remember the name, in which you can time yourself. There's a little clock above.*

Además de estos temas, otro tópico de reflexión fue el relato de experiencia: cuatro estudiantes se refirieron a experiencias de escritura en exámenes y durante el cursado de Lengua Inglesa I: uno se refirió a cómo se había sentido apenas leyó el tema sobre el que tenían que escribir en un examen final (*confused*), dos comentaron que no habían leído bien las instrucciones y habían escrito sobre otro tema y otro estudiante recordó una evaluación negativa sobre uno de sus textos.

Dos estudiantes formularon preguntas a la docente en esta instancia de reflexión, ambas relacionadas con la evaluación de la escritura:

- *Do you really count the words?*
- *We can tell.*

- *When we paraphrase, do you discount points? Because it shows we don't know the vocabulary.*
- *No, unless it's recurrent or problematic.*
- *Last year, one student wrote "the machine that gives you money" and the teacher got mad.*

Una vez finalizada esta instancia de reflexión, la docente repartió copias a los estudiantes con un cuestionario para propiciar la reflexión (*Skills Audit*)³³, para que lo completaran en su casa.

³³ Se anexa una copia de este material a continuación de este registro (p. 288).

SKILLS AUDIT³⁴

Writing skills audit			
Name: _____		Date: _____	
Tick the appropriate column.			
		strength	weakness
1	planning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	creating/generating ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	organizing/categorizing ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	ranking ideas according to importance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	linking ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	writing introductions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	organizing a paragraph	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	paraphrasing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	summarizing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	describing a process	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	writing an argument	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	writing an explanation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	writing thesis statements/scope statements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	describing cause-and-effect relationships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	thinking critically	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	identifying and writing about problems/solutions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	writing topic statements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	following a particular genre of writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	writing for a purpose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	referencing within a text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	comparing and contrasting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	writing with accuracy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	writing conclusions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	drawing inferences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	handling different sources of information/data	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	drafting and revising	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Sam McCarter & Phil Jakes and Macmillan Publishers Limited, 2009.
These pages may be photocopied for use in class.

³⁴ La profesora entregó una copia de este instrumento, extraído de McCarter & Jakes (2009, p. 17)

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 2: Clase 2 – DOCENTE 1 (D1)

TEMA: EXPOSITORY ESSAYS Docente: 1 COMISIÓN: A Fecha: 09/ 05/ 2016 - Horario: Turno mañana (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 45				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Explicaciones y/o aclaraciones incluidas en la retroalimentación general (basadas en observaciones de problemas recurrentes)	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación sobre planes de escritura ▪ Presentación de ensayos expositivos ▪ Análisis de ejemplos textuales (<i>sample essays</i>) ▪ Corrección conjunta de ejercicios de identificación (del manual de escritura) 	T T	T + S T + S	aula aula virtual
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i>	T	T	aula
Instancias de práctica	Lectura y análisis de ejemplos Tarea de escritura en aula virtual: <i>Outline (Assignment 1) - Expository Essay (Assignment 2)</i>	T/ S T	S S	aula aula virtual
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación electrónica indirecta	T	T + S	aula virtual
	Retroalimentación general sobre planes de escritura (<i>outlines - Assignment 1</i>)	T	T + S	aula
	Monitoreo de trabajo grupal de análisis de ejemplos	T	T + S	aula
	Corrección conjunta de ejercicios de identificación (del manual de escritura)	T	T + S	aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 2 (R2)

Clase 2 – DOCENTE 1 (D1)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente organizó la retroalimentación general sobre los planes de escritura (*outlines*) que los estudiantes habían subido al aula virtual en base a dos problemas recurrentes que había observado: la falta de relevancia de los temas o subtemas en relación con la pregunta o las instrucciones para la tarea y la falta de correspondencia de las oraciones de desarrollo (*supporting sentences*) con los subtemas a los que se referían.

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: La profesora comenzó la clase proveyendo retroalimentación general sobre los planes de escritura (*outlines*) que los estudiantes habían subido al aula virtual (35 *outlines* en total). Para esta retroalimentación tomó como eje los problemas recurrentes que había observado en los planes de escritura.

Una vez finalizada esta instancia, anunció que se referiría a los ensayos expositivos, y preguntó sobre una posible definición de este tipo de ensayo. Los estudiantes respondían mencionando características sobre los propósitos de estos textos académicos (explicar, exponer ideas), sus partes (introducción, desarrollo y conclusión). La docente preguntó por la función de cada una de estas partes y prácticamente los mismos estudiantes que habían respondido las preguntas anteriores respondieron sobre esto también: introducción del tema, presentación de los subtemas o ideas principales del ensayo, desarrollo de cada una de estas ideas en los párrafos del cuerpo del ensayo, y resumen o síntesis del texto en el párrafo de conclusión.

Luego de esta descripción del tipo de texto, la profesora indicó a los estudiantes que se organizaran en grupos para analizar algunos ejemplos incluidos en el manual. En ese momento les preguntó a los estudiantes si preferían que ella estableciera los grupos, o si ellos se organizaban por su cuenta. Los estudiantes comenzaron a moverse para formar pequeñas rondas con sus bancos, de entre ocho y nueve integrantes cada una.

Una vez que los grupos estuvieron dispuestos espacialmente, la docente dio las instrucciones para que realizaran la actividad. Se trataba de una tarea de identificación y análisis basada en los ejemplos textuales (*expository essays*) que incluye el manual. La profesora, a medida que explicaba, anotaba en el pizarrón los aspectos a identificar en cada uno de los textos:

- *Number of paragraphs*
- *Introduction [hook – thesis statement]*

- *Body [topic sentences – type of support]*
- *Conclusion [technique used – sentence that restates the thesis statement]*
- *Any comments?*

Los distintos grupos de estudiantes trabajaron en esta tarea leyendo los distintos ejemplos en voz alta y discutiendo sobre los aspectos a identificar.

Luego de la realización y monitoreo de esta actividad, la profesora anunció que iban a corregir de manera conjunta los ejercicios de identificación del manual, estrechamente relacionados con la actividad que los grupos habían realizado.

Antes de finalizar la clase, la docente recordó a los estudiantes que ya podían acceder a la tarea de escritura (*Assignment 2*) en el aula virtual: escritura de un ensayo expositivo basado en el plan de escritura previamente presentado.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la docente (presentación *Power Point* diseñada por la docente con ejemplos para ilustrar los códigos y abreviaturas del *Feedback code*) y/o la cátedra en su conjunto (manual de cátedra *Writing*).

Instancias de práctica: Al comienzo de la clase, se trabajó sobre una tarea de escritura individual (extra-áulica): el diseño y redacción de un plan de escritura para la escritura de un ensayo basado en un tema propuesto por la docente (presentado en el aula virtual) y en el aula se realizaron actividades de práctica de manera conjunta (ejercicios de identificación) y en grupos (lectura y análisis de textos),

Seguimiento – monitoreo: La devolución sobre los planes de escritura había sido provista por la docente previamente a la clase, a través del aula virtual. Sin embargo, esa retroalimentación electrónica escrita fue reforzada con retroalimentación oral al comienzo de la clase, especialmente orientada a problemas generales o recurrentes que había observado al leer los planes de escritura. Los estudiantes tomaron nota de los comentarios y ejemplos que presentó la profesora en esta instancia de retroalimentación general. Durante la actividad de análisis de ejemplos textuales (*sample essays*), mientras los distintos grupos trabajaban, la docente se acercaba, observaba y respondía preguntas cuando se las formulaban. En un segundo momento de monitoreo, chequeaba que cada grupo hubiera identificado los aspectos indicados correctamente, haciendo preguntas y comentando sobre las respuestas que cada grupo presentaba.

Se corrigieron los ejercicios de identificación de ensayos expositivos incluidos en el manual y previamente asignados como tarea extra-áulica. Para chequear estos ejercicios, la

docente solicitó a distintos estudiantes que leyeran sus respuestas en voz alta (a veces mencionando sus nombres, otras solo asintiendo si se ofrecían para dar las respuestas). La mayoría de los estudiantes presentes había realizado estos ejercicios. En algunos casos, la docente pedía a los alumnos que fundamentaran sus respuestas (*Why do you think this is the thesis statement?*) o que ampliaran o dieran más detalles (*Good, what are the topic and subtopics in this thesis statement?*)

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 3: Clase 3 – DOCENTE 1 (D1)

TEMA: COMPARISON-CONTRAST ESSAYS Docente: 1 COMISIÓN: A Fecha: 30/ 05/ 2016 - Horario: Turno mañana (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 37				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Explicaciones y/o aclaraciones incluidas en la retroalimentación general: Problemas recurrentes	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronograma - <i>Class planner</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación sobre ensayos expositivos ▪ Presentación de ensayos de comparación y contraste ▪ Características de la prueba de escritura del examen final. ▪ Tareas de análisis de textos (<i>sample essays</i>) 	T T S	T + S T + S S + T	aula aula virtual aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i>	T	T	aula
Instancias de práctica	Tarea de escritura en aula virtual: Ensayo expositivo Ejercicios de identificación y reconocimiento	T T	S S	aula virtual aula
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación electrónica indirecta (individual) Retroalimentación general sobre ensayos expositivos (<i>expository essays _ Assignment 2</i>) Retroalimentación oral sobre puesta en común	T T T	T + S T + S T + S	aula virtual aula aula
Reflexión	Diálogo sobre la importancia de la práctica en escritura y la evaluación	T	T + S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 3 (R3)

Clase 3 – DOCENTE 1 (D1)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La profesora comenzó la clase refiriéndose a problemas recurrentes que había observado durante el proceso de retroalimentación escrita de los segundos borradores de ensayos expositivos que los estudiantes habían presentado a través del aula virtual. Hizo hincapié en la importancia de las oraciones de desarrollo (*supporting sentences*), que en muchos casos no cumplían la función que debían cumplir (explicar, ilustrar o ampliar información relacionada con el subtema correspondiente) y resultaban en una digresión o superposición temática.

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Luego de haber dedicado la primera parte de su clase a dar retroalimentación general sobre los borradores de ensayos expositivos, la profesora anunció el nuevo tema de escritura: ensayos de comparación y contraste.

Para introducir el tema, comenzó formulando preguntas a los estudiantes, a fin de suscitar sus conocimientos previos: *How do you define comparison and contrast? What are the two methods of organization you can follow?*

Algunos estudiantes respondían a estas preguntas con intervenciones cortas:

- *Analyze similarities and differences.*
- *Block organization³⁵ and point-by-point.³⁶*

La docente entonces ampliaba con explicaciones y ejemplos, a partir de estos aportes de los estudiantes. En el caso de los métodos de organización, continuó haciendo preguntas para realizar organizadores gráficos en el pizarrón, ilustrando los distintos métodos en más detalle. Durante la presentación, la docente formuló una pregunta que ningún estudiante contestó: *A comparison and contrast essay can do one of four things. Which are those four things?* Como

³⁵ Este método implica una organización del texto basada en las similitudes y/o diferencias existentes entre los elementos que se comparan y/o contrastan; generalmente implica que se dedica un párrafo o “bloque” a la descripción de las similitudes y otro a la descripción de las diferencias. Una variante de este método es la de describir uno de los elementos en un bloque y el otro elemento objeto de comparación y/o contraste en otro.

³⁶ En este método los ejes organizadores del ensayo son los aspectos (o puntos) que se consideran para establecer relaciones de similitud y/o diferencia; en cada párrafo se desarrolla uno de esos aspectos.

no hubo respuesta por parte de los estudiantes, la profesora escribió en el pizarrón la respuesta: *COMPARE / CONTRAST; COMPARE AND/ OR CONTRAST.*

Explicó los propósitos y dio ejemplos en cada caso, especialmente refiriéndose a instrucciones de tareas de escritura en las que se indicaban cada una de estas acciones. Durante esta explicación, que giró en torno al ejemplo de la comparación y contraste entre los sistemas educativos de Estados Unidos y del Reino Unido, uno de los estudiantes pidió una aclaración y realizó una pregunta:

- *Pattern A is more useful when you're writing comparison OR contrast essays.*
- *I don't understand the last you say.*
- *OK, it's an opinion, but I think that it's easier to refer to each of the aspects you've selected if you just focus on similarities (or differences).*
- *Is it compulsory to use one method?*
- *You can't use both, but you can decide.*

A continuación, la profesora indicó que realizarían una actividad de identificación del manual de escritura: *Identifying topics for comparison and contrast* (Martínez & Romano, 2015, p. 61). La docente leía las distintas opciones y los estudiantes respondían espontáneamente, indicando si los temas correspondían a textos de comparación y/o contraste o no. El siguiente ejercicio en el manual implicaba la escritura de un párrafo y la docente preguntó al grupo en general si habían realizado esa tarea de escritura libre (se describe el diálogo en la sección Reflexión de este registro). Una vez finalizada la conversación, cuyo comienzo y desarrollo estuvieron guiados en todo momento por los estudiantes, la docente anunció que realizarían una actividad grupal de análisis de textos (*sample essays*). Los estudiantes se organizaron en grupos, moviendo los bancos y ubicándolos de manera de formar círculos. La profesora escribió en el pizarrón los aspectos a analizar:

- *Method of organization*
- *Thesis statement (+ subtopics)*
- *Topic sentences*
- *Type of support provided*
- *Technique used in the concluding paragraph*

Luego asignó un texto a cada grupo. Una vez que todos los grupos habían finalizado con la actividad, se llevó a cabo una puesta en común, durante la cual la docente proveyó retroalimentación.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase, detallados en la Guía de observación de clases N° 3, fueron seleccionados y diseñados por la docente y/o la cátedra en su conjunto.

Instancias de práctica: Al comienzo de la clase, se trabajó sobre una tarea de escritura individual (extra-áulica). En el aula, se realizaron ejercicios de identificación en conjunto y un trabajo grupal de lectura y análisis de textos.

Seguimiento – monitoreo: Además de la instancia de *feedback* oral general en relación con los borradores sobre los cuales previamente había provisto retroalimentación indirecta escrita, la profesora proveyó retroalimentación oral durante la puesta en común de la tarea de análisis de textos realizada en clase. En esa instancia les pidió a los distintos grupos que reportaran sus observaciones en relación con cada uno de los aspectos enumerados en el pizarrón, y respondía positivamente en los casos en los que acordaba con los resultados del análisis o reformulaba lo que los estudiantes expresaban. Por ejemplo:

- *The thesis statement is correct: it includes the similarities and differences.*
- *So, the similarities and differences are explicitly mentioned in this introduction.*

Reflexión: Tal como se describe más arriba, a partir de una indagación sobre las razones por las cuales la mayoría de los estudiantes no había realizado los ejercicios de escritura propuestos en el manual de la cátedra, se reflexionó sobre la importancia de “aprender a escribir escribiendo”:

- *Did you write a paragraph?*
- *No* [Solo algunos estudiantes respondieron].
- *How come? You didn't like the exercise?*
- *It was boring.*
- *You learn to write by writing. This is useful practice.*

Luego de este intercambio, que propició la reflexión sobre la importancia de la práctica en escritura, el diálogo se orientó hacia otro tema, ya que los estudiantes comenzaron a formular preguntas sobre el examen final:

- *What are external students supposed to write?*
- *Usually, a paragraph about one of the topics of the syllabus.*
- *How much time do they have to write the paragraph?*
- *About 40 minutes.*
- *Only 40 minutes for a paragraph? We´re too tired at that point.*
- *We have to check everything at one sitting.*

Este intercambio fue iniciado por los estudiantes y centrado en aspectos relacionados con las evaluaciones finales, sobre los que, además de averiguar información, los estudiantes expresaron sus opiniones, especialmente en relación con las restricciones de tiempo establecidas para escribir un texto durante las evaluaciones.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 4: Clase 4 – DOCENTE 1 (D1)

TEMA: COMPARISON-CONTRAST ESSAYS Docente: 1 COMISIÓN: A Fecha: 13/ 06/ 2016 - Horario: Turno mañana (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 40				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación necesidades de aprendizaje	Explicaciones y/o aclaraciones incluidas en la retroalimentación general	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) Aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> <u>Secuenciación de la clase:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación oral de la docente basada en retroalimentación escrita sobre borradores (<i>Comparison-contrast essays</i>) ▪ Retroalimentación general de los pares sobre fragmentos de los borradores 	T	T + S	aula virtual
		T	T + S	
		T	S + T	aula
Selección de material(es)	Presentación PPT	T	T	aula
Instancias de práctica	Tarea de escritura en aula virtual: <i>Comparison-contrast essays</i>	T	S	aula virtual
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación electrónica indirecta (individual)	T	T + S	aula virtual
	Retroalimentación general de los pares sobre borradores (<i>comparison-contrast essays _ Assignment 2, drafts 1 and 2</i>)	T	S + T	aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 4 (R4)

Clase 4 – DOCENTE 1 (D1)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente comenzó la clase dando *feedback* sobre los borradores de una tarea de escritura de ensayo de comparación y contraste que los alumnos habían entregado a través del aula virtual. La retroalimentación se centró en aspectos relacionados con las oraciones tópicas, las oraciones de desarrollo y las conclusiones. Para ello, la profesora utilizó una presentación *Power Point* en la que había detallado los puntos más importantes que quería comentar:

- Adecuación temática (proyectó las instrucciones de la tarea, resaltando en rojo las palabras que indicaban el tema y los subtemas): “*Some students wrote about working in Argentina and in the US. Is that the same as employment opportunities?*”
- Especificidad en el desarrollo del tema y los subtemas (presentó algunos ejemplos de oraciones tópicas demasiado vagas o generales)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Una vez finalizada la instancia en la que se refirió a problemas recurrentes que había observado en los borradores, la profesora proyectó fragmentos de distintas secciones de ensayos de los estudiantes, para que ellos mismos compartieran sus comentarios con el resto del grupo. De esta manera, algún estudiante (a veces a pedido de la profesora) leía un fragmento y luego otros estudiantes comentaban sobre distintos aspectos de dicho fragmento. Generalmente, los primeros comentarios eran sobre aspectos relacionados con el uso de la lengua (uso de artículos, formas verbales, etc.) y luego se hacían algunas observaciones sobre el contenido:

- *Some ideas are repetitive.*
- *Maybe the writer should look for synonyms.*
- *This sentence is off-topic, as it refers to free time activities.*

Al culminar con esta actividad de retroalimentación conjunta y de los pares, la docente se refirió a algunas estrategias para tener en cuenta durante el proceso de revisión de los borradores:

- *After writing your outline or draft, go back to the topic and check that you focus on it.*
- *Try to check for “of” constructions in your draft; try to avoid overusing such phrases.*

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron los borradores escritos por los estudiantes, que fueron utilizados por la docente para diseñar su presentación *Power Point*. Si bien la selección del material y el diseño de la presentación estuvieron a cargo de la docente, los textos que utilizó para realizar las actividades de retroalimentación fueron, en su totalidad, producciones de los estudiantes.

Instancias de práctica: Durante la clase se trabajó sobre una tarea de escritura individual (extra-áulica) para llevar a cabo una actividad grupal de retroalimentación entre pares (lectura, análisis y comentario sobre fragmentos de borradores de distintos estudiantes del curso).

Seguimiento – monitoreo: En realidad, podríamos decir que la clase fue, prácticamente en su totalidad, una sesión de *feedback*, en la que participaron tanto la docente, en una instancia de comentarios generales sobre errores o problemas recurrentes, como los estudiantes, en una instancia de retroalimentación grupal entre pares, estructurada y guiada por la profesora.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 5: Clase 1 – DOCENTE 2 (D2)

TEMA: COMPARISON-CONTRAST ESSAYS Docente: 2 COMISIÓN: D Fecha: 20/ 05/ 2016 - Horario: Turno mañana (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 23				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción del tema ▪ Descripción del género ▪ Descripción de la organización textual ▪ Realización de tareas de identificación, planificación y análisis 	T T	T + S T + S	aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> Presentación PPT	T T	T T	aula
Instancias de práctica	Escritura de párrafos de desarrollo en parejas Completado de plan de escritura en conjunto (diagrama) Análisis de textos (identificación y clasificación o agrupamiento de características genéricas)	T T T	S + T S + T S + T	aula
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación docente y de los pares sobre tareas de escritura realizadas en clase Corrección conjunta de ejercicios (del manual de escritura) sobre identificación del género (propósitos, características, organización) y de planificación de la escritura (completado de diagramas)	T + S T	T + S T + S	aula aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 5 (R5)

Clase 1 – DOCENTE 2 (D2)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: La docente comenzó la clase introduciendo el tema: “*Today, we´re going to deal with comparison and contrast essays*”. Para presentar dicho tema, formuló preguntas: “*What´s comparing? What´s contrast? What elements can we compare/ contrast?*”. Algunos estudiantes respondieron, y a partir de sus respuestas, la profesora comenzó a desarrollar el tema: “*to analyze similarities and differences between two or more items or elements*”; “*the elements that we compare and/or contrast should be related*”.

Utilizando una presentación *Power Point*, la docente presentó las características del ensayo de comparación y contraste. Una vez finalizada la caracterización, un estudiante preguntó si se podían incluir opiniones personales en este tipo de texto: “*Can we include our opinions?*”. La docente contestó: “*It´s better in the conclusion*”. A continuación, otra estudiante pidió una aclaración con respecto a las definiciones presentes en la página 60 del manual: *compare – contrast*. La docente aportó la aclaración, indicando que, generalmente, cuando utilizamos el término “*compare*” hacemos referencia a similitudes, mientras que la palabra “*contrast*” se refiere específicamente a las diferencias entre dos elementos o entidades.

Luego, la profesora anunció que comenzarían a corregir de manera conjunta la Actividad 1 del manual: *Identifying topics for comparison and contrast* (Martínez & Romano, 2015, p. 61). La dinámica de corrección fue establecida por la docente, quien solicitaba a distintos estudiantes que leyeran en voz alta sus respuestas y luego les preguntaba qué puntos podrían comparar y/o contrastar en cada uno de los temas que se prestaban para ese análisis y qué tipo de ensayo escribirían en cada caso. Durante este chequeo surgieron también cuestiones relacionadas a vocabulario; por ejemplo, el significado de *SUV*³⁷ fue aclarado por la docente, luego de haber preguntado al grupo y no haber obtenido una respuesta por parte de los estudiantes. Otra aclaración en relación con el vocabulario surgió de la pregunta de uno de los estudiantes sobre el punto 6 de esa actividad, donde aparece el término *career* en la frase nominal *career choice*. La docente aclaró los alcances del término *career*, explicando que se orienta especialmente al desarrollo profesional y/o laboral, no a los estudios universitarios (como sucede con la palabra “carrera” en castellano). Finalmente, la docente interrogó sobre otros posibles temas que podrían ser desarrollados en ensayos de comparación y contraste (los

³⁷ Siglas en inglés para *Sport Utility Vehicle* (una camioneta o vehículo de gran tamaño para circular por terrenos difíciles).

dos últimos puntos de la actividad solicitaban temas adicionales), y algunos estudiantes leyeron sus sugerencias: *living in a house vs. living in an apartment; working at home vs. working in an office*, entre otros. La docente comentó que todos los temas mencionados correspondían al programa de Lengua Inglesa I (la asignatura correlativa anterior), lo que provocó risas en el grupo.

Una vez finalizada esta actividad, la docente presentó las distintas formas de organizar un ensayo de comparación y contraste. En la presentación mostró un esquema de organización *point by point*; paralelamente, instó a los estudiantes a pensar un tema posible (surgió la idea de comparar dos posibles destinos turísticos) y los puntos que podrían compararse y/o contrastarse, mientras dibujaba un esquema de ese tipo de organización, basado en los puntos que mencionaban algunos estudiantes (clima, presupuesto, actividades).

Mientras se desarrollaba este ejemplo, uno de los estudiantes preguntó “*Do we have to devote one sentence to each of the places?*”, la docente expresó que no entendía la pregunta; entonces, otro estudiante presentó lo que parecía ser una reformulación: “*Do we have to introduce a topic sentence in each body paragraph?*”. La profesora respondió afirmativamente: “*Yes, of course.*” Enseguida, otro estudiante presentó una pregunta relacionada: “*Do we have to include the two subtopics?*” Para responder a esta pregunta, la docente dibujó un nuevo diagrama en el pizarrón y contestó ambas preguntas, refiriéndose a las oraciones tópicas en los párrafos de desarrollo (*body paragraphs*).

A continuación, les indicó a los alumnos que observaran el diagrama correspondiente a este método de organización (*point by point*) en el manual (p.62) y que trabajaran en parejas para escribir un párrafo de desarrollo siguiendo las pautas establecidas en ese diagrama. Los estudiantes trabajaron activamente, mientras la docente monitoreaba, acercándose a los distintos grupos y contestando preguntas. Para hacer una devolución sobre esta actividad, la docente indicó a algunos estudiantes que leyeran en voz alta las oraciones tópicas correspondientes a los párrafos que habían elaborado; en esta instancia, los alumnos se ofrecieron voluntariamente a leer sus producciones (sin necesidad de que la docente los nombrara).

Una vez finalizada la actividad de puesta en texto, la docente introdujo otra forma de organizar un ensayo de comparación y contraste: *block method*. Para ilustrar, volvió al ejemplo que había utilizado al comienzo de la clase, sobre distintos destinos turísticos, y ejemplificó esta estructura organizativa refiriéndose a los mismos aspectos (clima, presupuesto, actividades). Durante esta explicación una estudiante formuló la siguiente pregunta: “*Will we be able to select any method?*”, a lo que la docente contestó de manera afirmativa. Una vez

finalizada la explicación, la profesora les indicó a los estudiantes que observaran con detenimiento los esquemas organizativos de la página 64, ilustrativos de este otro tipo de organización. Los estudiantes observaron los diagramas con detenimiento. Luego, la profesora les indicó que realizaran la Actividad 3: *Brainstorming topic details* (p. 66), que implicaba el completado de un diagrama de acuerdo al modo de organización *block method*. Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos y algunos compartieron con el resto de la clase las ideas que habían incluido en los diagramas o esquemas de información (temas de comparación y contraste, similitudes y diferencias) y recibieron devoluciones de la docente, quien también instó a otros estudiantes a que comentaran sobre las producciones de sus compañeros, por lo que en esta instancia muchos estudiantes recibieron tanto retroalimentación docente como de sus pares.

Luego de esta devolución, la docente proyectó una diapositiva en la que resumió algunos puntos a tener en cuenta para la escritura de ensayos de comparación y contraste:

- *Try to choose two items that can actually be compared/contrasted*
- *Choose the most important points of comparison/contrast and focus on them*
- *Use appropriate transition signals either to indicate comparison or contrast*

A continuación, anunció la siguiente actividad, la cual consistió en el análisis de ejemplos de ensayos de comparación y contraste incluidos en el manual (pp. 67-86). La docente asignó distintos textos a cada grupo e indicó que identificaran en ellos los siguientes elementos y/o aspectos, que proyectó en una diapositiva: tesis, método de organización, foco (similitudes y/o diferencias), oración “anzuelo” (*hook*), conectores, técnicas utilizadas en los párrafos de conclusión, fortalezas y debilidades. Los estudiantes, en su mayoría, leyeron en silencio de manera individual, para luego trabajar en grupos en la tarea de identificación, discutiendo oralmente sobre los distintos elementos que debían identificar. Esta actividad de identificación duró aproximadamente 15 minutos. Luego, algunos grupos presentaron su análisis oralmente.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la docente (presentación *Power Point* que resume los puntos más importantes de los temas desarrollados en el manual) y/o la cátedra en su conjunto (manual).

Instancias de práctica: Durante la clase, se observaron las siguientes instancias de práctica:

- Corrección y análisis de ejercicios de reconocimiento e identificación del Manual *Writing*

- Escritura colaborativa a partir del diagrama correspondiente al *point-by-point comparison-contrast essay*.
- Diseño de un diagrama correspondiente al *block method* de manera colaborativa.
- Lectura y análisis de ejemplos textuales (*sample essays*) del *Manual Writing*.

Seguimiento – monitoreo: La docente monitoreó el trabajo de la segunda actividad de práctica acercándose a los grupos, observando y respondiendo preguntas. En la tercera actividad de práctica en el aula, los estudiantes recibieron retroalimentación docente y retroalimentación de los pares.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 6: Clase 2 – DOCENTE 2 (D2)

TEMA: COMPARISON-CONTRAST ESSAYS Docente: 2 COMISIÓN: D Fecha: 31/ 05/ 2016 - Horario: Turno mañana (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 26				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Recuperación de contenidos centrales desarrollados en la clase anterior (conocimientos previos)	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de conceptos centrales desarrollados en la clase anterior ▪ Realización de tareas de análisis de ejemplos (continuación) 	T	T + S	aula
		T	T + S	
		T	S	
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i>	T	T	aula
Instancias de práctica	Análisis de ejemplos en clase <u>Tarea extra-áulica:</u> Análisis de ejemplos (<i>sample essays</i>) que no se pudieron analizar en clase.	T	S	aula
		T	S	hogar
Seguimiento – monitoreo	Puesta en común sobre los resultados del análisis de los ejemplos.	T	T + S	aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 6 (R6)

Clase 2 – DOCENTE 2 (D2)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente comenzó la clase refiriéndose a la necesidad de recuperar algunos de los contenidos desarrollados en la clase anterior: “*Let’s refresh some ideas*”. A través de preguntas disparadoras reconstruyó los ejes centrales de la clase previa: “*What can we compare; What can we contrast?*” “*In an academic essay we can focus on similarities and/or differences*”. Luego volvió a dibujar los diagramas correspondientes a distintos métodos de organización textual, utilizando un ejemplo diferente al de la clase anterior (carreras de traductorado y profesorado de inglés).

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Luego de la instancia de recapitulación, la profesora indicó que se iba a continuar con el análisis de los ejemplos (*sample essays*) que no habían podido finalizar la clase anterior. En esta tarea de identificación de distintos elementos textuales los estudiantes trabajaron, en su gran mayoría, de manera individual. Una vez finalizada la lectura, la docente indicó a distintos estudiantes que leyeran en voz alta los resultados de su tarea de identificación correspondiente al ejemplo 2, *Education in the East and the West* (pp. 70-72). En esta instancia, la docente formuló varias preguntas. La primera estuvo orientada hacia la oración tópica (*thesis statement*):

- *Let’s look at the thesis: “Because I have studied in both countries, I have seen several areas in which education in Taiwan and education in the United States are different.” What can you say about this statement?*
- *It mentions the controlling ideas and the topic.*
- *Yes, but do you think it’s effective?*
-
- *It’s very subjective; we try to be more impersonal.*

Luego, presentó otras preguntas sobre ese mismo texto, tales como “*What about the strengths of this essay? What about the vocabulary?*”, pero en ninguno de los casos obtuvo respuestas por parte de los alumnos. Entonces, propuso una respuesta a la pregunta que ella misma había formulado: “*The vocabulary is not very academic; we’re aiming at more specific vocabulary in this context*”.

Esta dinámica se repitió para el análisis de los ejemplos 3, *Two Brilliant Discoveries*, y 4, *The Changing Music Industry* (pp. 72-76). Es decir, la docente formulaba las preguntas y, al no obtener respuesta alguna por parte de los estudiantes, presentaba una posible respuesta ella misma. Luego de las primeras instancias, comenzó a presentar respuestas incompletas, y los estudiantes completaban la idea. Los intercambios aquí transcritos, todos iniciados por la docente, ilustran esta dinámica:

- *What about the conclusion?*
-
- *“People should wish that in the future more men have developed perception, interpreted intent, common sense rounded out and minutely articulated” So, this is....*
- *A suggestion.*
- *That’s right, and it goes back to the beginning.*
- *What’s the hook?*
-
- *“A sound revolution began with Thomas Edison’s first phonograph in the late 19th century, and it is a revolution that continues to this day”.*
- *Not hooking.*
- *What about the strengths of this essay?*
-
- *Not the hook, apparently.*

Una vez finalizado el análisis de estos tres ejemplos, la docente sugirió que el resto de los ejemplos los leyera y analizara cada uno en su casa teniendo en cuenta los aspectos que se habían trabajado en clase.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la docente y/o la cátedra en su conjunto.

Instancias de práctica: Durante la clase, se llevaron a cabo la lectura y el análisis de ejemplos textuales (*sample essays*) del manual *Writing*. Además, se asignó como tarea extra-áulica la lectura y el análisis de algunos ejemplos textuales que no se habían analizado en clase.

Seguimiento-monitoreo: La puesta en común que se llevó a cabo sobre el análisis de los ejemplos puede identificarse como una instancia de retroalimentación en la que la docente explicó o aclaró algunos puntos relacionados con los ensayos de comparación y contraste.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 7: Clase 3 – DOCENTE 2 (D2)

<p>TEMA: <u>COMPARISON-CONTRAST ESSAYS</u> Docente: 2 COMISIÓN: D Fecha: 03/ 06/ 2016 - Horario: Turno mañana (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 31</p>				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección de ejercicios de práctica del manual <i>Writing</i> 	T T	T + S T +S	aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i>	T	T	aula
Instancias de práctica	Realización de ejercicios de práctica	T	S	aula hogar
Seguimiento – monitoreo	Corrección conjunta de ejercicios de identificación (del manual de escritura)	T	T + S	aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 7 (R7)

Clase 3 – DOCENTE 2 (D2)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: La profesora comenzó la clase anunciando que comenzarían a corregir una serie de ejercicios de práctica, incluidos en el manual. En ese momento aclaró que daba por sentado que todos habían leído las explicaciones incluidas en esa sección del manual, y que habían realizado los ejercicios correspondientes. Sin embargo, antes de corregir la Actividad 9, que focaliza en el uso del conector “*on the contrary*”, leyó en voz alta la explicación sobre el significado y uso de dicho conector (Martínez & Romano, 2015, p. 89)

Mientras corregían este ejercicio, un estudiante preguntó sobre la posibilidad de utilizar el conector “*actually*” en lugar de “*on the contrary*” en una de las instancias, a lo que la docente contestó afirmativamente. En otro caso, en el que una estudiante presentó una respuesta incorrecta, la profesora formuló preguntas para explicar la respuesta correcta:

- *New Orleans is a big seaport. On the contrary, its manufacturing industry is quite small.*
- *But are we referring to the same thing in this sentence?*
- ...
- *I mean, is seaport activity the same as manufacturing industry?*
- *Ah, no.*
- *Seaports are more related with commerce.*
- *So, it's “on the other hand, its manufacturing industry is quite small”*
- *You see, both ideas can co-exist.*

Una vez que terminaron de corregir la actividad 9, la docente indicó que pasarían a corregir la Actividad 11 directamente, expresando que era un ejercicio que le interesaba. La dinámica de corrección de este ejercicio y los siguientes (ejercicios 12 a 17) se desarrolló de la siguiente manera: la docente le solicitaba a algún estudiante en particular que leyera su respuesta y, a continuación, les preguntaba a los otros estudiantes por otras respuestas alternativas. En todos los casos la profesora determinaba si las respuestas estaban correctas o incorrectas y explicaba las razones por las cuales las incorrectas no eran aceptables o contestaba preguntas sobre otras alternativas posibles, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- *As New York has several famous bridges that connect Manhattan to the other boroughs, San Francisco has bridges that connect it to neighbouring counties.*
- *Great!*
- *Can we use “just”?*
- *We can, but I want you to tell me how.*
- *Just as... Before “as”*
- *That’s right.*

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la docente y/o la cátedra en su conjunto.

Seguimiento/ monitoreo: Prácticamente la totalidad de la clase consistió en la corrección conjunta de algunos ejercicios del manual de escritura especialmente orientados al uso de conectores de comparación y contraste.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 8: Clase 1 – DOCENTE 3 (D3)

TEMA: EXPOSITORY ESSAYS Docente:3 COMISIÓN: E Fecha: 02/ 05/ 2016 - Horario: Turno tarde (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 5				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Recuperación de contenidos centrales desarrollados en la clase anterior (conocimientos previos)	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> <u>Secuenciación de la clase:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recapitulación del tema ▪ Actividad de retroalimentación entre pares. ▪ Puesta en común a partir de la retroalimentación entre pares ▪ Actividad de aplicación del Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>) a planes de escritura de los estudiantes. 	T	T + S	aula
		T	T + S	
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> Planes de escritura (<i>outlines</i>) Código de retroalimentación (<i>feedback code</i>)	T S T	T S T	aula
Instancias de práctica	Actividad de retroalimentación entre pares	T	S	aula
	Actividad de aplicación de Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>)	T	S	
Seguimiento – monitoreo	Monitoreo de retroalimentación entre pares	T + S	S + T	aula
	Monitoreo del trabajo con el Código de retroalimentación	T	S + T	
Reflexión	Diálogo sobre estrategias de aprendizaje, proceso de escritura e instancias de evaluación	T + S	T + S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 8 (R8)

Clase 1 – DOCENTE 3 (D3)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente comenzó la clase formulando preguntas sobre los contenidos desarrollados en la clase anterior:

- *What do you remember about writing?*
- *That writing is a recursive process.*
- *The parts of the essay.*
- *At the end of the introductory paragraph, you insert your thesis statement.*

Esta recuperación de conocimientos previos, le permitió aclarar aquellos conceptos que parecían no estar muy claros:

- *Do you remember what we said about thesis statements?*
- *No, I don't remember*
- *That it cannot be a personal opinion*
-

A continuación, la profesora presentó las características de un buen *thesis statement*, y repasó las partes de un ensayo académico.

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Una vez finalizada la instancia de recuperación de contenidos previos, la docente indicó a los estudiantes que trabajaran en parejas, proveyendo retroalimentación sobre los planes de escritura (*outlines*) que cada estudiante había traído para la clase, teniendo en cuenta una ficha de revisión incluida en el manual de escritura: *Peer review checklist for essays* (Martínez & Romano, pp. 45-46).

Luego, les presentó el Código de retroalimentación (*Feedback code*) y les dio instrucciones para que aplicaran dicho código al analizar los aspectos relacionados con uso de la lengua (*use of English*).

Al finalizar la instancia de retroalimentación entre pares, la profesora propuso una puesta en común: *“Can we share thoughts?”*. Durante la discusión, reforzó algunos conceptos desarrollados anteriormente a través de preguntas. Por ejemplo, al identificar un plan lineal de escritura, preguntó al grupo: *“Which is another technique we can follow to outline our essays?”*, y algunos estudiantes se refirieron a diagramas y mapas conceptuales. Luego hizo preguntas relacionadas con la introducción: *“What kinds of hooks can we write? “Is this background*

information?”. Los estudiantes también formularon preguntas durante esta puesta en común: “*Is this a funnel introduction? “Are both these thesis statements correct, even if they are different?”*”, y la docente aclaró estas dudas a través de explicaciones y ejemplos. Es decir, la puesta en común sirvió no solo para socializar los planes de escritura revisados y comentados, sino también para reforzar contenidos sobre escritura desarrollados en la clase anterior y para reflexionar sobre el proceso de escritura (en el apartado Reflexión de este registro).

Instancias de práctica: Los estudiantes participaron de una actividad de retroalimentación entre pares: primero realizaron la lectura silenciosa de cada plan de escritura, luego analizaron los planes aplicando la ficha de revisión primero y luego el código de retroalimentación, compartiendo sus observaciones de manera oral. Durante esta instancia, los pares formularon y respondieron preguntas sobre los planes de escritura y sus componentes. Por ejemplo:

- *Should the controlling ideas and the topic be in the same sentence?*
- *Yes, I think so.*
- *Then, it’s OK. Isn’t it too general?*
- *Mmmm I don’t know, I think it’s OK.*
- *I think it’s way too general.*

Luego de la puesta en común, los grupos trabajaron con los mismos planes de escritura, pero esta vez de manera individual, aplicando el Código de retroalimentación que utilizan las profesoras de la cátedra. Los estudiantes leyeron individualmente, pero luego trabajaron en grupos para consultar sobre la aplicación del código y sobre distintas dudas relacionadas con el uso de la lengua. Cuando querían chequear el significado de alguna palabra, consultaban sus celulares; mientras que cuando tenían dudas sobre los códigos, le hacían preguntas a la profesora.

Seguimiento-monitoreo: Durante la actividad de retroalimentación entre pares, mientras los estudiantes discutían en relación con la ficha de revisión, en un momento la docente se acercó a uno de los grupos para recordarles que ese instrumento lo utilizaran principalmente para comentar sobre aspectos relacionados con contenido y organización del texto, y que se concentraran en aspectos relacionados con uso de la lengua en un segundo momento, aplicando el código de retroalimentación. En esa instancia, uno de los estudiantes preguntó si para proveer retroalimentación tenían que seguir el mismo orden planteado en la ficha, o podían cambiar ese orden, a lo que la profesora contestó que podían utilizar esa ficha como les pareciera más útil o

conveniente e hizo explícito el objetivo de la actividad: *“the idea is that you develop self-correction strategies.”*

Durante la actividad de aplicación del *Feedback code*, la docente se acercó a los grupos y contestó preguntas que formulaban los estudiantes, especialmente relacionadas a las abreviaturas y categorías del código; por ejemplo: *“What’s reference” (Ref)?” Does PU (punctuation) include the use of capital letters? What’s the difference between vocabulary (VOC) and expression (Exp)?”*. La profesora contestó las preguntas, ampliando con ejemplos y, para algunos puntos, escribiendo en el pizarrón dichos ejemplos.

Reflexión: Durante la puesta común, luego de la actividad de retroalimentación entre pares, se desarrolló un diálogo que propició la reflexión sobre estrategias de aprendizaje y sobre el proceso de escritura. Al comentar sobre uno de los planes, un estudiante observó que uno de los subtemas no tenía relación con la tesis (*thesis statement*), y que el autor del plan había explicado que, en realidad, había fraseado ese subtema de manera diferente para no repetir exactamente lo que había escrito en la tesis. En ese momento, la profesora, luego de haber preguntado cómo se podía mejorar ese aspecto, explicó que los sinónimos o el parafraseo deben ser revisados, especialmente a través del uso de diccionarios, de manera de corroborar que efectivamente se está haciendo referencia al mismo subtema. Recalcó que, aunque durante las evaluaciones no se permite el uso de diccionarios, en las instancias de práctica de la escritura es muy útil trabajar activamente con los diccionarios para ampliar el vocabulario y lograr variedad léxica en el texto. A partir de esto, algunos estudiantes comenzaron a hablar sobre su propio proceso de escritura:

- *I find it difficult to come up with dictionaries.*
- *I usually try not to use dictionaries as a way of testing myself; then I go to them when I receive the feedback.*
- *I never start writing by the introduction; I write the body and the conclusion first and only then I go to the beginning.*

La reflexión derivó en un breve intercambio sobre situaciones de evaluación:

- *May this be a problem in an exam?*
- *Yes, because the subtopics announced in your thesis should be developed in the body of your essay.*

Una vez finalizado el trabajo con el *Feedback code*, la docente también propició un momento de reflexión, preguntando si había sido difícil aplicar el código, a lo que todos los estudiantes respondieron afirmativamente. A continuación, resaltó la importancia de que estuvieran familiarizados con dicho código, ya que iba a ser utilizado por ella y por todas las profesoras de la cátedra para proveer retroalimentación.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 9: Clase 2 – DOCENTE 3 (D3)

TEMA: EXPOSITORY ESSAYS Docente:3 COMISIÓN: E Fecha: 09/ 05/ 2016 - Horario: Turno tarde (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 4				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula aula virtual
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> <u>Secuenciación de la clase:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad de retroalimentación entre pares y de aplicación del Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>) a borradores de ensayos escritos por los estudiantes. ▪ Discusión a partir de la retroalimentación entre pares ▪ Corrección de ejercicios de práctica acompañada de explicaciones y/o aclaraciones. 	T	T + S	aula
		T	T + S	
Selección de material(es)	Borradores de ensayos (<i>student drafts</i>) Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>) Handout – <i>Writing</i>	S	S	aula
		T	T	
		T	T	
Instancias de práctica	Actividad de retroalimentación entre pares Actividad de aplicación de Código de retroalimentación (<i>Feedback code</i>) Ejercicios de práctica de la lengua (<i>Handout Writing</i>)	T	S	aula
		T	S	
Seguimiento – monitoreo	Monitoreo de retroalimentación entre pares (respuesta a preguntas) Corrección de ejercicios del manual de escritura (<i>Handout Writing</i>)	T + S	S + T	aula
		T	T + S	aula
Reflexión	Diálogo sobre la importancia de distintos aspectos textuales (contenido, organización y uso de la lengua)	T	T + S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 9 (R9)

Clase 2 – DOCENTE 3 (D3)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: La profesora comenzó la clase indicando a los estudiantes que trabajaran en grupo, y que aplicaran el *Feedback code* para dar retroalimentación sobre los ensayos que cada uno había escrito y traído a clase.

Solo uno de los estudiantes había traído su borrador, por lo que los cuatro estudiantes presentes se agruparon para leer y comentar ese único ensayo. Como había una sola copia del texto, uno de los estudiantes se encargó de leer en voz alta, mientras los otros escuchaban y, cuando tenían algo para comentar, interrumpían la lectura. Estas interrupciones involucraron, en todos los casos, observaciones sobre uso de la lengua: vocabulario, colocaciones, artículos, concordancia y expresiones (formales e informales). En los casos en los que tenían dudas, recurrían a la docente, que monitoreaba el intercambio, escuchando desde su escritorio. Por ejemplo:

- *Does the expression “come round to your way of thinking” exist?*
- *Yes, it means “to convince”.*

Otro ejemplo muy interesante de este tipo de intercambios es el que se transcribe a continuación, que se llevó a cabo antes de formular la pregunta a la docente:

- *Is “such” Ok there?*
- *Perhaps... I’m not sure in that sentence...*
- *Let’s ask the teacher, the one who knows.*

Enseguida formularon la pregunta a la docente, quien contestó que aceptaría el uso de “such” en esa oración, y entonces no incluyeron comentarios sobre ese punto en el borrador.

En otras ocasiones, ante dudas que se presentaban, los estudiantes recurrían a diccionarios online en sus celulares:

- *... they transfer to us...*
- *They transfer us?*
- *Mmmm... look it up in the dictionary.*

Una vez finalizada la lectura y aplicación del *Feedback code*, la docente preguntó si habían prestado atención al contenido y la organización del texto, a lo que los estudiantes respondieron que sí. Aunque no se había generado diálogo en torno a estas cuestiones durante el momento de retroalimentación entre pares, los estudiantes se refirieron a algunos de estos aspectos extensivamente:

- *The concluding paragraph and the concluding sentences of the body paragraphs are not restatements of the topic sentences or thesis statement.*
- *She made a conclusion that has nothing to do with the rest.*
- *I can't understand her point.*
- *It was hard to understand.*

A continuación, la docente anunció que comenzarían a trabajar con el manual de escritura, para corregir los ejercicios que había asignado de tarea (*Language practice exercises*).

Seguimiento/ monitoreo: Esta actividad de corrección se llevó a cabo como si los estudiantes hubieran hecho los ejercicios de tarea, como estaba planeado. Sin embargo, ninguno de los presentes había realizado los ejercicios, por lo que los iban resolviendo unos minutos antes de que se corrigieran esos puntos, o simplemente proponiendo alguna respuesta que creían correcta en el momento. Por ejemplo:

- *What can you say about this clause? Is it dependent or independent?*
- *Mmmm...I think it's an independent clause.*
- *Why?*
- *Because it can stand on its own.*

Tanto para este ejercicio como para los siguientes, la docente fue seleccionando algunos de los puntos a resolver, especialmente los que ejemplificaban los distintos conceptos o temas a los que apuntaba cada ejercicio. También en todas las instancias les pidió a los estudiantes que fundamentaran sus respuestas, a través de preguntas como “*Why? Why not?*”. En los casos en los que las respuestas o sus fundamentaciones no quedaban claras o eran incorrectas, la profesora se detenía a explicar (por ejemplo, el uso de las conjunciones y adverbios, la puntuación adecuada y su relación con el significado), escribiendo ejemplos en el pizarrón.

En los ejercicios que no eran de reconocimiento o completado y que demandaban mayor producción escrita, la docente asignó tiempo para que los estudiantes los hicieran en clase (y escribieran oraciones o párrafos, según el ejercicio). En algunos casos asignó un ejercicio diferente a cada estudiante, para luego corregir cada uno.

Una vez finalizada la corrección, la docente se refirió a la utilidad de los ejercicios que habían estado corrigiendo; en este sentido, resaltó que eran ejercicios útiles tanto para escribir mejor como para hacer ejercicios de transformación (*transformation exercises*).

Reflexión: Durante la puesta en común luego de la retroalimentación de los pares, y antes de orientar la discusión a aspectos relacionados con el uso del idioma, la profesora presentó algunas preguntas de reflexión:

- *Do you think that content and organization are more important than language?*
- *No, not really.*
- *They are equally important.*
- *If she had actually written more important information, the mistakes wouldn't have been so important.*

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 10: Clase 3 – DOCENTE 3 (D3)

TEMA: <u>EXPOSITORY ESSAYS</u> Docente:3 COMISIÓN: E Fecha: 11/ 05/ 2016 - Horario: Turno tarde (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 4				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Recuperación de contenidos desarrollados en la clase anterior	T	T+S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> <u>Secuenciación de la clase:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección de ejercicios de práctica acompañada de explicaciones y/o aclaraciones (continuación de actividad iniciada la clase anterior) 	T	T + S	aula
		T	T +S	
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> PPT – <i>Language focus exercises</i>	T	T	aula
		T	T	aula
Instancias de práctica	Ejercicios de práctica de la lengua (<i>Handout Writing</i>)	T	S	aula hogar
Seguimiento – monitoreo	Corrección de ejercicios del Manual de Escritura (<i>Handout Writing</i>)	T	T + S	aula
Reflexión	Diálogo sobre la frecuencia con la que se utilizan determinados conectores.	T	T+S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 10 (R10):**Clase 3 - DOCENTE 3 (D3)**

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente comenzó la clase refiriéndose a los ejes centrales de los ejercicios que habían comenzado a corregir la clase anterior, proyectando, a través de una presentación *Power Point* los núcleos temáticos (cláusulas, conectores, coordinación y subordinación) y haciendo hincapié en los temas que consideraba habían causado mayor dificultad (como la puntuación de determinados conectores).

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Luego de haber retomado algunos de los temas introducidos en la clase anterior, la profesora proyectó ejemplos de uso para que los estudiantes identificar distintos tipos de cláusulas y conectores, a través de preguntas. Por ejemplo:

- *What's the subordinator?*
- *Because.*
- *So, what's the meaning of the subordinate clause?*
- *It's introducing a reason.*

A continuación, la docente retomó la corrección de los ejercicios que no se habían llegado a corregir en la clase anterior y, en todos los casos, les solicitó a los alumnos que fundamentaran sus respuestas. Prácticamente la totalidad del horario de clase fue destinada a esta actividad de corrección de los ejercicios.

Reflexión: Durante la corrección de los ejercicios, en algunos momentos la docente propició la reflexión a través de preguntas, a modo de ejemplo:

- *Do you use these connectors?*
- *Yes.*
- *Which ones do you use more often?*
- *The one I use the most is "on the other hand"*
- *Why?*
- *I don't know, I think I didn't know or like others. Now I know I should use more variety of connectors.*

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 11: Clase 1 – DOCENTE 4 (D4)

TEMA: CAUSE-EFFECT ESSAYS Docente:4 COMISIÓN: F Fecha: 22/ 08/ 2016 - Horario: Turno tarde (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 4				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Recuperación de contenidos centrales desarrollados en el cuatrimestre anterior (conocimientos previos)	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa Comunicación de objetivos al inicio de la clase: “desmitificación” del análisis de causa y efecto	T T	T + S T	aula
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> <u>Secuenciación de la clase:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la estructura de la clase ▪ Descripción del proceso de escritura ▪ Presentación del análisis causa-efecto ▪ Realización de tareas de identificación y análisis ▪ Actividad de reflexión basada en un video ▪ Elaboración de un plan de escritura (ensayo causa-efecto) 	T T	T + S T + S	aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> Presentación PPT Video Copias de organizadores gráficos	T T T T	T T T T	aula
Instancias de práctica	Análisis de textos (identificación y clasificación o agrupamiento de características genéricas) Completado de plan de escritura en conjunto (organizadores gráficos)	T T	S + T S + T	aula
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación docente y de los pares durante la elaboración del plan de escritura Corrección conjunta de ejercicios (del manual de escritura) sobre identificación del género (propósitos, características, organización) y de planificación de la escritura (completado de diagramas)	T + S T	T + S T + S	aula aula
Reflexión	Reflexión sobre el propio de escritura (diálogos)	T	T + S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 11 (R11)

Clase 1 – DOCENTE 4 (D4)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La docente comenzó la clase haciendo preguntas sobre conocimientos y experiencias previas en relación con la escritura académica, específicamente, en relación con la escritura de textos de causa-efecto:

- *Have you ever written a cause-effect essay? A cause-effect paragraph? What about a cause-effect report?*
- *Yes, it was hard.*
- *Why?*
- *Because it's hard for me to write.*
- *Do we write essays in Spanish?*
- *No.*

Determinación de objetivos de aprendizaje: Durante la presentación de la estructura de la clase, la docente se refirió a los distintos momentos como objetivos a cumplir y, a su vez, expresó que uno de sus objetivos fundamentales era desmitificar la complejidad del análisis de causa-efecto.

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Luego de las preguntas iniciales sobre conocimientos y experiencias previas, la profesora proyectó la secuenciación de la clase utilizando una presentación *Power Point*:

- IV. *Review of the writing process*
- V. *Presentation of the cause-effect analysis*
- VI. *Pre-writing practice*

A continuación, preguntó a los estudiantes sobre su propio proceso de escritura. En el diálogo, los estudiantes se refirieron a las estrategias que utilizaban para planificar sus ensayos y a algunas dificultades que encontraban en el proceso.

Luego, la profesora proyectó un diagrama del proceso de escritura que ilustraba la recurrencia y la naturaleza cíclica de dicho proceso. Explicó el diagrama y presentó ejemplos ilustrativos: *“Hemingway wrote fourteen drafts of The Old Man and the Sea”*. La descripción del proceso incluyó la interacción con los estudiantes a través de preguntas disparadoras. En algunos casos, los estudiantes respondían a las preguntas de la docente, pero en otros casos no:

- *What does “edition” mean?*

- *To check grammar and punctuation.*
- *And “revision”?*
- *.....*
- *Revision involves writing several drafts of the same text. This is why we ask you to write more than one draft. We’re interested in the process.*

Una vez finalizada la descripción del proceso de escritura, la docente se concentró en el análisis de causa-efecto. Proyectó imágenes para introducir la idea de que el análisis de causas y efectos es un proceso que se lleva a cabo cotidianamente: mostró un reloj despertador y una persona con cara de cansada: *What do you see here? What cause-effect relationships can you visualize?* Luego, se refirió a la existencia de relaciones causa-efecto más complejas y menos explícitas, y les pidió a los estudiantes que proveyeran ejemplos. Solo uno de los estudiantes presentes dio un ejemplo, refiriéndose a la situación de estudio o de estudiar como la causa, y el transformarse en un profesional como el efecto correspondiente, pero explicó que eso no se daba en todos los casos: *“It’s not as simple as that; this is a complex cause-effect relationship”*.

A continuación, la docente se refirió a la definición del ensayo de causa-efecto presente en el manual, les pidió a los estudiantes que la leyeran e indicó que corregirían las actividades 1 y 2 en ese material: *Identifying topics for cause-effect essays* y *Recognizing causes and effects* (Martínez & Romano, 2015, p. 108-109). Ambas actividades implican reconocimiento e identificación temática. A medida que los estudiantes leían sus respuestas, la docente proyectaba en la pantalla las respuestas correctas, resaltando en color las palabras o frases que indicaba causa o efecto: *the reasons that/ why*, etc.

Luego, explicó que los ensayos de causa-efecto podían focalizar en las causas, en los efectos o en ambos e indicó a los estudiantes que leyeran los dos primeros ejemplos textuales (*sample essays*). La lectura se llevó a cabo en voz alta y, en determinados momentos la profesora interrumpía para explicar aspectos del ensayo de causa-efecto o realizaba preguntas de análisis para luego proveer las explicaciones. Por ejemplo:

- *What’s the focus of this essay?*
- *Causes of deforestation.*
- *Does the introduction refer to the causes?*
- *No.*

- *It does present some causes as background information in the introduction, but the focus is on “two important causes.” You may mention both causes and effects in your introduction, but then specify in your thesis what will be the focus of your analysis.*

Mientras la profesora daba estas explicaciones, varios de los estudiantes tomaban notas en sus cuadernos o en el mismo manual.

La docente continuó con el análisis de los ensayos 3 y 4 implementando la misma modalidad: lectura en voz alta por parte de los alumnos, incluyendo preguntas de la docente en distintos momentos de la lectura para orientar el análisis y proveer o reforzar algunas explicaciones. A modo de ejemplo:

- *What can you tell me about this introduction? Is it similar or different from the one we’ve just read?*
- *It’s similar.*
- *So the first sentence is identical. Why? Could it be so?*
- *Because the topic is the same.*
- *In what ways is it different?*
- *It places causes and effects in a different order.*
- *What do you expect this essay to deal with?*
- *With the ones mentioned.*
- *Great! How do we teachers call them?*
- *Controlling ideas.*
- *Ok! Why are they important for the writer?*
- *So you don’t write about something else.*
- *And for the reader?*
- *It’s easier to follow.*

Una vez finalizado el análisis, la profesora se refirió a la organización de este tipo de ensayos, proyectando diagramas muy similares a los que se encuentran en el manual. Explicó cada uno de los diagramas y luego les pidió a los estudiantes que identificaran los métodos de organización en los ejemplos textuales del manual. Al momento de chequear esta actividad de reconocimiento, y ante el silencio generalizado de los estudiantes, la docente aclaró: *“I’m not*

testing you. tell me what you could identify in your material". Luego de esta intervención una de las estudiantes presentó su análisis de la organización de los ensayos.

Selección de material/es: Algunos de los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la cátedra en su conjunto, mientras que otro fueron provistos por la profesora (un video *-The Dot-* y un set de dos copias con organizadores gráficos³⁸ para realizar un plan de escritura de ensayo causa-efecto).

Instancias de práctica: Para la actividad de escritura, la docente propuso a los estudiantes que elaboraran un plan de escritura para un ensayo de causa-efecto. Les presentó dos temas diferentes, para que ellos eligieran el que más les interesara, y les entregó dos tipos de organizadores gráficos para que optaran por uno de ellos y lo completaran de a dos o individualmente. Los estudiantes trabajaron en parejas, negociando los subtemas a incluir en el gráfico. La mayor parte de la discusión se llevó a cabo en español, aunque los diagramas los completaron en inglés. Los planes de escritura, según explicó la profesora, serían utilizados para orientar la tarea de escritura de ensayo que debían subir al aula virtual.

Seguimiento – monitoreo: La docente monitoreó el trabajo realizado por los estudiantes durante la tarea de escritura, acercándose a cada una de las parejas para escuchar las discusiones, responder preguntas o hacer sugerencias. Por ejemplo, en un momento, cuando escuchó que en uno de los diálogos hablaban sobre cuestiones de uso de la lengua, les aconsejó que no se preocuparan por esos aspectos todavía.

Reflexión: Al comienzo de la clase, mientras presentaba las características del proceso de escritura, la docente propició la reflexión sobre el proceso de escritura propio de cada estudiante: "*How is it that you write an essay?*".

Los estudiantes se refirieron a estrategias que utilizan para la planificación de la escritura, como *brainstorming* y *outlines*. Durante este intercambio, una de las estudiantes comentó: "*For me, it's very hard to come up with ideas for writing. I ask my friends for my ideas*".

En algunos momentos durante el análisis de los *sample essays* la docente incluyó preguntas de reflexión sobre las propias prácticas de escritura. Un ejemplo de este tipo de intercambios se transcribe aquí:

- *Are these conclusions similar or different from the ones we read before?*
- *Similar.*
- *It says the causes and the writer gives a recommendation.*

³⁸ Se incluyen las copias de ese material a continuación de este registro (pp. 329-330).

- *Good, the conclusion restates the main idea and adds a call for action. Is this the way you write your conclusions?*
- *I usually restate ideas.*
- *I try to follow that pattern.*
- *It depends on the topic.*
- *Conclusions are very important; you know readers usually remember what comes last in a text.*

Luego de la actividad de análisis de *sample essays*, y antes de la actividad práctica de escritura, la docente presentó una actividad de reflexión basada en un video breve, “*The Dot*” (www.youtube.com/watch?v=t5mGeR4AQdM). Proyectó el video y luego preguntó a los estudiantes si encontraban similitudes entre la niña que protagoniza el video, Vashti, y ellos, en su experiencia como escritores. Los estudiantes participaron comentando que muchas veces se sentían como Vashti: que no podían escribir, que nada se les ocurría y que lo que producían no valía la pena. La profesora comentó entonces sobre la importancia de valorar la propia producción, y de “animarse a usar muchos colores”, como Vashti.

ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA ENSAYOS DE CAUSA – EFECTO

LW-8-2-1_Cause with Multiple Effects Graphic Organizer

Name _____ Class _____ Date _____

Cause with Multiple Effects Graphic Organizer

Directions: To complete the graphic organizer below, write your cause in the box. Then identify two or more effects of the cause you have chosen, and put one in each starburst. List the transition word from each body paragraph in the arrows. Then, identify the specific support for each general effect that you will include in each body paragraph.

		Effects	
Cause: _____	→	★	_____

	→	★	_____

	→	★	_____

Name _____ Class _____ Date _____

Cause and Effect Essay Graphic Organizer

To complete the graphic organizer below, write the causes in the arrow boxes. Identify the effects of the causes you have chosen, and put one in each box. List the transition words in the arrows. Think of the specific support for each cause-effect relationship that you will include in the body paragraphs of your essay and make brief notes about them.

Cause Effects

	→	
--	---	--

	→	
--	---	--

	→	
--	---	--

	→	
--	---	--

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 12: Clase 2 – DOCENTE 4 (D4)

TEMA: CAUSE-EFFECT ESSAYS Docente:4 COMISIÓN: F Fecha: 25/ 08/ 2016 - Horario: Turno tarde (2 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 9				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje				
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa Objetivos que derivan de los presentados en la clase anterior	T T	T + S T	aula
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i> Secuenciación de la clase: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la estructura de la clase en el pizarrón ▪ Corrección de ejercicios de práctica del manual 	T T T T	T + S T T T + S	aula
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i>	T	T	aula
Instancias de práctica	Ejercicios de práctica de la escritura del manual (originalmente asignados como tarea)	T	S + T	aula
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación docente durante la corrección de ejercicios	T + S	T + S	aula
	Corrección conjunta de ejercicios del manual de escritura sobre aspectos relacionados con el uso de la lengua	T + S	T + S	aula
Reflexión				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 12

Clase 2 – DOCENTE 4 (D4)

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Al comienzo de la clase, la docente escribió en el pizarrón las actividades que planeaba llevar a cabo:

4. *Activities 9, 11, 13, 19, 21*
5. *Peer feedback (revisión)*
6. *Draft 1 (Sept 1st)*

Antes de comenzar a corregir las actividades, la profesora explicó que no había incluido algunos ejercicios porque consideraba que no eran difíciles, pero que si tenían preguntas sobre algunos de ellos, podía responderlas. Ninguno de los estudiantes presentes formuló preguntas sobre esos ejercicios.

Selección de material/es: Los materiales utilizados para esta clase fueron seleccionados y diseñados por la docente y/o la cátedra en su conjunto.

Instancias de práctica: Como los estudiantes no habían hecho muchos de los ejercicios de práctica que habían sido asignados como tarea, la docente decidió darles tiempo para que los realizaran durante la clase. Los estudiantes trabajaron individualmente, en silencio, aunque en algunos momentos se consultaban sobre algunos ejercicios. Algunos no llegaron a terminar la actividad en el tiempo asignado. Al finalizar la clase, la docente explicó que no habían podido completar todas las actividades planificadas porque, al no haber hecho la tarea, la actividad de corrección de los ejercicios había requerido mucho más tiempo del previsto.

Seguimiento-monitoreo: Se llevó cabo la corrección conjunta de las actividades del manual, previamente indicadas en el pizarrón (y asignadas en el cronograma de clases). Durante la corrección, la docente indicaba a cada uno de los estudiantes los ejercicios que debían leer en voz alta y calificaba (“*Good*”, “*Very good*”) cada una de las respuestas. En algunos momentos interrumpía la corrección para establecer relaciones entre los ejercicios y la situación de escritura: “*You see, sometimes you write thinking that the cause-effect relationship is clear, but it’s not, as in this case*”.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES N° 13: Clase 3 – DOCENTE 4 (D4)

TEMA: CAUSE-EFFECT ESSAYS Docente:4 COMISIÓN: F Fecha: 29/ 08/ 2016 - Horario: Turno tarde (3 horas cátedra) Cantidad de estudiantes presentes en la clase: 5				
	DESCRIPCIÓN	INICIACIÓN	REALIZACIÓN	ESPACIO
Identificación de necesidades de aprendizaje	Referencia a la clase anterior a fin de despejar dudas sobre ejercicios realizados	T	T + S	aula
Determinación de objetivos de aprendizaje	Programa	T	T + S	aula
Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase	Cronogramas - <i>Class planners</i>	T	T + S	aula
	Secuenciación de la clase:	T	T	
	▪ Dudas sobre ejercicios realizados la clase anterior	T	T + S	
	▪ Actividad de retroalimentación entre pares (<i>peer feedback</i>)	T	S + T	
▪ Puesta en común y retroalimentación grupal				
Selección de material(es)	Handout – <i>Writing</i> Borradores de los estudiantes	T S	T S	aula hogar
Instancias de práctica	Escritura del primer borrador de un ensayo de causa-efecto	T	S	hogar
	Actividad de retroalimentación entre pares	T	S + T	aula
Seguimiento – monitoreo	Retroalimentación docente y de los pares durante la actividad de <i>peer feedback</i>	T + S	T + S	aula
	Retroalimentación grupal durante la puesta en común	T	T + S	aula
Reflexión	Discusión sobre aspectos a tener en cuenta en ensayos de causa y efecto y sobre los beneficios de las actividades realizadas	T	T + S	aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASES 13 (R13)

Clase 3 – DOCENTE 4 (D4)

Identificación de necesidades de aprendizaje: La profesora comenzó refiriéndose a la clase anterior y preguntando si quedaban dudas sobre los ejercicios que habían realizado. Uno de los estudiantes presentes formuló una pregunta sobre uno de los ejercicios, específicamente sobre el uso de un determinado conector. La profesora, antes de contestar, guió al estudiante, a través de preguntas, a fin de que él pudiera determinar si el conector estaba bien utilizado o no:

- *What method of development has the writer used?*
- *A block organization method.*
- *That's right. What transition signals do we use to indicate cause-effect relationships in this kind of essay?*
- *This one or "regarding the effects".*
- *Yes, OK.*
-

Planificación del (proceso de) aprendizaje/ de la clase: Luego de aclarar las dudas presentadas al comienzo de la clase, la docente anunció que la clase consistiría, principalmente, en el desarrollo de una actividad de retroalimentación entre pares.

Selección de material/es: Para esta clase, además del material diseñado por docentes de la cátedra, se utilizaron los borradores producidos por los estudiantes como eje fundamental en la actividad de retroalimentación entre pares.

Instancias de práctica: Los estudiantes llevaron a cabo una actividad de retroalimentación entre pares basada en borradores de ensayos de causa y efecto que habían escrito de tarea.

Seguimiento – monitoreo: La profesora propuso llevar a cabo la actividad de retroalimentación entre pares (*peer feedback*) que habían planeado para la clase anterior. Los estudiantes se organizaron en dos pequeños grupos (una pareja y un grupo de tres) para trabajar con los borradores de ensayos que habían escrito de tarea.

La consigna consistió en intercambiar los borradores y utilizar la planilla de revisión para ensayos de causa - efecto incluida en el manual (*Self-peer Review Cause-Effect Essay*, p. 149) para orientar la retroalimentación sobre dichos borradores.

Los estudiantes trabajaron activamente, leyendo los borradores y realizando comentarios orales y escritos sobre los textos, por ejemplo:

- *Creo que habría que poner algo más antes de empezar con los effects...Pero no sé qué.*
- *On the other hand? Does it indicate contrast?*
- *Mmmm, but I think we can use it.*
- *Here, you wrote "time pass" I think it's better "throughout time"*
- *Great.*

Como podemos observar en este ejemplo, en algunos casos, los diálogos combinaban el uso del inglés y el español. También se observó la atención a diversos aspectos textuales al mismo tiempo:

- *The thesis statement is rather vague.*
- *Do you think I should mention the causes?*
- *And breadwinner, I think it's with double "n".*
- *(dirigiéndose a la profesora) How do you spell breadwinner?*

En este último ejemplo observamos cómo la discusión sobre la oración introductoria y su precisión o claridad derivó en una duda ortográfica. Luego de despejarla, las estudiantes continuaron leyendo el texto, pero no retomaron la discusión sobre la tesis (*thesis statement*) con la que habían comenzado.

En el desarrollo de la actividad, por lo general, si los estudiantes tenían dudas, preguntaban a los compañeros primero y solo si no lograban despejar sus dudas recurrían a la docente. A modo de ejemplo:

- *Is it like this? Causes in one paragraph and effects in another paragraph?*
- *Yes, I think so, that's why I organized it this way.*
- *(Dirigiéndose a la profesora): Is this organization good?*
- *You tell me!*
- *I think this is OK; I did it the same.*
- *Good, what may be another way of organizing this?*
- *Mmmm...*
- *Think about it.*

En la última parte de este diálogo se observa que las respuestas de la profesora apuntan a que los estudiantes busquen la información o realicen inferencias.

Una vez finalizada la actividad, la docente anunció una puesta en común, para que los estudiantes compartieran comentarios e inquietudes en relación con los textos y la retroalimentación recibida. Durante esta puesta en común, la docente indicó a los estudiantes que resumieran sus producciones, presentando un *outline* de sus ensayos. Al presentar este diagrama del texto, se pudieron visualizar algunos problemas relacionados con el contenido de los ensayos (es decir, a nivel del desarrollo del tema) que no habían sido resaltados durante la retroalimentación entre pares. La profesora se dirigió entonces a todo el grupo, y la puesta en común se transformó en una instancia de retroalimentación grupal:

- *These ideas are good; the problem is that they are not closely related. How can we help her?*
- *I think she's focusing on the family, and not on women...*
- *So, you may expand the first idea, and look for another more related idea for the second paragraph...*

Otro ejemplo de retroalimentación durante la puesta en común es el siguiente:

- *I wanted to write about three causes and three effects.*
- *But maybe I said he should write about two, he can explain about them.*
- *It's important to explain. Any transition sentence between the two paragraphs?*
- *She said that I could add "regarding the effects" ...*
- *That's OK.*

Reflexión: Durante la puesta en común también se propiciaron instancias de reflexión sobre el proceso de escritura y sobre aspectos a tener en cuenta al momento de escribir ensayos de causa y efecto, como se observa en el siguiente diálogo, iniciado por una estudiante.

- (Después de haber leído su introducción en voz alta) *More explicit?*
- *Let's see... What do writers usually do?*
- *They are more explicit.*
- *They tend to explain a little bit more about the nature of the reasons and effects.*
- *Yes, I see now that my thesis statement is rather vague.*

Al final de esta actividad la docente preguntó a los estudiantes si la retroalimentación de los pares y la puesta en común les habían resultado útiles, a lo que todos respondieron afirmativamente. Luego los instó a que verbalizaran los aspectos en los que creían que estas actividades los habían beneficiado. En relación con esto último, hubo una variedad de respuestas:

- *I realized I should make an outline to revise my essay*
- *I learned expressions to refer to historical aspects*
- *I know more about organization*