

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

## La autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial de lenguas extranjeras en la universidad de Matanzas

### Autonomy in distance teaching-learning process of foreign languages in Matanzas University

Alexander Pérez Suárez<sup>1</sup> ([alexander.psuarez@umcc.cu](mailto:alexander.psuarez@umcc.cu)) (<http://orcid.org/0000-0001-6537-4263>)

Leipzig Rodríguez Medina<sup>2</sup> ([leipzig.rodriguez@umcc.cu](mailto:leipzig.rodriguez@umcc.cu)) (<http://orcid.org/0000-0001-6806-5298>)

Sandra Linares Dávalos<sup>3</sup> ([sandra.linares@umcc.cu](mailto:sandra.linares@umcc.cu)) (<https://orcid.org/0000-0003-3440-3230>)

### Resumen

El artículo aborda el análisis de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto del distanciamiento social que ha impuesto la pandemia de la Covid-19. Esta realidad condujo a la universidad cubana a adoptar cambios emergentes en su sistema, que asumió rasgos de la educación a distancia, concretados en una modalidad no presencial. Tal fue el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas, con un colectivo pedagógico que se implicó en la búsqueda de las vías y formas de favorecer la autonomía de sus estudiantes desde una perspectiva desarrolladora. Mientras tanto, la tecnología con sus entornos virtuales alcanzó niveles inéditos de preponderancia. Los resultados de la actividad docente-metodológica, el intercambio con los estudiantes y el seguimiento al diagnóstico en general permitieron identificar las posiciones teóricas que se reflejan en este trabajo, así como las mejores prácticas en favor de la asunción de estrategias, la cooperación y el ofrecimiento de niveles de ayudas. Como resultado, se comparten criterios sobre la codirección del proceso, así como las mejores prácticas, en función de un estudiante que se muestre cada vez más autónomo y comprometido con el encargo social de su futura profesión.

**Palabras claves:** autonomía, enseñanza-aprendizaje, lenguas extranjeras, educación a distancia

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Especialidad Lengua Inglesa. Profesor Titular. Departamento de Lenguas Extranjeras. Facultad de Idiomas. Universidad de Matanzas. Cuba.

<sup>2</sup> Máster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Especialidad Lengua Inglesa. Profesora Auxiliar. Vicedecana de Investigación y Posgrado. Facultad de Idiomas. Universidad de Matanzas. Cuba.

<sup>3</sup> Licenciada en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Instructora. Centro de Idiomas. Facultad de Idiomas. Universidad de Matanzas. Cuba.

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

## Abstract

This article deals with the analysis of autonomy in the foreign language teaching-learning process in the context of the social distance imposed by the Covid-19 pandemics. Such reality led the Cuban university to implement emergency changes in its system, assuming features of distance education, particularized in a distance learning format. Such is the case of Matanzas University Language School, which faculty searched for ways of improving the students' autonomy from a developmental perspective. Meanwhile, technology, with its virtual environment, reached untold levels of preponderance. The results of teaching, the methodological activity, the interaction with the students and the continuous diagnosis update, favored the identification of theoretical positioning reflected in this work, as well as the best practices in favor of the assimilation of strategies, the cooperation and help levels offer. As a result, we share criteria about the co-direction of the process, as well as the best practices, focused on a student who becomes more and more autonomous and committed with the social assignment of his future profession.

**Key words:** autonomy, teaching-learning process, foreign languages, distance education.

## Introducción

La formación de profesionales de las lenguas extranjeras en la universidad cubana actual se ha identificado en los últimos años con las tendencias que demandan un aprendizaje cada vez más autónomo, reflexivo e investigador. Sin embargo, las aspiraciones con frecuencia se quedan en el plano teórico y no logran cambiar las relaciones esenciales que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, profesores y estudiantes siguen sometidos a un esquema tradicional que no exige en su justa medida el estímulo del pensamiento lógico, la asunción de un papel activo que favorezca la identificación de metas lingüístico-comunicativas y de recursos tecnológicos que sirvan de mediadores, así como la selección consciente de las vías para su aprovechamiento.

La situación de aislamiento social provocada por la pandemia de COVID-19, ha impuesto cambios de manera abrupta y acelerada a la sociedad. Las universidades no se encuentran exentas de estos cambios. La prioridad es dar continuidad a la formación de un profesional de nivel superior integral, por lo que se encaminan todos los esfuerzos a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las nuevas condiciones. No obstante, cabría preguntarse: ¿Qué tan bueno es lo que estamos haciendo? Está claro no solo se deben orientar esfuerzos a implementar una estructura virtual, sino que hay que velar por la calidad de la enseñanza, cuestionando y buscando retroalimentar lo que se ha hecho hasta el momento.

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

## La autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial de lenguas extranjeras

En la actualidad se está desarrollando un proceso de educación a distancia emergente, caracterizado por el énfasis en la necesidad de transitar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje que conceda cada vez más espacio a la no presencialidad, cuyos logros deberán permanecer, aun cuando se superen las circunstancias actuales que impone el distanciamiento social. Sin dejar de contemplar la clase presencial, se deben adoptar esquemas de trabajo que no solo faciliten, sino que exijan el trabajo desde una amplia variedad de contextos, aprovechando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías; algo que ya se proyectaba con anterioridad. Todo ello, en justa combinación con la activación de capacidades para la solución de problemas de aprendizaje desde la elaboración individual y colectiva, la investigación y el vínculo de la teoría con la práctica. Tales exigencias presuponen el despliegue de niveles de autonomía que le permitan al estudiante la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta.

Se impone entonces profundizar en dos conceptos claves, educación a distancia y autonomía. La búsqueda de referentes teóricos nos llevó a asumir como educación a distancia, el criterio de García, L. (2013, p. 3), quien la define como el “sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo del alumno.”

En ocasiones se malinterpreta la modalidad a distancia y se sobredimensionan las ventajas que esta ofrece al trascender los límites de espacio y tiempo y ofrecer la oportunidad de establecer relaciones de intercambio y comunicación en tiempo diferido, de manera asíncrona; lo que no pocos aprietos hace pasar a profesores y estudiantes. Aun así, cada participante en el proceso goza de una flexibilidad que le permite escoger el momento y el lugar para completar las actividades o tareas de aprendizaje, dependiendo de su motivación, estado de ánimo y hasta de sus posibilidades desde el punto de vista tecnológico.

El problema es que se tienden a malinterpretar las circunstancias y a limitar el proceso a la mera entrega de materiales con actividades a resolver, la bibliografía y los objetivos a cumplir. Entonces, solo queda esperar que los estudiantes cumplan su cometido y determinar el criterio evaluativo que corresponde en cada caso, con su correspondiente retroalimentación. Pero, claro está, tal posición no pasa de ser una utopía. La práctica en condiciones de pandemia nos ha demostrado que un proceso marcado por la no

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

presencialidad, como rasgo de la educación a distancia no tendrá éxito si restringimos los roles del profesor y este queda como un mero facilitador.

Es imperativo asumir otras formas más eficientes, motivadoras, transformadoras y creativas de ejercer la orientación, la mediación, la corrección y la evaluación. El empleo de los recursos tecnológicos, aun cuando resulten muy sofisticados y ofrezcan una amplia gama de posibilidades, no resultan suficientes, aunque sí necesarios, para cumplir las aspiraciones del proceso de formación inicial, si el profesor no comprende la necesidad de ejercer la dirección o la codirección del proceso desde una nueva perspectiva. Los estudiantes pueden ser muy competentes en el manejo de las tecnologías y las redes sociales, pero cuando se trata de su formación inicial, marcada por la aspiración de lograr un modo de actuación profesional, estos necesitan irse dotando de nuevas habilidades y capacidades para emplear los recursos con una intencionalidad y un sentido más reflexivo, investigativo y desarrollador.

El segundo concepto de interés para este trabajo es la autonomía y sus implicaciones en el deseado éxito que debe alcanzar el estudiante al enfrentar un aprendizaje con mayor independencia y presencia de las tecnologías que a su vez lo aproxime al modo de actuación profesional que distinga al profesional de lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista etimológico, afirma Voltz, D. (2008) citado por Dang, T. (2012, p. 52) que "...la palabra autonomía se deriva de auto-nomos, una palabra griega, auto que significa "uno mismo" y nomos significa "norma o ley." Auto-nomos se refiere al estado donde uno se da a uno mismo su propia ley". Es entonces evidente que, desde su esencia, autonomía implica que el sujeto involucrado en el aprendizaje tome sus propias decisiones en cuanto a la forma en que se apropia de la cultura que constituye su objeto de estudio.

En consonancia con este análisis se encuentra la reflexión de Paulo Freire, quien asume en que "(...) no puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir (...)". A continuación añade que la autonomía "se logra en la experiencia de varias e innumerables decisiones que se toman." Freire, P. (1998, p. 103). Se entiende entonces que en el proceso de aprender una lengua extranjera en condiciones de no presencialidad y mediadas por las tecnologías, el profesor debe diseñar tareas que involucren a los estudiantes en situaciones de carácter problémico, que exijan la activación de sus recursos lingüísticos e intelectuales. Esto implica que aprendan a decidir qué vías utilizar para resolver las tareas, identificar la utilidad de los materiales de los que disponen y qué otros deberán buscar en otras fuentes y, muy importante, qué niveles de ayuda necesitan, cuándo y a quién solicitarlos.

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

Esta posición se corresponde con la asunción de la definición de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ofrecida por Velázquez, Y. (2016, p.33-34) quien la aborda como “proceso y resultado contextualizado, integrador, personalizado, de reflexión y toma de decisiones (...), orientado a identificar las oportunidades que ofrece cada tarea de aprendizaje, sobre la base del autoconocimiento del estilo de aprendizaje, la selección y empleo de estrategias de aprendizaje, la gestión de recursos tecnológicos y las ayudas necesarias para el cumplimiento de sus metas en el orden lingüístico-comunicativo y didáctico.”

La referida definición orienta el trabajo del profesor de lenguas extranjeras, en tanto enfatiza aspectos relevantes en el esfuerzo por el logro de niveles ascendentes de autonomía. Entre ellos destaca el carácter personalizado del proceso y ayuda a entender que, si bien las orientaciones se ofrecen para todo el grupo, se debe tener un diagnóstico diferenciado de cada estudiante para determinar los niveles de ayuda que cada uno podría necesitar y determinar las vías para ofrecerlos. En este sentido hay que ser cuidadoso para que todos se sientan atendidos, sin llegar a apreciar que son subestimados o sobrevalorados en cuanto a sus zonas de desarrollo actual y próxima.

Otro aspecto que se distingue es el de la reflexión. El diseño de cada actividad o tarea debe trascender la reproducción. Los estudiantes necesitan exigencias que los lleven a realizar determinados niveles de esfuerzo intelectual, más allá de la asimilación acrítica de contenidos. En su tránsito por los diferentes momentos de la solución de las actividades deben tratar de comprender cómo se van aproximando al logro del objetivo propuesto, a la vez van interrelacionando los contenidos con los precedentes y logrando niveles de elaboración personal que pueden pasar, por ejemplo, por la comparación o la refutación. Por tanto, la orientación del profesor es más útil cuando propicia la reflexión que conduce a la toma de decisiones y a identificar el aporte de cada acto de aprendizaje con el futuro ejercicio de la profesión.

Esta "nueva modalidad" educativa da validez a los principios de educación para todos, aprender a aprender, la enseñanza-aprendizaje personalizada y la educación para toda la vida. En ella disminuye la jerarquía y la dirección del docente, al tiempo que se estimula el trabajo colaborativo (estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-profesor-grupo). El profesor diversifica sus roles y refuerza los de tutor y coordinador del proceso de aprendizaje de los estudiantes quienes logran su autonomía, favorecida por la independencia de lugar, tiempo y ritmo de aprendizaje.

Aprender a aprender es el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación a distancia. Equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Debe darse importancia a la apropiación de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad.

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

Analicemos para el desempeño de la “nueva modalidad” un primer componente, la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Según López y Peláez (2006) los espacios EVA son un fenómeno que está cobrando importancia, pero todavía desconocido por muchos docentes, aún más cuando se aplica a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos autores describen tres posturas: una optimista, una pesimista y una reflexiva desde la educación en EVA. En la teoría optimista como aquella que dice que en un futuro el uso de las TIC darán como resultados ambientes de estudio enriquecidos, se hablará de autonomía y autoaprendizaje, se trabajará en equipo y de forma individual, habrá un nuevo estilo de enseñanza donde el estudiante podrá desarrollarse de acuerdo con sus capacidades y sus formas de aprender, los estudiantes serán fluidos en el manejo del computador y serán usadas como soporte del aprender y de manejar la información.

La postura pesimista argumenta sobre la falta de preparación de los maestros en la educación virtual, de los prejuicios en relación con la educación presencial, de caer en la ley del menor esfuerzo; y por último la postura reflexiva, donde se afirma que es necesario tener una actitud de reflexión y cuestionamiento. Los autores del presente trabajo consideramos que de lograrse una buena capacitación de los docentes y un trabajo intencionado para que nuestros estudiantes “aprendan a aprender”, podríamos, entonces, desenvolvemos en un escenario más favorable.

No obstante, en la práctica, al acudir a la vía emergente para poder dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, nos encontramos con un estudiantado pasivo, a la espera de las indicaciones del profesor, sin hábitos fomentados para el análisis y autorregulación de su proceso de aprendizaje y asumir estrategias metacognitivas. Esto representó una dificultad, además de la baja conectividad y en algunos casos, insuficiente destreza en el manejo de la tecnología.

Unido a este problema, se apreciaron además tendencias al diseño de actividades de aprendizaje o guías de estudio limitadas a lo reproductivo, a la copia de contenidos y su parafraseo que no exigían el despliegue de la creatividad o elaboración personal, en detrimento de la ansiada autonomía. Se impuso entonces trascender desde el trabajo metodológico los esquemas tradicionales de aprendizaje guiado y acrítico, y la búsqueda de vías para que las herramientas de la educación a distancia no solo nos llevaran a un proceso de aprendizaje tecnologizado, sino que dinamizaran el proceso y lo hicieran más atractivo y eficiente.

Entonces, conscientes de que los entornos virtuales donde prime la distancia entre profesor y estudiantes y estos últimos experimenten la “soledad”, al menos espacial, en la toma de decisiones, no son sinónimos de creatividad, autoaprendizaje y transferencia espontánea de conocimientos y habilidades; asumimos que algo tenía cambiar en el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El profesor de lenguas

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

extranjeras, que siempre dispuso de la presencialidad y la interacción directa, tenía que identificar los resortes que movilizaran las potencialidades de sus estudiantes. Se impuso dedicar espacio, tiempo y esfuerzo intelectual para motivar a los estudiantes y ayudarlos a identificar sus oportunidades, potencialidades, retos y necesidades en función de un aprendizaje autónomo, orientado al ejercicio de la profesión.

A partir del consenso de que un eficiente proceso de aprendizaje autónomo, según Klimenko (2009), está determinado por varios factores, entre los que destacan la habilidad de autorregulación de las actividades, consciencia de la planificación, regulación, control y evaluación de las tareas y actividades; se reconoce la pertinencia del trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas que soportan el proceso de aprender a aprender.

El manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje se convierten en un elemento clave que permite al estudiante orientarse en la información disponible mediante su organización, clasificación e interpretación, así como la organización, supervisión y evaluación del propio proceso de aprendizaje.

Así, fomentamos habilidades de autorregulación consciente del propio proceso de aprendizaje: planificar, regular, controlar y evaluar, toda vez que se cumple el objeto de la formación: guiar al estudiante de manera que logre pensar por sí mismo con sentido crítico.

Irene Muria Villa (1994, p. 5) define las estrategias cognitivas como un conjunto de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información

El diagnóstico a nuestros estudiantes durante esta etapa ha permitido y identificando algunas de las estrategias que emplean para lograr mayor eficiencia en el aprendizaje. Entre las de estrategias de ensayo, elaboración y organización, se han identificado como las de mayor frecuencia, memorizar el contenido, repetir el contenido en voz alta, explicar el contenido a otros compañeros, subrayar los aspectos que consideran más relevante, hacer resúmenes y tomar notas.

Entre las de autorregulación algunos han llegado a ser capaces de evaluar sus estrategias y reflexionar sobre la incorporación de otras para mejorar su aprendizaje, a evaluar sus avances y tomar acciones para superar las deficiencias.

En sesiones de trabajo con docentes de las carreras de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas, se ha indagado en las experiencias que ha ido aportando esta etapa de trabajo no presencial. Como regularidad refieren haberse apoyado en estas circunstancias de aislamiento y pandemia en la estimulación de la identificación y

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

el uso de estrategias de aprendizaje, a partir del conocimiento de los estilos de aprendizaje predominantes de sus estudiantes. Sobresale además el diseño de actividades o tareas de aprendizaje sobre la base de la problematización y el aprovechamiento de las experiencias personales y grupales relacionados con el ejercicio de la profesión.

A tono con esta línea de pensamiento, se han intencionado los intercambios con los estudiantes en momentos iniciales, intermedios y finales de su interacción con las actividades y guías de estudio orientadas. Estos han tenido lugar, sobre todo, a través de los grupos de WhatsApp o Telegram y se precisa que en ocasiones es efectivo hacerlos de manera colectiva, cuando los problemas afectan a la mayoría, pero con frecuencia se hacen por el privado, para atender las individualidades de los estudiantes y evitar el temor a las críticas y las inhibiciones, aunque el consenso apunta a que lo ideal es su combinación, sin esquematizar el orden ni la frecuencia con que estos ocurren.

Los iniciales tienen lugar una vez que los estudiantes han recibido las orientaciones y han hecho un primer análisis de estas. Aquí, los profesores les ayudamos a comprender los objetivos de las actividades o tareas, las exigencias de cada uno de sus componentes, se abordan cuestiones relacionadas con la bibliografía, así como las posibles lógicas a seguir para ir resolviendo cada una de las interrogantes planteadas, sin imponer ninguna ni limitar sus decisiones. Sin embargo, es importante resaltar que en la medida que los estudiantes van logrando niveles de desarrollo y se adaptan a las características de un proceso con rasgos de la educación a distancia, los niveles de ayuda deben ser más esporádicos y cuidadosamente dosificados. De lo contrario no se promoverá la autonomía y los estudiantes seguirán dependiendo siempre de la guía innecesaria del profesor.

En los intercambios en etapas intermedias de la solución de las actividades o tareas, contenidas en las guías de estudio, se indaga qué aspectos les han resultado problemáticos, cómo los han enfrentado y qué métodos, técnicas o procedimientos han empleado. Al socializar las decisiones que han tomado y su efectividad, los miembros del grupo tienen la oportunidad de ir asumiendo alguna de estas para superar las limitaciones que presentan hasta ese momento. Al respecto, es esencial que la mayoría asista a estos encuentros virtuales donde se dan las condiciones para el enriquecimiento mutuo en términos de aprendizaje y se puede optimizar el tiempo y el esfuerzo de profesores y estudiantes.

Estos encuentros pueden conducir a intercambios en privado, por esta u otra vía como la telefónica o el correo en los que se negocian los niveles de ayuda oportuna que requieran para seguir avanzando. Aun así, dichos niveles de ayuda también pueden encontrar su espacio en el contexto grupal, si así lo diagnostica el profesor y los



Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

estudiantes lo solicitan. Estos últimos pueden lograrse a través de la ejemplificación, la descomposición de las tareas en pasos o acciones, la elaboración de audios explicativo-demostrativos o la sugerencia de nuevas vías de solución, ideas o criterios para cumplimentar el objetivo propuesto.

En el caso de los encuentros virtuales posteriores al completamiento de las guías o actividades o tareas de aprendizaje se promueve el intercambio de las experiencias de aprendizaje, la socialización de los problemas que enfrentaron y las estrategias que emplearon para superarlos, sus criterios sobre la calidad en la orientación y en qué medida se cumplieron los objetivos propuestos, así como su importancia para el ejercicio de la profesión. También existen coincidencias en cuanto a convocar de manera individual a determinados estudiantes a sesiones de reflexión sobre las particularidades en el completamiento de sus tareas. En estos se ofrece retroalimentación sobre la calidad en el cumplimiento de los objetivos, se sugieren acciones adicionales para reforzar el aprendizaje y se ayuda al estudiante a reflexionar sobre la lógica que sigue para ir resolviendo las guías, así como a identificar qué estrategias utiliza que le ofrecen buenos resultados y qué otras podría incorporar.

El tránsito de los estudiantes hacia niveles superiores de autonomía en condiciones de no presencialidad, en correspondencia con los objetivos intermedios y generales de los programas de asignaturas y disciplinas, debe actuar para el profesor como referente para ir aumentando el grado de complejidad de las guías con sus correspondientes tareas de aprendizaje. Una guía que siempre se proyecta con un carácter lineal, sometida al esquema de preguntas y respuestas tomadas de manera acrítica de ciertos textos, siempre escogidos por el profesor, no tiene las potencialidades para impulsar el desarrollo de los estudiantes y guiarlos hacia niveles crecientes de autonomía.

La conjugación del diagnóstico de la zona de desarrollo actual y potencial de los estudiantes con los avances del programa en cuanto a objetivos que necesariamente apunten a la apropiación del modo de actuación profesional deben resultar en guías de estudio con mayor complejidad, que exigirán mayor esfuerzo intelectual, el despliegue de un mayor número de habilidades de diversa índole, como la lingüística, la comunicativa, la investigativa y la didáctica. De esta manera, el estudiante experimentará experiencias de aprendizaje que requerirán de la toma de decisiones de forma cada vez más independiente, que resulten en el desarrollo de su autonomía.

En correspondencia, asumimos el planteamiento de Velázquez, Y. (2016, p. 63) al afirmar que las tareas que enfrenta el estudiante “deben distinguirse por su carácter problémico y basarse en el planteamiento (...) de contradicciones o problemas propios de la vida cotidiana y los del ejercicio de la profesión que requieren del empleo de la lengua extranjera para encontrar y defender una posible solución.”

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

Más adelante, la propia Velázquez, Y. (2016, p. 64) defiende que tales prácticas propician que los estudiantes "...identifiquen sus necesidades en cuanto al desarrollo de la lengua extranjera y se establezcan metas a corto, mediano y largo plazo, tanto sobre el dominio de los aspectos estructurales de la lengua, como de los comunicativos y los didácticos", lo cual es evidencia de avances en la autonomía con rasgos distintivos del modo de actuación profesional.

Sin embargo, las ideas anteriores implican que los colectivos de profesores trabajen de manera coordinada y cooperada. Si todas las acciones que tienen lugar dentro del proceso formativo deben articularse en forma de sistema para acercar a los estudiantes de modo gradual al modo de actuación profesional, entonces la no presencialidad y el distanciamiento se erigen como una posible barrera. En respuesta, existe en cada plan de estudio una disciplina que por su objeto pueda aglutinar a las demás y marcar las pautas para que las guías de estudio, las consultas virtuales, las videoconferencias, los trabajos de curso o cualquier otra forma de accionar sobre el proceso formativo contribuyan de manera intencionada al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que caractericen a la profesión para la que se forman.

En el caso de las carreras de lenguas extranjeras de perfil educacional, dicha disciplina es la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y es desde su esencia que todas las demás deben proyectar su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Licenciatura en Lengua Inglesa, con Segunda Lengua Alemana, se identifica la disciplina Lengua Inglesa y es esta la que debe nuclear el trabajo de las demás. De modo que, aun cuando se asuman formas de organización del proceso propias de la educación a distancia, disciplinas como la Práctica Integral de la Lengua Inglesa o los Estudios Lingüísticos del Inglés atenderán sus particularidades, pero siempre pensando en la contribución a los objetivos de año y de carrera que siempre apuntan al modo de actuación profesional.

## Conclusiones

La experiencia de adentrarnos en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes de lenguas extranjeras con carácter no presencial nos ha obligado a ofrecer nuevas miradas al proceso de formación inicial para encontrar novedosos recursos, vías y alternativas para cumplir con nuestro encargo social. Los profesores universitarios hemos tenido que profundizar en el emprendimiento de nuevas relaciones que nos permitan seguir codirigiendo un proceso de formación inicial que bajo ningún concepto puede dejar el cumplimiento de sus objetivos a la espontaneidad.

Tenemos el imperativo de entregar a la sociedad un profesional comprometido, con conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan cumplir con su labor social y esté en condiciones de seguir su formación continua, conociendo sus necesidades y potencialidades, como expresión de su autonomía. Un profesional que sepa utilizar los

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

recursos tecnológicos con creatividad, que domine las herramientas de la investigación y las emplee para su desarrollo y el de los sujetos sobre los cuales incida en su desempeño.

Todas estas aspiraciones se deben alcanzar, aun cuando las circunstancias nos impongan condiciones de pandemia, caracterizadas por el distanciamiento social y la obligatoriedad de migrar de forma abrupta a formas de desarrollar el proceso propias de la educación a distancia. Tenemos que aprender a elaborar guías más motivadoras y orientadoras, consultas o intercambios virtuales más amenos, inclusivos y diferenciados y evaluaciones más objetivas; en fin, nos urge actuar desde la perspectiva de que cada día seamos mejores educadores que no renuncian a formar mejores profesionales.

## Referencias

- Allueva Torres, P. Conceptos básicos sobre metacognición. Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención. Zaragoza. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. 2002.
- Ayala Pérez, T (2011). El aprendizaje en la era digital. Revista electrónica diálogos educativos. Disponible en: [http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/ayala.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/ayala.swf)
- Cervantes Cerra D. (2021) En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. bol.redipe [Internet]. 1 de agosto de 2021 [citado 8 de octubre de 2021];10(8):192-8. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1399>
- Dang,T.(2012). Learner Autonomy: A Synthesis of Theory and Practice. Language, Culture and Society, 16.
- Espinoza Freire, E., Granda-Ayabaca, D., & Villacres Arias, G. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. Transformación, 17(2), 169-183. Recuperado de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3712>
- Freire, P. (1998) Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2013): Objetivos y funciones de la educación a distancia, Madrid, UNED.
- Klimenko, Olena, Alvares, José Luis. (2009) Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Educación y Educadores [en línea]. Fecha de Consulta 5 de octubre de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219002/html/>
- Muria Vila, Irene. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. En Perfiles Educativos. Julio-septiembre, número 65. Universidad Nacional Autónoma de México D.F.

Recepción: 08-07-2021 Aprobación: 10-10-2021

Soria Herrera, Inmaculada. (2019) El aprendizaje autónomo en los estudiantes de español como lengua extranjera en el espacio postsoviético: el caso de Kazajistán. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 29, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/921/92159587002/html/>.

Velázquez, Y. (2016) La autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, Cuba.