

CHAPTER 8. Autonomía en la enseñanza de lengua materna frente a la enseñanza de una segunda lengua

Eurídice Minerva Ochoa Villanueva
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

María Elena González López
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Resumen

El trabajo que se presenta describe y compara las estrategias puestas en juego para fomentar la autonomía entre los estudiantes de dos cursos de enseñanza de lenguas, uno de español como lengua materna y otro de inglés básico como segunda lengua, ambos en una universidad privada del occidente de México. Dado que los contenidos de las asignaturas determinan la planeación didáctica, se busca identificar puntos de semejanza y de diferencia en las posibilidades de acción en favor de la autonomía por parte de las docentes al frente de los cursos indicados. Se reflexiona sobre la práctica de cada una de las participantes para analizar hasta dónde pueden llevar a los estudiantes a ejercer su propia autonomía en las asignaturas semestrales de inglés y de Comunicación Oral y Escrita, tomando en cuenta que dichas materias buscan que los alumnos desarrollen competencias para la comunicación académica en español o en inglés, respectivamente.

Abstract

The work presented here describes and compares the strategies that were promoted in this study to foster the development of autonomy with students of two different courses: Oral and Written Communication in Spanish for native speakers and Basic level English as a foreign language, both in a private university in the west of Mexico. Since the content of taught subjects determines the didactic planning for a course, this study proposed to identify points of similarity and difference between how the teachers of both subjects fomented the development of autonomy in their classes. We reflect on the practice of each of the participant teachers to analyze how far they were able to lead students to exercise their own autonomy in the subjects of Basic English and Oral and Written Communication.

El desarrollo de la autonomía, entendida como un “rasgo del proceso de toma de decisiones o formación de juicios normativos” (Sieckmann, 2008, p. 474) que permite a los seres humanos “desenvolverse de una manera efectiva en sociedad” (Camayo y otros, 2019), es un proceso complejo que pone en juego diversas habilidades y requiere de la construcción de entornos apropiados para su logro. En situación escolar, resulta complicado y desafiante para el docente impulsar la autonomía porque se enfrenta a situaciones en las que tanto los objetivos como las actividades, tiempos e, incluso, productos y procesos de evaluación están determinados de antemano, a diferencia de lo que ocurriría en una experiencia de aprendizaje autodirigido acompañada por un asesor en la que el aprendiente puede definir sus metas, ritmos y rutas.

El trabajo que se presenta describe y compara las estrategias puestas en juego para fomentar la autonomía entre los estudiantes de dos cursos de enseñanza de lenguas, uno de español como lengua materna (L1) y otro de inglés como segunda lengua (L2), ambos en el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, institución de educación superior privada ubicada en el occidente de México.

Dado lo anterior, para este trabajo tomaremos la definición de autonomía propuesta por Dickinson (1995) que la explica como una actitud hacia el aprendizaje en la que el alumno es preparado para asumir, o asume, la responsabilidad de su propio aprendizaje; esta concepción es adecuada porque se trata de un planteamiento ideado, precisamente, para el ambiente escolarizado y que se deriva de la ya clásica propuesta de Holec (1981).

Debido a que los contenidos de las asignaturas determinan la planeación didáctica, en esta contribución se busca identificar puntos de semejanza y de diferencia en las posibilidades de acción en favor de la autonomía por parte de las docentes al frente de los cursos indicados. Se reflexiona sobre la práctica de cada una de las autoras para ir analizando hasta dónde pueden llevar a los estudiantes a ejercer su propia autonomía en las asignaturas semestrales de Inglés (L2) y de Comunicación Oral y Escrita (L1), tomando en cuenta que dichas materias buscan que los alumnos desarrollen competencias para la comunicación académica en inglés o en español, respectivamente. El objetivo es establecer si el hecho de que se enseñe la lengua materna o

una segunda lengua tiene un efecto sobre las posibilidades de promover la autonomía entre los estudiantes.

Contexto

En nuestros programas, los grupos de las clases de inglés como segunda lengua están conformados por alumnos de licenciatura de entre 17 y 24 años que estudian diferentes carreras en ITESO. El programa se organiza en ocho niveles (A1 a B2) y se acompaña con un libro de texto virtual, *Pathways*, de National Geographic Learning. Los alumnos asisten 4 u 8 horas semanales, dependiendo de la modalidad del curso, intensivo o semestral, y hacen una hora de práctica a la semana en el HUB de Lenguas (Centro de Autoacceso); se trata, en su mayoría, aunque no necesariamente, de estudiantes que provienen de escuelas particulares donde han recibido clases de inglés como parte de sus materias curriculares.

El objetivo principal de los cursos de enseñanza de inglés es que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades comunicativas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión/producción oral y expresión/producción escrita, con un enfoque que les permita desenvolverse de manera efectiva y práctica en un ámbito profesional académico. El programa está alineado con las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR) (Coordinación PCI, ITESO, 2019).

Por su parte, Comunicación Oral y Escrita (COE) es una materia de tronco común que cursan todos los alumnos del ITESO, y tiene como objetivo que los estudiantes puedan construir mensajes orales y escritos que incorporen las propiedades textuales y discursivas de la corrección, la coherencia, la cohesión y la adecuación, con el fin de comunicarse de manera óptima en ambientes académicos y profesionales (ITESO, 2017); se imparte a lo largo de 16 semanas y contempla el desarrollo de competencias para la comunicación oral y escrita académicas en español como lengua materna. La metodología comprende la enseñanza a través de géneros textuales y discursivos y la escritura y planeación de textos y discursos como procesos.

Como es de esperarse en las asignaturas obligatorias, ambos cursos tienen un programa que establece los objetivos, competencias a desarrollar, contenidos, fechas, formas y porcentajes de calificación, aunque las docentes cuentan con libertad para elegir materiales,

diseñar las actividades y utilizar la metodología que consideren conveniente. Lo anterior hace que la dinámica sea muy diferente de la de una experiencia de aprendizaje autodirigido acompañada por un asesor.

Diferencias entre las asignaturas

En la enseñanza de L1 nuestro programa marca como relevantes los siguientes aspectos:

- El aprendizaje y práctica de tres habilidades lingüísticas: lectura, escritura y comunicación oral académicas.
- Los temas a desarrollar en las actividades y productos deben vincularse con las carreras de los estudiantes.
- La evaluación se realiza a partir de los procesos y productos desarrollados a lo largo del curso.

Por su parte, en L2 encontramos los siguientes elementos:

- Se trabaja en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión/producción oral y expresión/producción escrita.
- Los temas que se abordan en las actividades y productos obedecen a estrategias o habilidades a desarrollar establecidas por el programa.
- La evaluación se lleva a cabo a través de exámenes departamentales.
- El curso lleva un libro determinado.

Como se puede observar, en el curso de español hay aspectos que apoyan la práctica relacionada con la carrera que cada estudiante está cursando, mientras que, en este curso de inglés, por ser de nivel básico, los temas están determinados por el contenido de los libros de texto, con la posibilidad de que coincidan con algunas carreras, pero sin estar enfocados a ese propósito. Asimismo, en L1 tenemos una evaluación que puede considerarse más formativa, mientras que en L2 resulta más bien sumativa. Por otra parte, siendo el inglés una segunda lengua, se

practica la comprensión auditiva, habilidad que no se enfatiza en el curso de Comunicación Oral y Escrita. En ambos casos, el objetivo principal es que los alumnos desarrollen habilidades para la comunicación académica.

Acciones que promueven la autonomía

Como antecedente, ambas profesoras tuvimos una formación en sistemas educativos tradicionales que suelen considerar que el papel del docente es transmitir conocimientos a un estudiante que no los tiene; es decir, se trata de una relación asimétrica en la que el aprendiz carece de algo que quien enseña posee y puede decidir cómo, cuándo y bajo qué condiciones otorgar; esto es, debido a su saber, ejerce cierta autoridad (Díaz, 1986).

No obstante, al ingresar como profesoras en ITESO nos fuimos integrando a lo que el Modelo Educativo de esta institución plantea: que el proceso de aprendizaje resulta más relevante que el de enseñanza, que la planeación docente debe girar en torno al estudiante, que el papel de los profesores es diseñar el ambiente y actividades que orienten a los alumnos a construir su proceso de aprendizaje más en compañía del docente que guiado por él (ITESO, 2007). De esta manera, fuimos implementando, aunque de manera un tanto intuitiva y no necesariamente sistematizada, algunas acciones que promueven la autonomía.

Posteriormente, cursamos un Diplomado en Asesoría para el Aprendizaje Autónomo, que se imparte desde el Departamento de Lenguas del ITESO, y cuyo énfasis se centra en el fomento de la autonomía para el aprendizaje. En esa experiencia se identificaron y pusieron en práctica estrategias para impulsar a los estudiantes a construir sus aprendizajes y para compelerlos a que elijan cuáles quieren desarrollar, de qué manera desean hacerlo y a decidir las rutas que para ellos resulten más adecuadas; es decir, hacerlos responsables de dicho aprendizaje y acompañarlos en el camino que escojan. A partir de lo anterior, inició de nuestra parte una labor para adaptar al aula, en la medida de lo posible, lo que aprendimos con respecto a la autonomía para el aprendizaje en asesorías.

Aunado a lo anterior, con la repentina mudanza a la virtualidad a la que obligó la pandemia, observamos que los ambientes para el aprendizaje en línea son un terreno ideal y fértil para promover y

practicar la autonomía, pues “emplear en el aula estrategias virtuales con herramientas digitales promueve el desarrollo de habilidades tecnológicas, la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y la investigación” (Valero, 2021, p. 6).

Desde luego que lo anterior se encuentra acotado por las condiciones que un programa educativo marca, como los objetivos, calendarios, competencias a desarrollar y temas, por lo que resulta de suma importancia encontrar el punto de equilibrio que permita cultivar la autonomía para el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, asegurar el cumplimiento de lo que señala la planeación prevista para la asignatura a impartir.

Con esa intención, identificamos, a partir de los trabajos de Benson y Voller (1997), Riley (1997) y McGrath (2000), una serie de acciones concretas que pueden realizar los docentes para promover la autonomía y que consideramos que podrían implementarse en el aula en cursos como los que impartimos:

1. Compartir decisiones con el alumno, de manera que se haga cargo de algunos aspectos de su aprendizaje.
2. Ser un facilitador de recursos emocionales, tecnológicos y de contenido. Se refiere al cambio en el papel del docente que pasa de ser un proveedor de información a ser quien propone al estudiante recursos de distintas naturalezas como equipamiento para que emprenda su camino de aprendizaje.
3. Guiar al alumno a que se evalúe a sí mismo, de manera que sea consciente de en qué punto se encuentran sus habilidades y competencias para que pueda reconocer un sitio de partida, establecer trayectorias realistas y ponderar sus avances.
4. Impulsar el trabajo colaborativo entre estudiantes como una estrategia de aprendizaje en la que se reduce la intervención del docente.
5. Guiar y ayudar al alumno a planificar objetivos a corto, mediano y largo plazos a fin de que tenga sus metas claras y las pueda dosificar de acuerdo con sus recursos.
6. Guiar al alumno a identificar las estrategias y habilidades de aprendizaje que le sean de mayor utilidad para que pueda disponer de ellas en las situaciones que se lo demanden.

Análisis y reflexiones

Orientadas por estas acciones y a fin de establecer si el hecho de que se enseñe la lengua materna o una segunda lengua tiene un efecto sobre las posibilidades de promover la autonomía entre los estudiantes, registramos en bitácoras algunas de nuestras prácticas de enseñanza y procedimos a compararlas. Asimismo, establecimos sesiones de diálogo para reflexionar acerca de lo que pasaba en cada curso. Cabe señalar que las dinámicas tuvieron que ajustarse a las condiciones que la pandemia fue imponiendo.

A continuación, se presentan el análisis, reflexiones y conclusiones a las que llegamos a partir de la comparativa señalada. La información se organiza por cada una de las acciones que promueven la autonomía y se presentan, en una tabla, aquellas que se llevan a cabo en cada uno de los cursos, ya sea el de inglés o el de español, y se indican las que no se realizan en alguno de ellos.

El proceso descrito favoreció la identificación de estrategias que pueden fortalecer el impulso a la autonomía en cada curso, así como la formulación de algunas proyecciones de actividades a implementar a futuro.

Compartir decisiones con el alumno

Compartir decisiones con el alumno es una práctica esencial que implica un distanciamiento significativo de las prácticas de docencia tradicional en las que los estudiantes se limitaban a seguir los lineamientos impuestos por los docentes y en donde su “falta de autonomía no le permitiría ejercer control sobre su actuar” (Camayo y otros, 2019, p. 3). Por tanto, se trata de una acción que impulsa la autonomía de los estudiantes a partir de responsabilizarlos de diversos elementos de su proceso de aprendizaje, a la vez que les permite demostrar su voluntad y libertad para liderar sus elecciones (Carvajal, 2015), analizar su papel como estudiante (Camayo y otros, 2019) y proveerse a sí mismo con los recursos atinentes a sus necesidades (Maldonado y otros, 2019). En la Tabla 8.1 se comparan las opciones que se pudieron ofrecer a los estudiantes en cada curso.

Tabla 8.1*Opciones de elementos a decidir por los estudiantes*

Opciones para el alumno	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
La forma de presentar productos	Para el producto final puede elegir entre texto, video o audio.	Para algunos productos a lo largo del curso, puede elegir entre modalidad oral o escrita.
Fechas de entrega	En actividades con objetivo de práctica.	No se realiza.
Manera de trabajar	Individual, pares o grupos.	No se realiza.
Temas	No se realiza.	Acordes a sus carreras, tanto para diagnóstico como para productos del curso.

Como se observa, únicamente en las clases de L1 los estudiantes determinan los temas de los productos.

Con relación a las fechas de entrega, aunque es una alternativa que sólo se ofrece en el curso de inglés y para actividades con objetivo de práctica, a raíz de la pandemia fue necesario, en ambas asignaturas, flexibilizar las disposiciones establecidas tanto para este rubro como para la asistencia y la conexión puntual a clases, esto es relevante debido a que la implementación de itinerarios flexibles de aprendizaje “permite el desarrollo de la autonomía, la reflexión, el trabajo colaborativo y el autocontrol en los estudiantes” (Agudelo y otros, 2018, citado en Camayo y otros, 2019, p. 13 y 14).

Un ejemplo de lo que se hace en la asignatura de COE (L1) con respecto a los temas, es que se solicita a los estudiantes pensar en algún asunto relevante de su carrera que se vincule con alguna problemática social sobre la que puedan reflexionar, o que para ellos resulte de interés. A partir de la elección, los productos que elaborarán en el curso, sean orales o escritos, girarán alrededor de dicha temática.

Ser un facilitador de recursos emocionales, tecnológicos y de contenido

Si bien en la enseñanza tradicional se prioriza la transmisión de contenidos, brindar recursos emocionales resulta determinante para

impulsar la autonomía, pues están muy vinculados con la apreciación de la libertad del estudiante, el reconocimiento de su papel en los procesos de aprendizaje (Builes y otros, 2016) y la confianza que pueda desarrollar en sí mismo y en las personas que lo rodean (Camayo y otros, 2019).

Esta estrategia se volvió más relevante a raíz de la pandemia, cuando se evidenció la necesidad de apoyos para desarrollar competencias emocionales y tecnológicas que habilitaran a los estudiantes para afrontar la situación. A este respecto, tanto en el curso en español como en el de enseñanza del inglés se hace una exploración inicial y se fomenta el acompañamiento y apoyo entre estudiantes para atender dichas necesidades. A partir de lo anterior, en las dos asignaturas se hace uso de recursos como el correo electrónico, la plataforma Canvas, y la mensajería vía WhatsApp. Para reforzar lo anterior, se recurre a dos formas de contacto más personal, por un lado, en las clases de inglés hay llamadas telefónicas o videollamadas grupales o individuales y, por otro, en las clases de español hay encuentros sincrónicos voluntarios una vez por semana, a través de videollamadas, para asesorías sobre recursos tecnológicos y de contenido. De esta manera se atienden el ámbito de lo emocional y se fomenta el uso de las TIC que ofrecen ventajas para el aprendizaje autónomo toda vez que con su uso “el estudiante se vuelve más activo y propositivo en las clases, pues estas se asumen de manera diferente”. (Camayo y otros 2019, p. 14), a la vez que impulsan el aprendizaje independiente y la toma de decisiones.

La Tabla 8.2 muestra los puntos en común y señala que además de lo anterior, en la enseñanza de L1 se ofrecen recursos de contenido en los comentarios de retroalimentación.

Un ejemplo concreto de las estrategias anteriores ocurre en el curso de L1, donde se pone a disposición un tutorial para el uso de la plataforma.

Tabla 8.2*Recursos facilitados por las docentes*

Recursos ofrecidos	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
Tecnológicos	Fomento del apoyo grupal para resolución de necesidades expresadas	Tutoriales para manejo de la plataforma, integración de grupos en redes sociales para apoyo entre estudiantes
De comunicación y apoyo emocional	✓ Correo electrónico institucional ✓ Plataforma de entregas ✓ Redes de mensajería ✓ Llamadas telefónicas ✓ Videollamadas grupales o individuales, a demanda, en distintas plataformas. Grupales o individuales para asesorías ✓ Referirlos al centro de apoyo psicológico de la universidad	✓ Correo electrónico de la plataforma de entregas ✓ Redes de mensajería ✓ Encuentros sincrónicos voluntarios una vez por semana, para asesorías, a través de plataformas de videollamada ✓ Referirlos al centro de apoyo psicológico de la universidad
De retroalimentación	No se realiza	Enlaces a recursos electrónicos en los comentarios de retroalimentación

Guiar al alumno a que se evalúe a sí mismo

El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo una tarea determinada, es decir, guiar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su acción de aprendizaje (Martínez Fernández, 2004, referido por Crispín y otros, 2011).

Aunado a lo anterior, para apoyar el desarrollo de los procesos de autorregulación es necesario que los alumnos aprendan a planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognoscitivas de una tarea específica (Arriola, 2001, citado por Crispín y otros, 2011). Dado lo anterior, para

que puedan evaluar sus avances, en la enseñanza de inglés se realizan entrevistas al principio y al final del curso, en las que se invita a reflexionar acerca de sus fortalezas y sus áreas a trabajar, mientras que en la enseñanza de español logran lo anterior a partir de un autodiagnóstico inicial.

Por su parte, en L1 todas las actividades cuentan con una rúbrica, lo que les permite reconocer los indicadores de cada entrega. Finalmente, al cierre del curso los estudiantes hacen una reflexión acerca de la evolución de sus competencias de lectura, escritura y comunicación oral. La comparación entre cursos se ilustra en la Tabla 8.3.

Tabla 8.3
Etapas de recursos que facilitan que el alumno se evalúe a sí mismo

Etapas	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
Al inicio de cursos	Entrevista inicial	Autodiagnóstico inicial (texto y discurso) que describe fortalezas y áreas de oportunidad.
A lo largo del curso	Rúbrica para tareas con valor de calificación.	Rúbrica para todas las actividades.
Al final del curso	Entrevista de cierre cara a cara.	Reflexión final que puede ser oral o escrita.

Impulsar el trabajo colaborativo entre estudiantes

Esta estrategia fomenta la autonomía porque la percepción de estar acompañado por pares que atraviesan por la misma situación reduce la ansiedad que pueden generar la elaboración de las actividades y la necesidad de logro de objetivos, pues permite la identificación de ideas o emociones, así como un aprendizaje más horizontal; además, impacta positivamente en la toma de decisiones. (Sánchez & Casal, 2016).

Como se puede observar en la Tabla 8.4, en ambas clases se fomenta el trabajo entre pares, aunque a partir de diferentes procedimientos. En la enseñanza de L1 hay un foro en cada módulo, hay actividades donde se fomenta la retroalimentación entre pares y, finalmente, hay dos módulos con trabajo colaborativo. Por su parte, en las clases de L2 se incluyen foros y discusiones que pueden tener o

no valor en la evaluación, así como trabajo en equipo para actividades que resultan retadoras. En ambas asignaturas se usa WhatsApp (WA) como herramienta complementaria para interacción sobre dudas o información, así como para actividades en equipo.

Tabla 8.4
Estrategias para fomentar el aprendizaje colaborativo

Estrategia	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
Foros de discusión	Actividades con o sin valor en la evaluación.	Uno en cada módulo.
Plataformas alternativas de interacción	WA para dudas o información.	WA para dudas o información.
Interacción entre estudiantes	Trabajo colaborativo y de aula.	Trabajo colaborativo y de aula, así como retroalimentación entre pares.
Trabajo en equipos	Para actividades retadoras. Cuando se requiere completar una tabla, contestar preguntas referentes a puntos gramaticales o bien cuando todos los integrantes participan en una presentación.	Dos módulos con trabajo colaborativo.

Un ejemplo de lo que hacemos se ilustra con el caso de L2, donde en algunas actividades los alumnos comparten de forma escrita o en audio su opinión sobre algún tema y participan haciendo preguntas o comentarios a sus compañeros.

Guiar y ayudar al alumno a planificar objetivos a corto, mediano y largo plazos

Al monitorear está acción, observamos que es necesario fortalecer el área. Durante las clases de español los alumnos reconocen sus retos a partir del autodiagnóstico; sin embargo, en las clases de inglés es necesario implementar alguna estrategia como parte de las actividades.

Esto sería relevante debido a que la autorregulación permite al estudiante dirigir de modo independiente su vida y aprender a aprender (Camayo y otros, 2019), y a que a través del autoconocimiento el estudiante podrá aclarar “quién es y cuáles son sus objetivos o metas en la vida” (Camayo y otros, 2019, p. 10).

En L1, al inicio del semestre se realiza un autodiagnóstico de lectura, escritura y comunicación oral, mismo que cada estudiante evalúa posteriormente, a través de una lista de cotejo. A partir de sus resultados, formula sus metas individuales a resolver a lo largo del curso, con lo que tiene un camino trazado acorde con los resultados obtenidos y orientado por los objetivos del curso. Lo anterior se asienta en la Tabla 8.5.

Tabla 8.5

Estrategias para que el alumno establezca objetivos

Estrategia	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
Actividades incluidas en el curso	No se realiza.	Formulación de retos a partir del autodiagnóstico.

Guiar al alumno a identificar las estrategias y habilidades de aprendizaje que le sean de mayor utilidad

Esta última estrategia tiene un fuerte componente de autoconocimiento, lo que es relevante para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y aquellos aspectos que necesitan desarrollar. (Crispín y otros, 2011).

En este rubro, para la enseñanza de L2 se promueve que los alumnos reflexionen sobre las estrategias que utilizan tanto en las actividades de comprensión lectora y auditiva como en las de expresión escrita y oral, posteriormente, comparten sus propuestas con sus compañeros e invitan a que también las pongan en práctica.

En tanto, en la enseñanza de L1 se ofrecen estrategias prediseñadas para el aprendizaje de los procesos de planeación y elaboración de textos y discurso, que se basan en las guías para la escritura académica y la enseñanza de la escritura a través del género a partir de las que los estudiantes pueden apropiarse de las que consideren más adecuadas. Lo anterior se ilustra en la Tabla 8.6.

Tabla 8.6*Orientaciones para el reconocimiento de estrategias y habilidades de aprendizaje*

Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
Identificación, reflexión y puesta en común de las propias estrategias de aprendizaje.	No se realiza.
No se realiza.	Propuesta de estrategias de aprendizaje predeterminadas.

Proyecciones

Dado que “la función de un profesor estratégico es generar las condiciones para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, debe planear, generar un ambiente propicio, conducir y adecuar las actividades al grupo y evaluar el logro de las metas” (Crispín y otros, 2019, p. 9), después de hacer un cotejo sobre las acciones sugeridas por los autores para promover autonomía en las clases, se pudo observar qué cambios es necesario implementar. De este modo, la reflexión fue una de las herramientas a promover, como, por ejemplo, sobre la eficacia de lo aprendido, y partiendo de ahí, hacer una planificación de los objetivos a lograr a corto, mediano y largo plazos y, asimismo, utilizar estrategias y habilidades para el aprendizaje que sean útiles para su desarrollo curricular.

El análisis de las experiencias anteriores nos permitió identificar que en tres de las acciones propuestas podemos trabajar para fortalecer el impulso a la autonomía de nuestros estudiantes, como se describe en la Tabla 8.7 que ilustra las actividades que proponemos para cada una de esas acciones.

Tabla 8.7*Proyección de actividades a implementar a futuro*

Actividades propuestas		
Acción	Enseñanza de L2	Enseñanza de L1
3. Guiar al alumno a que se evalúe a sí mismo.	Integrar autoevaluaciones posteriores a exámenes intermedios.	Continuar con el autodiagnóstico.
5. Guiar y ayudar al alumno a planificar objetivos a corto, mediano y largo plazos.	En la retroalimentación, proponer logros necesarios en las siguientes entregas.	Continuar con el autodiagnóstico.
6. Guiar al alumno a identificar las estrategias de habilidades y de aprendizaje que le sean de mayor utilidad.	Reflexionar acerca de la dinámica de los exámenes intermedios para que desarrollen estrategias que puedan aplicar también en exámenes de certificación.	Guiar al alumno a generar las estrategias propias, además de ofrecer las ya diseñadas.

Conclusiones

La experiencia descrita nos permitió introducir en nuestros cursos actividades y estrategias orientadas a promover la autonomía de los estudiantes. Aunado a lo anterior, al trabajar en diálogo podíamos contar con un punto de referencia a partir de lo que se realizaba en cada uno de los cursos, lo que demuestra la riqueza de acompañarse con un par en colaboración autónoma para examinar avances y áreas de oportunidad, y reflexionar acerca de los mismos.

Una de las conclusiones más importantes a las que llegamos es que entendiendo que los programas educativos establecen tiempos, objetivos, productos, evaluaciones, etc., siempre hay cierto margen de flexibilidad para que la participación del estudiante sea más relevante que la del docente y pueda hacerse cargo de su proceso de aprendizaje. Esto es, que dentro del marco que establece el programa de un curso, los estudiantes actúen con libertad y sean acompañados, más que

dirigidos, de manera asertiva para el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Aunque nuestra labor como docentes nos pone, inevitablemente, en una relación un tanto asimétrica porque nos corresponde la administración del curso y la evaluación a los alumnos, la puesta en marcha de las acciones que impulsan la autonomía palian lo anterior a través de abrir el diálogo y adoptar una actitud que facilite que tomen decisiones, que cuenten con recursos, que puedan evaluar sus avances, aprender en colaboración con sus pares, planear sus propios objetivos e identificar estrategias de aprendizaje apropiadas para ellos. Esto es, adaptar nuestros diseños para tratar de satisfacer las necesidades reales de los alumnos y no sólo lo que está previsto en los programas. Desde luego que esto es para nosotras posible porque contamos con la aprobación de nuestra institución.

Por otra parte, de acuerdo con McGrath (2000) la autonomía del estudiante y del docente son interdependientes; la conexión es la experiencia propia del docente como estudiante autónomo: los profesores de lenguas tienen más posibilidades de éxito promoviendo la autonomía de los estudiantes si su propia educación los ha alentado a la autonomía.

En cuanto a las diferencias derivadas de trabajar con una primera o segunda lengua, pudimos observar que las estrategias varían debido a que en la enseñanza de L2 se busca el dominio de la estructura completa de la lengua, mientras que, en este caso, la enseñanza de L1 se orienta específicamente al registro académico.

Aunado a lo anterior, la comprensión auditiva no es tan relevante en L1 debido a que se trata de la lengua materna de los estudiantes, lo que también permite que en el primer caso los temas se vinculen por completo a la carrera de cada alumno sin limitarse a los propuestos por el libro que acompaña el curso de inglés.

No obstante lo anterior, y pese a que las experiencias de aprendizaje que vivimos en nuestros años escolares fueron en sistemas de enseñanza tradicional, encontramos que fomentar la autonomía es algo que está más determinado por la disposición y creatividad del docente que por la modalidad, contenido o plan de estudios, pues las prácticas aquí descritas demostraron que es posible promover cierto grado de independencia del estudiante si los docentes monitorean, de forma constante y consciente, sus decisiones y acciones en clase

siguiendo las orientaciones de los autores arriba citados y si se trabaja con un par con el propósito de reflexionar sobre lo que ocurre en sus clases. Es decir, cultivar el desarrollo propio de autonomía como docentes, contribuye a incrementar la de los estudiantes y, como señala Crispín y otros (2011), cuando se trabaja colaborativamente se potencia el sentido de pertenencia y de ayuda mutua.

Referencias

- Benson, P., & Voller, P. (Eds.) (1997). *Autonomy & independence in language learning*. Longman.
- Builes, D., Flórez, L. D., & Rendón, X. (2016). *Una mirada hacia las prácticas de libertad: reflexiones sobre el cuidado de sí desde el sujeto joven*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Sabaneta. Convenio Universidad de Manizales y Cinde.
- Camayo, J., Gutiérrez, R., Pérez A., & Isaza, G. (2019). *Estrategias didácticas que fomentan la autonomía en los estudiantes adolescentes*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5587>
- Carvajal, G. I. (2015). *Subjetividad y gestión escolar. Toma de decisiones en el aula escolar*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación Desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Crispín, M., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. In M. Crispin (Ed.), *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia* (pp. 49–65). Universidad Iberoamericana.
- Coordinación PCI, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. (2019). *Guía de aprendizaje Programa Certificado de Inglés (PCI)*. Departamento de Lenguas, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Díaz, V. M. (1986). Sobre el discurso instruccional. *Revista Colombiana de Educación*, (17), 1–18.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5143>
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165–174.
[https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00005-5)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (2007). *El Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*.
- ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. (2017). *Carta descriptiva Comunicación Oral y Escrita*.

- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L., & Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415–439.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez Fernández, J. R. (2004). *Concepción del aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/11162/16745>
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4–14). Longman.
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access. In P. Benson & P. Voller, (Eds.), *Autonomy & independence in language learning* (pp. 114–131). Longman.
- Sánchez, I., & Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25, 179–190.
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/13%20Irene%20Sanchez.pdf
- Sieckmann, J.-R. (2008). El concepto de autonomía. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 31, 465–484.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19326/1/Doxa_31_28.pdf
- Valero, M.A. (2021). Estrategias comunicativas para el aprendizaje del inglés y el desarrollo de la autonomía a través de las TICS en los estudiantes de grado cuarto del colegio COMFACA de Florencia. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40913>