

## LA AUTONOMÍA. FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS

El presente libro refiere sobre uno de los pilares básicos de la educación: aprender a aprender. En este sentido, en la actualidad se promueve un aprendizaje desarrollador como una aspiración para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la Educación Superior, porque su implementación permite ubicar en el centro de atención al estudiante consciente, responsable y orientado hacia el logro de una meta. En consonancia con ello, la formación de profesionales de la educación es objeto de un proceso de perfeccionamiento continuo que, con el objetivo de garantizar el cumplimiento pleno de su encargo social, aspira a propiciar la apropiación de mecanismos y recursos personológicos que garanticen la continuidad de aprendizajes. Por tanto, esta perspectiva revela que los estudiantes tengan mayor variedad de opciones sobre su propio aprendizaje, tanto en términos del contenido del aprendizaje como de los procesos que puedan emplear para lograrlo.

Yamila Velázquez Reyes



Doctora en Ciencias Pedagógicas, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Inglés con Francés como segunda lengua. Miembro del tribunal de mínimo de idiomas para aspirantes a doctores. Ha impartido diferentes cursos relacionados con la especialidad como: Vocabulario del Francés en uso, Curso de Francés para colaboradores, Publicación en revistas de alto impacto y Los órganos editores. Ha publicado artículos científicos en revistas de alto impacto, asimismo ha participado en diferentes eventos internacionales dirigidos esencialmente hacia el desarrollo de la autonomía, los centros de autoacceso y las estrategias de aprendizaje.

ISBN: 978-959-7225-31-7



9 789597 122531 7

EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



LA AUTONOMÍA. FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS

EDITORIAL ACADÉMICA  
UNIVERSITARIA



## LA AUTONOMÍA. FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS

### Centro de Autoacceso

Recurso para el proceso de enseñanza aprendizaje de las Lenguas Extranjeras con fines lingüístico-didácticos

Inglés  
Francés



Yamila Velázquez Reyes

© **LA AUTONOMÍA. FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS**

Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.

Corrección: Lic. Yunisleidys Castillo López Instructor.

Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© Dr. C. Yamila Velázquez Reyes

© Sobre la presente edición

Editorial Académica Universitaria (Edacun) en coedición con la revista Opuntia Brava (ISSN 2222-081X).

ISBN: 978-959-7225-31-7

Editorial Académica Universitaria (Edacun) y Opuntia Brava

Universidad de Las Tunas

Ave. Carlos J. Finlay s/n

Código postal: 75100

Las Tunas, 2018



## ÍNDICE

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	1
1.1. Estudio histórico-tendencial de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras .....	1
1.2. Conceptualizaciones acerca de la autonomía.....	10
1.3. Fundamentos socio-filosóficos de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras .....	16
1.4. Fundamentos psicológicos, pedagógicos, didácticos y metodológicos de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras .....	18
CAPÍTULO 2: ESTUDIO EMPÍRICO DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	28
2.1. Resultados del estudio empírico dirigido a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.....	28
2.2. Metodología para fomentar la autonomía en el aprendizaje. Niveles y etapas ...	29
2.3. Consideraciones generales del estudio .....	37

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **1.1. Estudio histórico-tendencial de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras**

La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones educacionales, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conduce a un nuevo perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y a todo lo correspondiente con la formación inicial. Sobre esa base se defiende la idea que en este proceso se forme un estudiante con un alto nivel de autonomía, capaz de seguir una línea propia de pensamiento hacia la búsqueda del conocimiento científico como parte de su autorrealización.

En este sentido, la formación inicial del profesional de la educación, como parte de su proceso de preparación permanente, es un período fundamental en el que se comienzan a desarrollar las bases del desempeño profesional. Esta, de acuerdo con Parra (2002), debe caracterizarse por mayores niveles de independencia del estudiante, por incentivar la capacidad para actuar, descubrir, investigar, razonar, crear, tomar decisiones, así como hacer uso del conocimiento científico. La asunción de modos reflexivos de actuación por el estudiante, que rompan con la tendencia a la ejecución, es fundamental en la formación inicial.

Para concretar esta aspiración es esencial el desarrollo de la autonomía de los estudiantes a partir de la autovaloración y el autoconocimiento, lo que presupone un aprendizaje activo, consciente, intencionado, autorregulado y la implicación del estudiante en el logro de un mayor o menor éxito en el desarrollo del aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, los modelos de formación docente, según García (2001, p. 1) "... han logrado que el resultado del proceso respecto a la personalidad, sea a la vez formación y transformación". Por tanto, en la actualidad nos encontramos ante un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción, hacia la forma de aprender la lengua extranjera, que contempla los conocimientos, las habilidades, las necesidades y las capacidades de los profesores en formación.

En consonancia con Santa (1995), citado por Ríos (2009, p. 20), dichos modelos se caracterizan por: "... desarrollar la autonomía del aprendiente, por las diferentes posibilidades de dinámicas en la clase, por el análisis de las propias necesidades de los discentes, así como por la visión y el papel que tienen tanto discente como docente."

Al respecto, el currículo de formación de profesionales de la educación de la carrera Lenguas Extranjeras ha evolucionado trascendentalmente al experimentar una elevación sistemática de su calidad y la de sus egresados. Según Tejeda (2014, p. 2):

La esencia desarrolladora y profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) ha transitado desde propuestas tradicionales de base conductista que enfatizan el dominio del contenido y de técnicas y procedimientos para el accionar en el aula, hacia prácticas interesadas en descubrir y analizar cómo ocurren los procesos cognitivos del futuro profesor, hasta llegar a modelos reflexivos que fomentan un rol autónomo de los estudiantes.

De lo anterior se infiere que estos aspectos constituyen las bases necesarias para enriquecer el aprendizaje de lenguas extranjeras en la actualidad.

En este estudio es necesario, además, considerar el proceso de perfeccionamiento de la educación que comenzó con el triunfo de la Revolución en el año 1959. En la consulta a fuentes orales (relacionadas en el Anexo I) y el estudio de documentos, se identificaron los esfuerzos por formar profesores de lenguas extranjeras, que tuvieron sus inicios en el Instituto “Máximo Gorki” con la preparación de profesores de idioma ruso, que a partir de 1964 se extiende a la de profesores de inglés, incluyendo también a los Pedagógicos “Enrique José Varona”, “Frank País” y “Félix Varela”, respectivamente (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2012).

En 1972, como consecuencia de los avances en materia educacional que se alcanzaban en el país, se impone la necesidad de suplir la demanda de una gran cantidad de profesores destinados a atender a aquellos estudiantes que arribaban a la Educación Media General. Surge así el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, con un modelo pedagógico marcado por el principio de la relación estudio-trabajo para la formación de profesores, que luego se convirtieron desde sus puestos de trabajo, en los primeros Licenciados en Educación.

Estas circunstancias constituían un marco propicio para el desarrollo de la autonomía dadas las necesidades que imponía el vínculo directo con la práctica pedagógica. Sin embargo, tal situación no fue aprovechada, debido a las limitaciones de índole teórico-conceptual que predominaron, en cuya esencia no se concebía la autogestión del profesor en formación, por el carácter autoritario del docente.

Tales antecedentes sirvieron de referente para la conformación de este estudio relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de los profesores en formación de dicha especialidad en Cuba, el cual tuvo como criterio de periodización el desarrollo de la autonomía desde las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de la Lengua Francesa. Para ello se determinaron los criterios relacionados a continuación:

- 1) Concepción didáctica de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.
- 2) Rol del profesor y los profesores en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

De acuerdo con lo anterior, se identificaron tres etapas. La primera se denominó: Perspectiva cognitiva de la autonomía (1977-2001), la segunda: Concepción técnico-práctica de la autonomía (2002-2010), y la tercera: Proyección desarrolladora de la autonomía (2010 hasta la actualidad).

### **Primera etapa: Perspectiva cognitiva de la autonomía (1977-2001)**

La primera etapa identificada tuvo sus inicios en el año 1977, cuando se creó la Licenciatura en Educación. En un primer momento se distinguió por la puesta en práctica del *Plan de Estudio A* (1977-1981) para las distintas especialidades. Este incluía como uno de sus objetivos fundamentales el desarrollo de las habilidades lingüísticas, especialmente para comprender y expresar información con fines de formación científico-académica.

En consecuencia, al estudiar los programas de las asignaturas, se corroboró que las exigencias se dirigieron al dominio de las estructuras lingüísticas de forma mecánica y reproductiva. Se descuidó la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que promoviera el esfuerzo del profesor en formación por apropiarse de una lógica para avanzar con niveles de autonomía ascendentes en el dominio de la lengua extranjera.

Según Pérez (2008), en los momentos iniciales de esta etapa el profesor trabajó con el texto titulado *First Things First* de L. Alexander (1974), el cual enfatizaba el empleo de ejercicios de repeticiones (*drills*) mecánicas, los ejercicios de preguntas y respuestas y la introducción de equipos electrónicos, filmes y láminas; una variante británica del método Audiolingüe, bajo la autoría del referido autor. De manera que se le atribuyó un papel importante al uso en clases de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

A nivel nacional, se produjo la serie *Integrated English Practice I-IV*, con la autoría de R. Antich (1986). Esta, según Enríquez (2013, p. 6), enfatizaba en “la importancia de la gramática como componente esencial del aprendizaje de lenguas y en la necesidad de enriquecer el vocabulario.” El rol protagónico era del profesor, ya que decidía sobre los métodos de enseñanza, los cuales se caracterizaban por poseer una base estructuralista-conductista, con el fin de fijar las estructuras lingüísticas. Los contenidos, por su parte, hacían énfasis en textos académicos con características formales, así como elementos culturales acerca de los países de habla inglesa. La evaluación era igualmente tradicional y en ella prevalecía el criterio del profesor.

Como resultado, el profesor en formación se manifestaba como un ente pasivo, por lo que su aprendizaje se restringía a reproducir mecánicamente las diferentes estructuras lingüísticas y contenidos presentados por el profesor a partir del predominio de estilos de enseñanza de transmisión-recepción. Estas circunstancias no propiciaban que el profesor en formación experimentara la necesidad de una mirada introspectiva a sus experiencias de aprendizaje para transferirlas a otras sin los niveles de ayuda de partida y se responsabilizara con su propio proceso de aprender la lengua extranjera. De ahí que no se evidenciara una lógica entre aprender a aprender, a hacer, y a ser, lo que limitó el desarrollo de la autonomía.

La validación del modelo de formación del profesor de Lengua Inglesa condujo a la elaboración del *Plan de Estudio B*, que se aplicó entre 1982 y 1991. En este la carrera Licenciatura en Educación de la especialidad Lengua Inglesa, que en el *Plan de Estudio A* tenía una duración de cuatro cursos, se extendió a cinco, ello fortaleció las habilidades profesionales, ya que lo adecuó a las necesidades del período.

Desde este momento comienza la utilización del enfoque comunicativo en la dirección del aprendizaje, sobre todo a partir de 1987. Este tuvo como fundamento el análisis de las funciones y las nociones contenidas en el lenguaje a partir de situaciones comunicativas. Su objetivo, el cual permanece en la actualidad, es desarrollar la competencia comunicativa. Sin embargo, convivieron las corrientes mecanicista-estructuralistas, académico-audio oral y la comunicativa-funcional.

En las entrevistas realizadas según el instrumento del anexo II, se constató que subyacía el método práctico-consciente, que proponía desarrollar las cuatro habilidades fundamentales y sustentaba la comprensión como componente básico de cada una. Se asumía en el proceso de enseñanza-aprendizaje la primacía de lo oral sobre lo escrito, asimismo se favorecía el empleo de procedimientos activos, especialmente a través de situaciones comunicativas y la ejercitación de cada habilidad. Todo esto requería promover la autonomía para favorecer el desarrollo de las cuatro habilidades en el idioma inglés.

El estudio de documentos evidenció que este plan, en el empeño por resolver las insuficiencias señaladas al plan anterior, fue modificado con adecuaciones de tránsito denominadas *Plan B Adecuado*. En estas versiones sobresalió el esfuerzo encaminado a concretar un modelo del egresado, el cual enfatizaba la realización de actividades prácticas en clases que condujeran a profundizar en los conocimientos, habilidades y hábitos para el trabajo en la escuela y para desarrollar las cualidades del profesor en formación.

Con este plan se acentuó "... la transmisión y asimilación de conocimientos, enfoques científicos, métodos de análisis científico-metodológicos y el desarrollo de habilidades y hábitos lingüísticos de la especialidad" (Tejeda, 2014, p. 17). Todos estos elementos se suponían relacionados con la práctica, aunque esta aspiración no se correspondió con la realidad.

En las entrevistas realizadas se señaló la necesidad de búsqueda de información sin la ayuda del profesor para enfrentar la investigación, preferentemente en años terminales, lo que requería el desarrollo de habilidades investigativas, estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos para lograrlo. Esto demostró que era necesario desarrollar la autonomía. Sin embargo, no se contó con una concepción didáctica que atendiera desde la interdisciplinariedad el desarrollo esperado del profesor en formación, en función de sus habilidades investigativas y la necesaria intencionalidad, el carácter consciente de su aprendizaje y su actitud reflexiva.

De esta manera, el profesor en formación continuó centrado en el aprendizaje de la lengua extranjera sin esforzarse por comprender en las tareas, cuáles eran las técnicas o procedimientos que le resultaban más efectivas para aprenderla y cuáles no. No se evidenció la atención sistemática a las particularidades del proceso de aprendizaje para cada profesor en formación, ni a las experiencias excluibles o generalizables, así como a su posible extrapolación al ejercicio de la profesión. Como reconoce Pérez (2008, p. 20): "Se continuó insistiendo en el aprendizaje del inglés, sin lograr la integración de lo académico con lo profesional."

En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés se centraba en el desarrollo de habilidades lingüísticas, en relación con las exigencias evaluativas del

profesor, lo que resultaba positivo. El problema estaba en el ineficiente tratamiento dado a la autonomía del profesor en formación, que le permitiera tomar decisiones en tareas y situaciones didácticas cambiantes, típicas del aprendizaje de una lengua extranjera con objetivos relacionados con la dirección de dicho proceso.

Además, en el estudio de documentos se pudo constatar que se asumió una visión más amplia en la orientación de tareas con respecto al plan anterior, al incluir la dimensión cognitiva-intelectual de la formación e incorporar paulatinamente la dimensión actitudinal que requiere del profesor en formación, la reflexión, la interacción con los recursos materiales y tecnológicos, así como la demanda y ofrecimiento de ayudas en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En este plan, según la revisión de documentos, prevalecía el rol protagónico del profesor, quien decidía el contenido y los métodos. De igual modo, se mantuvo una concepción tradicional de la evaluación en la que prevalecía el criterio del profesor, lo que trajo como consecuencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés continuara centrado en el rol del docente. Esta realidad limitaba el papel activo del profesor en formación y la toma de decisiones para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El aprovechamiento de las experiencias adquiridas y los avances en la concepción del modelo de formación del educador, propició que a partir de 1991 se implementara el *Plan de Estudios C*. En este se produjo una transformación radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor de lengua inglesa, ya que se acentuó la atención al desarrollo de la competencia pedagógica y comunicativa.

En la presentación de los objetivos instructivos y educativos de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa sobresalían los referidos al desarrollo del pensamiento lógico y hábitos de trabajo independiente. Estos elementos constituyeron la base para un aprendizaje autónomo, donde se enfatizaran las individualidades de cada profesor en formación como aprendices, sobre todo en términos de sus estilos y recursos para el aprendizaje. No obstante, no se llegaron a concebir las estrategias de aprendizaje como herramientas para avanzar en el dominio de la lengua extranjera y mucho menos para enseñarla en lo que reconocía como el campo de posible ubicación de los egresados (Cuba. Ministerio de Educación, 1990).

Por otra parte, se connotó el objetivo de “desarrollar su interés vocacional y el amor a la profesión para la cual se preparan” (Cuba. Ministerio de Educación, 1990, p. 3). Tal aspiración constituyó el punto de partida para desarrollar la voluntad por aprender la lengua extranjera, basados en la comprensión de la esencia de su encargo social, el cambio de actitudes hacia los desafíos de las experiencias de aprendizaje y el aprovechamiento de las buenas prácticas.

En consonancia con la idea anterior, en este plan se avanzó con respecto al reconocimiento y los esfuerzos en torno a lograr un aprendizaje consciente y significativo, que ponderó la asunción por parte del profesor en formación de un rol protagónico en su aprendizaje de la lengua extranjera. Las exigencias de las tareas en la escuela de práctica implicaban que el profesor en formación identificara metas lingüístico-comunicativas a corto, mediano y largo plazo, así como la búsqueda de recursos tecnológicos necesarios. Sin embargo, no se logró concebir un proceso de

enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que proyectara la transferencia de las experiencias de aprendizaje al contexto laboral desde una posición más reflexiva e intencionada.

De este modo, el estudio de documentos confirmó la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde tareas pre-comunicativas a tareas comunicativas. Se utilizaron mayormente los juegos de roles, el trabajo en grupo y en pareja, pero se mantuvieron ejercicios reproductivos como los de completamiento y de selección múltiple. Lo anterior afectaba el desarrollo de la autonomía debido al desconocimiento de la lógica para la orientación de estrategias de aprendizaje, con el objetivo de tomar decisiones en función de un desarrollo lingüístico-comunicativo y didáctico.

Según Pérez (2008, p. 20): “Uno de los elementos distintivos de este plan fue la aprobación de los trabajos de diploma y las clases metodológicas como culminación de estudios”. Estas variantes tuvieron influencias positivas en el desarrollo de la autonomía porque el profesor en formación tenía que hacer uso de las habilidades lingüístico-comunicativas para explicar y argumentar el informe de investigación, así como sus posiciones científicas y didácticas. Todo ello implicaba el uso de determinados recursos tecnológicos que actuaban como mediadores en la dirección de su propio proceso de aprendizaje y el de sus estudiantes.

De acuerdo con Tejeda (2014), bajo este plan de estudio se contemplan diferentes tipos de evaluación como la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, pero las dos últimas se limitaron a la perspectiva sumativa, en detrimento de la valoración cualitativa del desempeño. Por otra parte, predominaron diferentes técnicas de evaluación frecuentes, como los juegos de roles, preguntas y respuestas y presentaciones monologadas.

No obstante, su aplicación estuvo marcada por los arraigos de la reproducción y la memorización. Así, se diseñaban ejercicios que, a pesar de su referente comunicativo, circunscribían al profesor en formación a una secuencia de orientaciones que limitaban sus posibilidades creativas, la activación de mecanismos reflexivos y el propio desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En síntesis, la aplicación de estos tres planes de estudio enmarcados en la primera etapa, representaron la pertinencia de los modelos de formación del profesional de lenguas extranjeras, en tanto evidenciaron un proceso evolutivo a tono con las exigencias de cada momento histórico y los avances de la ciencia y la técnica. No obstante, su estudio desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras reveló la persistencia de fuertes arraigos tradicionalistas que enfatizaban en la asimilación de un amplio cúmulo de contenidos lingüísticos, métodos reproductivos, formas de evaluación poco reflexivas y centradas en el profesor y una bibliografía que no respondía a los intereses y necesidades de los profesores en formación.

En esta etapa se manifestaron como regularidades las siguientes:

- La enseñanza-aprendizaje tuvo sus sustentos en el tradicionalismo y la enseñanza mecánica, de esencia estructural-conductista, que limitó las posibilidades de desarrollar la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera de los profesores en formación de esta especialidad.
- La enseñanza-aprendizaje continuaba centrada en el profesor y el profesor en formación no logró un papel protagónico, a pesar del énfasis en los componentes lingüístico-cognitivo y actitudinal.
- Las tareas de aprendizaje con frecuencia no resultaron significativas para los profesores en formación dada la falta de coherencia entre la atención a los aspectos lingüístico-comunicativos y los profesionales relativos a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **Segunda etapa: Concepción técnico-práctica de la autonomía (2002-2010)**

Con el *Plan de Estudio C* en condiciones de universalización, a partir del curso escolar 2001-2002 sucedieron varias adecuaciones. La más significativa fue un primer año académico intensivo, destinado a alcanzar ambiciosos objetivos, entre los que se destacan el desarrollo de la motivación por la carrera, la nivelación cultural de los profesores en formación y el dominio de elementos metodológicos básicos para iniciar su labor como educadores en los diferentes niveles de enseñanza. Esta reorganización trajo como consecuencia la inclusión prematura del ejercicio de la profesión.

La introducción de la lengua francesa a partir del curso 2001, abrió nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los niveles básico y preuniversitario. Esta incursión suponía que los profesores en formación, de forma autónoma, se apropiaran de conocimientos, métodos investigativos, estrategias y habilidades para enfrentar la dirección de su propio proceso y los de sus estudiantes.

Las entrevistas realizadas evidenciaron una amplia variedad de recursos a disposición de los profesores en formación. Ello suponía una autogestión del conocimiento desde el ejercicio de la profesión. Sin embargo, estos continuaron sin corresponderse con sus necesidades e intereses.

El estudio de los productos de las actividades docentes y la entrevista a profesores en formación y egresados en esta etapa manifestaron que estos, aunque debían, no estaban listos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los diferentes niveles educacionales. De ahí que esta etapa se caracterizó esencialmente por el énfasis en los distintos contextos, es decir, el vínculo temprano de teoría-práctica, desarticulado de la gestión investigativa del profesor en formación y el desarrollo de métodos para el estudio independiente y la revisión de materiales para favorecer el proceso de aprendizaje individual, lo que requería mayores niveles de autonomía.

No obstante, según Pérez (2008, p. 21), al estructurar los contenidos de las disciplinas "... no se profundiza en la necesidad de preparar a los estudiantes a partir de la esencia de los modos de actuación requeridos para el profesor de lenguas extranjeras y no se logra superar las contradicciones entre la estructuración y tratamiento a los contenidos y las aspiraciones que se reflejan en el modelo del profesional."

En correspondencia con lo expuesto anteriormente, con el *Plan de Estudio C* se logró mayor permanencia de los profesores en formación en las microuniversidades y se acentuaron las tareas de la práctica laboral en detrimento de las asignadas en lo académico. A partir de las entrevistas a graduados y la experiencia de la investigadora, graduada con este plan, se constató que se realizaban tareas en estrecho vínculo con la escuela de práctica, asumida como microuniversidad, con una función formativa oficial, aunque no diseñada metodológicamente.

Los profesores en formación recibían la docencia en las sedes universitarias municipales a partir del segundo año, lo que implicó también un cambio en el papel del docente tradicional de la Educación Superior, reconocido entonces como profesor adjunto y posteriormente como profesor a tiempo parcial categorizado.

En este plan se reafirmó el principio de la vinculación estudio-trabajo, lo cual requería de mayores niveles de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación. Lo anterior suponía que el aprendizaje de las lenguas extranjeras respondiera a las necesidades crecientes que emanaban de la inserción en la práctica laboral en escuelas de la Educación Media y Media-Superior. Asimismo, que durante el curso intensivo el profesor en formación se apropiara de estrategias para aprender a aprender, comprendiera y se comprometiera con los objetivos planteados en el modelo del profesional.

Sobre esta base, debían establecerse metas que orientarían su aprendizaje y formación en general. En síntesis, debía bastar un año académico para alcanzar niveles de autonomía suficientes para dirigir su propio aprendizaje, de manera cada vez menos dependiente del profesor.

Contradictoriamente, no sucedía así. En la revisión de documentos se constató que persistía la dependencia del profesor para desarrollar las tareas de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Lo anterior afectó negativamente el desarrollo de la autonomía del profesor en formación, que continuó enfrentando problemas para transferir las habilidades lingüístico-comunicativas desarrolladas a otras situaciones de aprendizaje. De ahí que, el profesor en formación y el profesor siguieron limitados por el alto grado de dependencia de este último, que no le permitía enfrentar y resolver de manera consciente los problemas complejos relacionados con el ejercicio de la profesión.

Las regularidades de esta etapa fueron las siguientes:

- La concepción de tareas de aprendizaje de las lenguas extranjeras se centró en el vínculo con la práctica preprofesional, aun cuando no se aprovechaban sus potencialidades para favorecer la apropiación de una lógica para la solución de situaciones de aprendizaje.
- La incidencia limitada del aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras, dado por el insuficiente empleo de métodos investigativos y estrategias de aprendizaje.

### **Tercera etapa: Proyección desarrolladora de la autonomía (2010 hasta la actualidad)**

En el curso 2010-2011 comenzó a implementarse en las carreras pedagógicas el *Plan de Estudio D*, el cual se mantiene hasta la actualidad con el objetivo esencial de formar integralmente a los profesores de Lenguas Extranjeras. La concepción del aprendizaje

de las lenguas extranjeras prestó especial atención a la profundización e integración de contenidos, con una marcada orientación hacia los problemas profesionales que caracterizaban el ejercicio de la profesión. Se incluye un programa relacionado con el trabajo con las estrategias de aprendizaje y los objetivos están declarados en término de autonomía. Tal distinción respondió a la búsqueda de solución a las limitaciones del plan de estudio que le antecedió.

Lo anterior propició, y aún lo hace en la medida en que este plan de estudio continúa vigente, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores en formación gradualmente logren comprender, sistematizar conocimientos y habilidades comunicativas y profesionales en general. Así se propicia el desarrollo de un modo de actuación que los orienta hacia la dirección del aprendizaje de las lenguas extranjeras de manera autónoma, apoyados en las influencias de los diversos agentes y agencias formativas.

Según las entrevistas realizadas a los profesores graduados de diferentes planes de estudio y la revisión de documentos con respecto a la implementación del *Plan de Estudio D*, se reconoció la importancia de desarrollar la autonomía de profesores en formación para favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, la aspiración de avanzar en el logro de esta, se ha visto limitada por la inexistencia de una elaboración teórica que oriente a profesores y profesores en formación de Lenguas Extranjeras en cuanto a los posibles estadios de su desarrollo.

Además, el estudio de los productos de la actividad pedagógica reveló que los profesores en formación no identificaban las estrategias de aprendizaje empleadas durante las tareas de aprendizaje que realizan dentro y fuera del aula. En clases aún no se diseñan con intencionalidad tareas, que requieren de la comprensión de los objetivos de aprendizaje, la identificación de potencialidades y debilidades, la reflexión, y en general, la asunción de un rol activo y responsable, característico de un profesor en formación comprometido con las exigencias de su encargo social.

La concepción de la evaluación propicia que el profesor en formación asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir de seleccionar sus tareas y recursos tecnológicos, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Ello se evidencia en el ejercicio para la culminación de estudio, en el que puede decidir entre clase y círculo de interés. De manera que, se le prestó mayor atención al aspecto formativo, pero no de manera sistemática.

La revisión de documentos reveló que el profesor contribuye a que el profesor en formación reflexione sobre conocimientos, estilos y estrategias de aprendizaje, así como metas lingüístico-comunicativas y didácticas. No obstante, dicha realidad aún está limitada en las concepciones de las tareas de manera sistemática y no llegan a ser intencionadas en función de la autonomía.

Las regularidades de esta etapa fueron las siguientes:

- El diseño de tareas integradoras que demandan la reflexión y utilización de estrategias de aprendizaje según las características personales.
- La carencia de orientaciones y sugerencias metodológicas para la asunción de una lógica en las tareas de aprendizaje de esencia problémica para el desarrollo

de la autonomía en la lengua extranjera, a partir de métodos y procedimientos efectivos.

- Falta de referentes teóricos que orienten hacia los posibles estadios de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El estudio del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, permitió determinar la existencia de tendencias que denotan un tránsito hacia:

- Una concepción para favorecer el desarrollo de la autonomía a partir de la concienciación de los profesores en formación sobre sus propios procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, que aún no logra superar la fragmentación entre los elementos lingüísticos y los didácticos.
- El empleo de estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos en función de la singularización del aprendizaje de las lenguas extranjeras, aún limitadas por su escasa sistematización en tareas problematizadoras e integradoras, orientadas al ejercicio de la profesión.

## **1.2. Conceptualizaciones acerca de la autonomía**

El aumento del interés por mejorar la práctica docente, a partir de la adopción de nuevas formas de enseñanza que conduzcan a un aprendizaje más eficiente, se ha centrado en pasar de una clase tradicional a una que aplique estrategias didácticas centradas en el profesor en formación, donde se propicie la reflexión.

En este sentido, uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado de autonomía y sobre todo, el modo en que se forman estos. Por tanto, uno de los objetivos que tienen los profesores es ayudarlos a comprender que el proceso de aprendizaje dura toda la vida (*life long learning*) y que las diferentes habilidades, capacidades, actitudes, disposiciones, valores y estrategias que faciliten el propio aprendizaje tendrán un valor mayor si se entrenan en autonomía y la responsabilidad independiente que les otorga el ser estudiantes.

De ahí que, tanto los profesores como los programas, las clases y las tareas tienen que ser mediadores eficaces en el aprendizaje, facilitar el acceso a la información, a la comunicación, a las estrategias y recursos que aparezcan en el aula, así como motivar hacia la reflexión sobre la eficacia de cada uno de ellos.

En consonancia con lo anterior, el tipo de enseñanza en el cual el profesor actúa como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe cambiar a uno desarrollador, significativo, cooperativo y centrado en la participación del profesor en formación. Sobre esta base fue necesario sistematizar diferentes conceptualizaciones acerca de la autonomía, así como asumir sustentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sirven de punto de partida para promover cambios en la teoría y las prácticas actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras.

De este modo, se puede señalar que el término autonomía es un concepto con el cual todo el mundo está familiarizado, debido a su uso en diversos contextos. Sin embargo, cuando tratamos de aplicarlo al ámbito del aprendizaje surgen determinados problemas,

principalmente porque para referirse al aprendizaje o tarea desarrollada por los estudiantes con o sin la presencia física del profesor, así como para referirse a la autonomía en el aprendizaje, distintos autores han utilizado otros conceptos próximos como: aprendizaje autodirigido, autoaprendizaje, autopreparación, aprendizaje independiente, entre otros; siempre con la intención de resaltar el rol activo del estudiante y su independencia del profesor en el proceso. Evidentemente, una de las cuestiones más controvertidas es la polémica suscitada por cierta terminología empleada en el tema.

La valoración conceptual nos conduce a significar los trabajos de autores que se destacan en este campo. Entre ellos se encuentran: Rubinstein (1967), Dubrocq (1980), Majmutov (1983) y Lima (2001). En las definiciones de estos se advierte que es la capacidad para pensar y trabajar con originalidad por sí mismo y para vencer eficientemente con métodos, los inconvenientes que surgen en el proceso socio-educativo. Sin embargo, es necesario reconocer procesos que la condicionan como la autonomía, para generar tanto el esfuerzo intelectual como el desarrollo integral de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, otros autores como Rojas (1978, p. 5) y López (1986, p. 34) no están en el listado expresan que es una: "... cualidad de la personalidad que se caracteriza esencialmente por el dominio de un conjunto de medios, entre los cuales se incluyen conocimientos, habilidades y hábitos y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones." Estos autores, a pesar de referir aspectos trascendentales, tienden a limitar el alcance del concepto al circunscribirlo a una cualidad, lo que constituye una posición reduccionista.

Del análisis desarrollado pueden señalarse como elementos significativos sobre independencia cognoscitiva que se comparten en dichas definiciones, y que son necesarios, los siguientes:

- Es una capacidad del estudiante.
- Utilización de métodos adecuados.
- La formación de las habilidades para el trabajo independiente y dominio de conocimientos.
- El desarrollo intelectual de los estudiantes.

A partir de estas ideas se asume por independencia cognoscitiva, según Santos-Meléndez (2013, p. 43), al conjunto de actividades que los estudiantes realizan sin la intervención directa del profesor y encaminado a resolver las tareas orientadas por este. Por tanto, es el elemento clave para que trabaje, estudie y adquiera autonomía en sus aprendizajes y constituye una vía más para el desarrollo de las habilidades y hábitos indispensables que sirvan como soporte a un autoaprendizaje permanente para contribuir a su formación y desarrollo progresivo.

En el caso de la autonomía, como considera Voltz (2008), citado por Dang (2012, p. 52): "... 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."

La autonomía del educador, en tanto es educador y a la vez educando, ocupa un papel determinante en la obra de Freire. En su propuesta la capacidad de decisión es fundamental. Al respecto sostiene que "... no puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir, se logra en la experiencia de varias e innumerables decisiones, que se toman" (1998, p. 103).

Al referirse a la autonomía, González (1994) la circunscribe a la creatividad; Castellanos y otros (2001) a la autorregulación; Martínez (2001), Rico (2003), Martínez (2004), Pérez (2007), Cabrera (2009), O´Farril (2013) y Martín (2015) al autoaprendizaje y la transferencia; Cabrera (2008) y Fariñas (2008, 2010) a la movilización de estilos y estrategias de aprendizaje. Por tanto, desde la teoría se fragmenta el proceso de desarrollo de la autonomía y ha sido abordada de manera aislada según los distintos elementos que la conforman, por lo que aún no se consigue una posición integradora y sistémica en su estudio.

Para Ruiz (2003, p. 35), la autonomía en el aprendizaje es:

... la adquisición de conocimientos que se realiza por sí mismo en un proceso continuo, relacionador y cuestionador a través del cual se aplican estrategias para comprender de manera independiente cualquier tipo de fenómeno o información, autorregularse para planificar acciones de aprendizaje y solucionar problemas con el conocimiento sobre la base de un desarrollo integral de la personalidad que facilite al individuo responder y enfrentarse acertadamente a las exigencias de la vida personal y social.

La definición anterior tiene como limitación que no refiere el papel esencial que tiene el profesor y los compañeros del aula para enfrentar las exigencias lingüísticas y didácticas.

Por su parte, Manrique (2004, p. 17), expresa que para lograr "Aprender a aprender, que nos conduce a la autonomía en el aprendizaje, es imperativo enseñar a los alumnos a adoptar e incorporar progresivamente estrategias de aprendizaje, enseñarles a ser más conscientes sobre la forma como aprenden, para que así puedan enfrentar satisfactoriamente diversas situaciones de aprendizaje." En esta cita se destaca lo referente a que ser más conscientes sobre la forma como aprenden, es a nuestro juicio lo referido al auto-reconocimiento de los estilos de aprendizaje y su aprovechamiento para facilitar y acelerar el ritmo de aprendizaje de la lengua extranjera.

En la educación, y en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras, la autonomía de los estudiantes ha sido declarada una meta crucial. Sin embargo, originalmente la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas fue definida por Holec (1981, p. 3) como: "Una habilidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje." Esta definición se ha convertido en la más citada en la literatura. Después "habilidad" y "hacerse cargo de" fueron regularmente remplazadas por "capacidad" y "hacerse responsable por", respectivamente. Según Benson (2007, p. 47), la autonomía en el aprendizaje de lenguas con frecuencia es identificada para mostrar "participación activa del estudiante en las actividades de aprendizaje."

La autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas generalmente es considerada, en primer lugar, como una habilidad para conocer cómo aprender, según Wenden (1998). En segundo lugar, como una habilidad para controlar las propias actividades de aprendizaje, de acuerdo con Cotterall (1999). En tercero, es vista como

una habilidad para aprender “sin involucrar al profesor”, según Dickinson (1987) y Little (1991). Una cuarta es entendida como “capacidad para hacer y llevar a cabo decisiones” o una “habilidad para ejecutar las decisiones tomadas para desarrollar actividades”, como plantea Littlewood (1999, p. 428). En correspondencia con esta última posición se encuentran las propuestas de Boud (1988), citado por Dang (2012).

Los autores antes citados, a pesar de referir aspectos trascendentales de la autonomía, como la conciencia, la responsabilidad por el aprendizaje, el auto-reconocimiento de los estilos de aprendizaje y la toma de decisiones, tienden a limitar el alcance del concepto al circunscribirlo a una habilidad, lo que constituye una posición reduccionista.

Por otra parte, existen cuatro diferentes perspectivas de autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas, conocidas como psicológica, técnica, socio-cultural y político-crítica, según Sinclair (2000), Oxford (1992), Benson (1997, 2007) y Dang (2012). Similar a las diversas interpretaciones del concepto de autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas, hay seis modelos que pueden ser identificados en la literatura. Estos tienen dos clasificaciones, centradas en etapas del desarrollo y en áreas de control. La primera trata de crear un índice en general para cada etapa o fase de desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La segunda describe el rol de la autonomía en los diferentes aspectos del ambiente de aprendizaje de lenguas de los estudiantes.

Dentro de la primera clasificación, Nunan (1997), fue el primero que, basado en las propias acciones de los estudiantes, propuso un modelo de cinco fases, nombradas concienciación, implicación, intervención, creación y transcendencia. El segundo modelo de autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas incluye dos niveles de autorregulación, nombradas “la autonomía proactiva y la autonomía reactiva”, según Littlewood, citado por Benson (2007, p. 24). El tercero fue propuesto por Scharle y Szabo (2000), el cual consiste en tres etapas:

- Aumento de la conciencia.
- Cambio de actitud.
- Transferencia de roles.

Respecto a la segunda clasificación existen tres modelos relacionados con áreas de control de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. El primero es la propuesta de tres etapas de Littlewood (1999), denominadas: autonomía como comunicador; autonomía como aprendiz y autonomía como persona. Los tres roles en el modelo están asociados con las tres dimensiones situacionales del estudiante, es decir, los contextos de la adquisición de lengua, el enfoque del aprendizaje y el desarrollo personal, respectivamente, según Benson (2008).

El segundo modelo de este tipo fue desarrollado por Macaro (2008) y trata tres aspectos, nombrados: autonomía de la competencia de la lengua, autonomía de la competencia de aprendizaje de la lengua, y autonomía de selección y acción. Los estudios de Benson (2001) muestran tres amplias áreas de control, estas son: dirección del aprendizaje, procesos cognitivos y contenido del aprendizaje.

Es evidente que cada uno de estos autores se centran en aspectos específicos de la autonomía, unos la abordan desde la perspectiva cognitiva o desde la metacognitiva, y

otros desde la actitudinal o la contextual, pero no se logra una visión holística e integradora para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ello contradice la esencia misma del lenguaje como un fenómeno social, producto de una amplia variedad de influencias, cuyo desarrollo está histórica y contextualmente determinado y se manifiesta en cada individuo de manera única.

A su vez, cuando el sujeto que adquiere la lengua extranjera enfrenta un proceso de enseñanza-aprendizaje, se necesita que aprenda la o las lenguas extranjeras para luego enseñarlas y requiere un análisis diferente de la autonomía. Por las razones expuestas no se asume ninguna de las definiciones de autonomía planteadas anteriormente. Sin embargo, el análisis epistémico de esta evidencia la necesidad de contar con una definición operativa de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras.

Esta se define en consonancia con Velázquez (2016), como proceso y resultado contextualizado, integrador, personalizado, de reflexión y toma de decisiones del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, 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.

De la definición y los análisis hasta aquí realizados se pueden plantear, a manera de conclusión parcial, los rasgos esenciales que orientan hacia la identificación de los indicadores para evaluar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, estos son:

- Identificación de metas lingüístico-comunicativas y didácticas, relacionado con las metas que debe alcanzar como parte de su formación y las que de manera personal se traza, que se subordinan a los intereses profesionales y sociales.
- Autoconocimiento del estilo de aprendizaje que permite al profesor en formación, a partir una actitud investigadora e introspectiva, reconocer su propio estilo de aprendizaje predominante y aprovechar este conocimiento en función de lograr un aprendizaje de las lenguas extranjeras más eficiente, efectivo y acelerado.
- Planteamiento de estrategias de aprendizaje, necesario para enfrentar y solucionar las tareas de aprendizaje en las lenguas extranjeras. Así, en la medida que el profesor en formación las utiliza, se entrena en autonomía, al crear nuevas estrategias o adaptar las existentes, de acuerdo con las particularidades de su personalidad.
- Toma de decisiones, se refiere a la capacidad creciente del profesor en formación para identificar y asumir de manera casuística las metas, estilos y estrategias de aprendizaje, así como activar los recursos lingüístico-comunicativos disponibles, las habilidades investigativas, entre otros aspectos, para enfrentarse a las exigencias de las distintas situaciones de aprendizaje de alto valor ulterior para el ejercicio de la profesión.
- Transferencia de saberes a otros contextos didáctico-comunicativos. Este constituye la evidencia del valor práctico de lo aprendido en términos de las

lenguas extranjeras para la concreción de su encargo social, cuyo escenario fundamental es la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sobre esta base se puede señalar que la autonomía ha sido conceptualizada de diferentes formas, como: habilidad, otros la estudian desde diferentes perspectivas: modelos y niveles. De ahí que, en la sistematización teórica nos percatamos que hay disímiles formas de ver la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero todas resultan insuficientes al no representar de manera integral los aspectos que la conforman. Cada definición estudiada aborda aspectos necesarios, pero no suficientes para representar la totalidad del concepto.

Por tanto, se considera en el caso de la autonomía asumirla como: un proceso con un carácter integral y contradictorio para lograr como resultados cambios, transformaciones, un desarrollo que transcurre de forma gradual, y donde los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación funcionan como un sistema. De ahí que, la autonomía no se contempla solo como una habilidad, pues en el contenido también están las estrategias, las capacidades, los sentimientos, las actitudes, las normas, los valores y los modos de actuación, por lo que abarca tanto las esferas cognitiva como la afectiva-volitiva, para la solución de tareas.

Estas ideas nos permiten advertir que la comprensión del significado y alcance de la autonomía resulta complicada, si se intenta buscar una definición consensuada del término, lo cual no debe desmotivar a todos aquellos que consideramos que es una meta deseable por diversas razones. La numerosa literatura nos ofrece un amplio panorama al respecto, asimismo refleja razones más que suficientes para hacernos ver la importancia de que los estudiantes se responsabilicen en mayor o menor grado de su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, consideramos que el desarrollo de la autonomía está inevitablemente unido a la labor del profesor, que en este caso instruye sobre el proceso mismo de aprendizaje. El papel de este, entre otros, es de apoyo e implica ayudar al estudiante a que tome directamente sus decisiones sobre el programa, la clase y tareas de aprendizaje y a que reflexione sobre esa toma de decisiones. A su vez, el docente ayuda al educando a tomarlas, pero deja siempre claro que el hecho de que la elección que se realice sea errónea no invalida el programa, la clase y tareas de aprendizaje.

Por tanto, no podemos olvidar el cambio de roles que esta supone por parte de los estudiantes y profesores, que solo se producirá si realmente tiene lugar una reflexión profunda sobre la función del profesor y el papel del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, para poder fomentar la autonomía, a los estudiantes hay que hacerles ver la importancia de un grupo de aspectos claves como la reflexión, la responsabilidad, monitorear, planificar, tomar decisiones y evaluar el propio aprendizaje. Asimismo, es importante propiciar situaciones u oportunidades dentro de la clase para que los estudiantes intenten gestionar su aprendizaje dentro y/o fuera de esta, al basarse en sus características a partir de sus fortalezas y/o dificultades.

Se debe significar que con los adelantos de la ciencia y la técnica y el devenir de los años el aprendizaje autónomo ha logrado ocupar mayor espacio y representa cada vez

más una prioridad para todo profesional en el plano académico, laboral y social. Sin embargo, es necesario prestar atención a este proceso que es gradual y consciente de apropiación de la cultura por el estudiante, quien es el principal, aunque no el único responsable de decidir qué, cuándo, cómo, dónde, con quién y para qué aprende con el fin de que esté en condiciones de tener éxito.

No cabe duda de que la cuestión terminológica ha planteado y plantea dificultades. No obstante, desde nuestro punto de vista, la importancia de lo que rodea a la autonomía no radica en la consecución de una definición integradora del término, sino más bien en el entendimiento y puesta en práctica de todo lo que este término conlleva, donde podemos destacar el cambio de papeles que se produce en las figuras del estudiante y del profesor. En este sentido, el primero pasa a convertirse en principal protagonista de su proceso de aprendizaje, al involucrarse en la toma de decisiones de todos los aspectos que conforman dicho proceso. El segundo, se convierte entre otros aspectos, en un facilitador de este proceso al dejar a un lado su papel de figura autoritaria que durante tanto tiempo ha ejercido en el aula.

### **1.3. Fundamentos socio-filosóficos de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras**

La dialéctica como la teoría científica del desarrollo y, a la vez, el método que permite conocer y transformar la realidad constituyen un referente fundamental para otras teorías científicas. Este es el caso de la teoría de la actividad, la comunicación y el aprendizaje.

De ahí que se realice el estudio de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, a partir de la profundización de esta teoría en relación con la actividad práctica, cognoscitiva y la comunicación, ya que en correspondencia con su actividad valorativa, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras, a partir de la reflexión basada en el conocimiento, uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos, realiza un análisis de su desempeño. Este pasa por la selección del léxico apropiado, las funciones y las estrategias comunicativas, así como la toma o cesión de la palabra, todo en función de cumplir con sus fines comunicativos.

Sobre esta base el estudio de la autonomía como fenómeno gnoseológico tiene como base para su fundamentación la teoría dialéctico-materialista del conocimiento. Entre sus principios encontramos: el monismo materialista, el reflejo, el desarrollo y la práctica. Estos principios constituyen ideas rectoras que dirigen la actividad del hombre en la sociedad.

El monismo materialista contribuye a la comprensión de la cultura del pueblo que la manifiesta. Por lo que la apropiación de esa cultura le permite al profesor en formación penetrar en la esencia de los fenómenos que tienen lugar en la vida y la cultura de los portadores del idioma extranjero, así como en el uso apropiado, oportuno y contextualizado de los elementos que componen el sistema de la lengua.

En este sentido es importante significar que el reflejo cognoscitivo de la realidad siempre es mediado directa o indirectamente por los procesos valorativos, lo que se concreta en “el principio del conocimiento histórico-social y práctico del reflejo de la realidad en la conciencia del hombre” (Guadarrama y otros, 1992, p. 51). Este nos

ayuda a entender la necesidad de no asumir el aprendizaje de las lenguas extranjeras como un fenómeno de esencia reproductiva, alejado de las influencias del medio y de las necesidades, potencialidades y el valor de las experiencias en el completamiento de las tareas de aprendizaje.

Como resultado de esa actividad se logra el desarrollo del profesor en formación y sus nuevas metas lingüístico-comunicativas. Por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras se construyen las bases necesarias para el logro de nuevos objetivos más complejos.

Según Pupo (1990), existen cuatro formas de actividad como categoría filosófica: la actividad práctica, la cognitiva, la valorativa y la comunicativa. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las cuatro están presentes en el proceso de apropiación de estas. De manera que la actividad práctica encierra un amplio bagaje de elementos y aspectos cognitivos, ya sean de la lengua como tal o de la realidad objetiva que se comunica para asimilar y objetivar los contenidos de las lenguas extranjeras que le permitan al estudiante interactuar con los demás miembros de su grupo de aprendizaje, de su familia o comunidad, pero a su vez, reelaborar y transformar sus conocimientos.

Por otra parte, cuando estamos en presencia de la actividad comunicativa no solo presupone el dominio de los códigos y reglas de la relación entre los signos, la situación o contexto comunicativo, sino el conocimiento de la cultura del idioma que se habla. De acuerdo con ello, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras desarrolla su proceso de reflexión, basado en el conocimiento, uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos que lo acercan al fin de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Esta situación, en correspondencia con su actividad valorativa conduce a que realice un análisis de su desempeño, que pasa por la selección del léxico apropiado, las funciones, las estrategias comunicativas y la toma o cesión de la palabra. Lo que constituye una condición indispensable para cumplir con sus fines comunicativos y la aspiración de un proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras caracterizado por la autonomía para enfrentar situaciones comunicativas.

En correspondencia con lo anterior, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras no identifica la actividad de manera aislada y espontánea, sino que requiere de un proceso de socialización e individualización, que lo ayudan a comprender el valor de cada acto de aprendizaje más allá de una situación comunicativa. Es decir, la posible contribución a su formación como profesional que deberá cumplir determinadas funciones como parte de su encargo social.

Al respecto, se asumen los procesos de socialización e individualización sobre la base de lo aportado por Huelva (2006), citado por Borrero (2008, p. 31): "... proceso social que consiste en integrar a los individuos dentro de una sociedad teniendo en cuenta una serie de elementos o agentes que influirán en mayor o menor grado en la persona."

A partir de esta definición se puede advertir la importancia que tienen los modelos con los que interactúan los profesores en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, caracterizados por la participación de diversas agencias y agentes, que los aproximan a una amplia variedad de maneras de

apropiarse de la lengua, su cultura inherente y la de su profesión, en tanto las generaliza y las personaliza en correspondencia con sus características personales y la comprensión del encargo social del profesor de Lenguas Extranjeras.

Sobre esa base, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras traza sus propias metas, toma decisiones y selecciona entre una variedad de recursos materiales y tecnológicos que al socializarlos se enriquecen. A partir de ello, reflejará una relación afectiva positiva con intereses y motivos cognoscitivos, así como con aquellos elementos que se vinculen con su profesión.

#### **1.4. Fundamentos psicológicos, pedagógicos, didácticos y metodológicos de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, una dirección de gran importancia es el estudio de los procesos que permiten el desarrollo del aprendizaje activo, independiente, crítico y reflexivo del profesor en formación, como elemento esencial del éxito en este proceso. Sus resultados permiten su formación en un sentido de mayor integridad, su crecimiento personal y el dominio de competencias diversas necesarias que enriquecen el aprendizaje para la vida.

En este sentido, el estudio de la autonomía constituye una vía de profundo interés en el acercamiento a aquellos procesos que encierran un grado mayor de generalidad. Estos se traducen en importantes competencias para el desempeño de la persona, en este caso, que aprende y que no solo es expresión de un desarrollo personal, sino del dominio de un conjunto integrado de recursos para conocer y actuar, en síntesis, para aprender con calidad.

Sobre esta base, aprender a aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras implica, crear los conocimientos propios, saber buscar y emplear la información, dar sentido y significado a lo que se aprende, aspectos esenciales frente al aprendizaje receptivo y memorístico. Por ello, el profesor en formación debe ser activo y verdadero protagonista del aprendizaje, alguien capaz de participar en la elaboración de los objetivos de este, en la determinación de los procedimientos y medios para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados.

De esta manera, el profesor en formación reconoce los objetivos que desea lograr, las mejores estrategias para alcanzarlos y cómo afronta dicho aprendizaje. A su vez, evaluar el camino que ha transitado durante su proceso de formación y analizar las estrategias útiles a tal fin, al darse cuenta de en qué medida ha alcanzado los objetivos ya establecidos, para ser, por último, consciente de la posibilidad de reorganizar el proceso en correspondencia con sus características personales.

De ahí que resulta preciso para un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la autonomía, prestar especial atención al principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. En concordancia con Pérez (2007, p. 21): “El hombre es capaz de reflejar la relación positiva o negativa que guarda con el conocimiento, gracias a la esfera afectiva.”

El compromiso del profesor en formación de Lenguas Extranjeras para lograr la autonomía requiere un alto grado de motivación, en este sentido, González (1994),

citado por Pérez (2008, p. 32), expresa: "... la regulación inductora o motivación determina el por qué y el para qué del comportamiento. Por tanto, la comprensión del valor de cada acto de aprendizaje más allá del mero contenido lingüístico, exige que el dominio de las lenguas extranjeras y su didáctica se identifique con la posibilidad de cumplir eficientemente con el encargo social."

De acuerdo con lo anterior es importante garantizar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, para que el profesor en formación se esfuerce por apropiarse de procedimientos, técnicas y estrategias. Para ello necesita vivenciar aprendizajes sucesivos más allá del aula, como respuesta a una necesidad que responde tanto a intereses colectivos como personales.

En consonancia con ello se asume la definición de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1988), citada por Bermúdez y Pérez (2004, p. 52): "... la distancia entre el nivel de su desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas de aprendizaje, que se solucionan bajo la dirección del profesor y también en colaboración con los compañeros de aula."

La zona de desarrollo próximo le permite al profesor, a partir de la identificación de la zona de desarrollo actual del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, el ofrecimiento de ayudas oportunas que trasciendan el mero cumplimiento de las tareas de aprendizaje de lenguas extranjeras y estén orientadas a la apropiación de una lógica para la organización y ejecución de esta, no solo en el aula sino en cualquier contexto social. Bajo estas condiciones se desarrolla la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, al tener en cuenta que para ello se necesita el plano interpsicológico e intrapsicológico.

De manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que promueve la autonomía, debe prestar atención a todos los procesos que el profesor en formación realiza con vista a planificar, supervisar (monitorear) y evaluar la marcha de la ejecución y solución de las tareas. Por ello, las tareas deben contribuir al tránsito gradual del profesor en formación de forma consciente hacia niveles ascendentes de desarrollo en relación con los aspectos lingüísticos y didácticos.

En este sentido, se debe propiciar el desarrollo de los procesos metacognitivos que implican la activación de estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos acordes con sus características personales ante la solución de determinada tarea, que demanda el desarrollo de la autonomía del profesor en formación de Lenguas Extranjeras.

Por tanto, la metacognición, según Labarrere (1994, p. 96), "... ejerce la función reguladora (de monitoreo y control) sobre la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto." De modo que la regulación implica el desarrollo de las habilidades y estrategias para controlar el proceso de solución de tareas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esencia, está relacionada con la regulación y control de la propia cognición (control ejecutivo o regulación metacognitiva) según Flavell (1976), Sternberg (2001), Burón (1994), Castellanos y otros (2001) y Pérez (2008)

Lo anterior nos permite entender que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, alcanzar los niveles requeridos de autonomía pasa por dominar los procesos metacognitivos. No obstante, la autonomía trasciende los límites de la reflexión y la regulación metacognitiva.

En la propia autonomía están incluidas la asunción del compromiso y la responsabilidad del profesor en formación por su propio aprendizaje, a partir de la comprensión del objeto de su profesión, así como de los diferentes procesos que ocurren durante el aprendizaje de la lengua. Lo anterior le sirve como base orientadora para el establecimiento de metas lingüístico-comunicativas y didácticas. Otro aspecto esencial relativo a la autonomía que trasciende la metacognición es el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje predominantes.

Este proceso de carácter introspectivo pone al profesor en formación en mejores condiciones para aprovechar las posibilidades que brinda la metacognición y así adentrarse, por ejemplo, en el empleo de estrategias de aprendizaje para facilitar e incluso acortar los caminos que conducen al aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, la transferencia de saberes a nuevos contextos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, propia de la autonomía, incluye aquellos aspectos de esencia metacognitiva. En este sentido, también se transfieren los conocimientos lingüístico-comunicativos a nuevas situaciones de aprendizaje de las lenguas extranjeras a partir de su sistematización. Sin embargo, este aspecto no está comprendido dentro de la metacognición.

No obstante, de acuerdo con Ríos (2009) "... prestar atención y dar un valor primordial a los procesos metacognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje del estudiante ayudará, sin duda alguna, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje." Consecuentemente, el uso de estrategias es importante en el logro de un aprendizaje eficiente, activo y autorregulado. Esta idea la refuerza Reyes (2002), Castellanos, García y Reinoso (2002), Rico (2003), al reconocer la importancia que se le debe asignar al desarrollo de estrategias de aprendizaje, con énfasis en las metacognitivas, por la necesidad de que el profesor en formación se apropie de técnicas para aprender a aprender y aprender a enseñar, a partir del análisis crítico y la reflexión metacognitiva.

Para ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Lenguas Extranjeras debe promover las estrategias de aprendizaje, para que los profesores en formación comprendan el porqué de estas y entrenarse para su uso. Ello implica, además, que el profesor en formación concientice, identifique y utilice las estrategias en función del desarrollo de conocimientos y habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas para establecer metas orientadas hacia su formación.

Así, es el profesor en formación quien al utilizar las estrategias conscientemente, autorregula su actividad de aprendizaje de las lenguas extranjeras a partir de su adecuada identificación, aplicación e incluso en la medida en que se desarrolla su autonomía llega a crear nuevas estrategias, para adaptarlas a sus propias características y al contexto. Lo anterior trae como resultado avances en el proceso, al autoevaluar no solo el resultado en la solución de determinada tarea, sino los recursos utilizados para su realización.

La posibilidad de que el profesor en formación dirija su propio aprendizaje de lenguas extranjeras, orientado por el profesor, presupone desarrollar sus potencialidades a través de un proceso donde aprenda a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente. Sobre esta base, el uso de estrategias didácticas es esencial para este fin. En consonancia con Ortiz y Mariño (2012, p. 28), estas son "... el conjunto o secuencia de actividades y acciones de enseñanza y de aprendizaje dirigidas intencionalmente por el profesor y con la participación activa y consciente de los alumnos, para cumplir con los objetivos formativos de las disciplinas y asignaturas."

De ahí que una enseñanza de Lenguas Extranjeras que priorice el desarrollo de la autonomía se convierte en un proceso de intercambio y colaboración en el aprendizaje del profesor en formación de esta especialidad, en el que el profesor esencialmente tiene un rol de orientador. Por tanto, tiene en su encargo crear las condiciones para que el profesor en formación se apropie de los conocimientos, desarrolle habilidades lingüístico-comunicativas, aprenda a emplear, adaptar y crear estrategias de aprendizaje, emplee la tecnología en la búsqueda de información y tome decisiones respecto a su aprendizaje al actuar de forma autónoma y a su vez, se entrene para la dirección del proceso.

En tal sentido, cobra una importante significación la personalización, como un concepto trascendental para el logro de la autonomía que refiere el presente estudio. Al respecto, Ellis y Sinclair (2000), Calzado (2004), Addine (2005), Ortiz y Mariño (2009), Cabrera (2004), Beltrán (2005), la refieren en sus trabajos desde la concepción estratégica. Por su parte, Bermúdez y Pérez (2004), Recio (2005), argumentan que es la utilización consciente de sus recursos personológicos. Además, se puede desarrollar al tener en cuenta factores disposicionales de carácter personal, al asumir la responsabilidad de su éxito y su fracaso, como lo muestran los estudios de Beltrán (2005).

Sin embargo, la personalización se asume desde lo planteado por Cabrera (2004, p. 3), quien asegura que "... el principio de personalización en el aprendizaje implica la presencia de la creatividad, el pensamiento crítico y el control del proceso, lo que permite al estudiante construir los conocimientos de una manera personal, original y contrastada, y asumir progresivamente la dirección de su propio aprendizaje."

Estos aspectos son esenciales para el logro de la autonomía del profesor en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Estos son favorecidos si el profesor al diagnosticar y diseñar las tareas atiende a los objetivos generales y de año, características personales, necesidades e intereses de los profesores en formación.

En consonancia, se asume la concepción de tutoría de carrera aportada por Tejeda (2014, p. 53), quien la considera como "...proceso conscientemente planificado, contextualizado y dirigido desde el nivel de la carrera que forma parte de la estrategia educativa de la misma (...) para elevar la calidad del egresado de la carrera desde la atención personalizada."

De manera que, entre otros, el papel del profesor es de mediador en el proceso de desarrollo del profesor en formación. Para favorecer su autonomía debe garantizar las condiciones y las tareas comunicativas necesarias y suficientes que propicien el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores. Todos estos

aspectos son base para asumir el concepto de aprendizaje desarrollador de la autora Castellanos y otros (2001, p. 44), "...donde se potencia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia en el aprendizaje, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propio proceso de aprendizaje."

De este modo, asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que promueva la autonomía de los profesores en formación se sostiene en la organización de este proceso, que de acuerdo con Silvestre y Zilberstein (2002), Castellanos y otros (2002), González (2009), necesita de la relación dialéctica entre los componentes objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación. Por tanto, se deben privilegiar aquellos métodos, procedimientos y tareas cada vez más productivos, reflexivos y críticos. Para lograrlo se necesita un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras con un carácter comunicativo, problematizador y profesional, que implique la toma de decisiones sobre qué aprende, cómo lo hace y en qué contextos.

Según Acosta (2000, p. 66) los objetivos deben ser:

Integradores e incluir tres aspectos básicos: cognitivo-instrumental, relacionado con la formación de conocimientos, habilidades, hábitos, estrategias de aprendizaje y capacidades. El afectivo-valorativo, referido, fundamentalmente, a la formación de sentimientos, actitudes, valores y modos de actuación. El aspecto desarrollador, que implica reflejar, al nivel de objetivo, la unidad dialéctica entre los aspectos cognitivo y afectivo.

De manera que, para promover el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, el objetivo debe orientar, guiarlos en la conformación de metas lingüístico-comunicativas y didácticas para la toma de decisiones en la solución de tareas relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Castellanos y otros (2001, p. 71), el contenido "Debe ofrecer al estudiante lo necesario para que pueda desplegar un pensamiento productivo y creador." Por lo tanto, en la carrera Lenguas Extranjeras se deben atender las necesidades e intereses de los profesores en formación, con el propósito de desarrollar conocimientos y habilidades lingüísticas y didácticas.

Esto lo pueden lograr mediante métodos reflexivos y problémicos durante la solución de tareas que requieran la utilización de estrategias de aprendizaje y recursos tecnológicos. Ello, evidentemente, favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Esta idea es consistente con el criterio de Álvarez (1997, p. 88), al expresar que el método "... constituye el componente didáctico que con sentido lógico y unitario, estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación y rectificación de los resultados."

Es necesario, entonces, la utilización de los medios o recursos didácticos, los cuales, en consonancia con Castellanos y otros (2001, p. 81): "Representan el componente que sirve de apoyo a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los contenidos." Por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras estos favorecen la comunicación,

socialización e intercambio, desarrollo de conocimientos, habilidades, aspectos relacionados con la competencia comunicativa (acento, tono, ritmo, gestos y cultura), estrategias, autoevaluación, así como promueven la autonomía y mejoran la calidad del aprendizaje (Velázquez y Pérez, 2014, 2015).

En este sentido, según Mena (2001, p. 110), la autoevaluación potencia el desarrollo de la autonomía del profesor en formación. En consonancia con la referida autora es "... el elemento más personalizado y dinamizador del proceso, mediante el cual el estudiante evalúa sus conocimientos, modos de actuar, pensar y sentir de manera más auténtica, reflexiva y crítica, dirigida a la regulación de su conducta, sus aprendizajes, el auto-perfeccionamiento, y a sus proyectos y expectativas de vida."

De manera que es necesario que el profesor en formación de Lenguas Extranjeras, reconozca la importancia de utilizar la autoevaluación como vía para su formación. Esto implica evaluar su propio desempeño con responsabilidad, de forma reflexiva, sistemática, participativa y con autonomía para tomar decisiones respecto a su aprendizaje y al que dirige. Para ello, el uso del portafolio es esencial y favorece el desarrollo de la autonomía.

Sobre esta base se asumen las ideas de autores como Alderson y Banerjee (2001), citados por Tejeda (2014, p. 43), quienes consideran el portafolio como instrumento que favorece la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje al ser conformado por el propio estudiante, quien a partir de propósitos bien definidos, selecciona aquellos resultados que mejor demuestran sus esfuerzos, avances y logros en determinado período. Ello facilita la autoevaluación y reflexión constante acerca del proceso de aprendizaje.

A pesar de coincidir con la citada autora sobre el valor del portafolio, hay que señalar que se aprecia una visión fragmentada de la autonomía, al marcar aspectos como la responsabilidad como externos a la autonomía. El portafolio constituye un instrumento que facilita la reflexión del profesor en formación sobre sus logros y dificultades, los métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje utilizadas, las ayudas y recursos tecnológicos que necesitará para continuar el progreso en su desarrollo.

En este sentido, el enfoque comunicativo, como sustento didáctico-metodológico, ofrece una variedad de procedimientos y técnicas que le permite al estudiante su desarrollo intelectual, en función del logro de una competencia comunicativa en lenguas extranjeras. En consonancia con los estudios de autores como: Hymes (1972), Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983), Acosta (1996), Roméu (2007), Enríquez (2013).

En cuanto a la competencia comunicativa, constituyen bases teóricas importantes las aportaciones de Savignon (1983), Richards y Schmidt (2001), Medina (2004), Font (2006), Zimniaya (1993) citada por Pulido (2008, p. 47). Entendida esta, en consonancia con Medina (2004, p. 54) como un:

... componente de la competencia metodológica del profesor de Lenguas Extranjeras que se manifiesta a través del dominio de la lengua extranjera; siendo capaz de utilizarla como instrumento básico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con niveles satisfactorios de uso de las habilidades verbales: aplicar estrategias

comunicativas y registros lingüísticos que se adecuen a las necesidades y posibilidades crecientes de sus estudiantes y a sus propias posibilidades.

Ello implica trabajar según las necesidades e intereses de los profesores en formación, sobre la base de los contextos donde estos se desarrollan, con énfasis en aquellos que pertenecen al ejercicio de la profesión. Asimismo, son esenciales las concepciones actuales sobre la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras. De acuerdo con Jacobs y Farrell (2003) citados por Richards (2004), requieren el desarrollo de la autonomía y lo hacen desde la perspectiva, y cito “dar a los estudiantes mayor variedad de opciones sobre su propio aprendizaje, tanto en términos del contenido del aprendizaje como de los procesos que puedan emplear para lograrlo.”

En la evolución del enfoque comunicativo, se asume el enfoque basado en tareas, del cual sobresale su carácter comunicativo y problematizador. De manera que el aprendizaje de determinados elementos de la lengua tanto funcional como estructural, se convierte en mediadores para la búsqueda y propuesta de solución a problemas de la vida en sociedad, que incluye aquellos relacionados con el ejercicio de la profesión. Por tanto, se considera que en el caso del presente estudio las tareas constituyen el elemento dinamizador del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, porque estas contribuyen a potenciar la autonomía del profesor en formación.

De acuerdo con Roméu (1995), citada por Pulido (2008, p. 11) “... son acciones que se realizan con un objetivo o intención comunicativa, y que persiguen una finalidad en el proceso de interacción comunicativa.” En este sentido, los aprendizajes de determinados elementos de la lengua, tanto funcional como estructural, se convierten en mediadores para la búsqueda y propuesta de solución a problemas de la vida en sociedad que incluyen aquellos relacionados con el ejercicio de la profesión.

Ello permite afirmar que la tarea constituye el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta idea la refuerza lo planteado por Pulido (2008, p. 56) sobre la tarea docente, al considerarla como “La célula básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero desde una perspectiva desarrolladora debe adquirir nuevas cualidades, entre las que se encuentran interactivas, reflexivas, motivantes, estratégicas, personalizadas, creativas, sistemáticas, formativas y desarrolladoras.”

En consonancia con Breen (1985), citado por (Nunan, 2004, p. 8) “... la tarea se refiere a planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como puede ser la simulación o la toma de decisiones.” De ahí que estas deben tener un carácter dinámico y problematizador que implique tomar decisiones.

De manera que es esencial el estudio de las dimensiones de las tareas de aprendizaje abordado por autores como Ellis (2000) y (Richards y Schmidt, 2002). Estos reconocen en ella varias dimensiones a tener en cuenta para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Entre ellas se encuentran:

- Introducción o recapitulación: en esta se parte de una situación comunicativa que debe resultar significativa para los profesores en formación, es decir, que logre su implicación por su connotación y relevancia.

- Tareas preparatorias: estas serán las encargadas de preparar al profesor en formación para enfrentar una tarea integradora sobre la base de situaciones comunicativas de complejidad creciente, que atienda la forma en la medida que sea necesario para contribuir con la calidad de los actos comunicativos. Han de estar caracterizadas por el diálogo y la problematización. Durante esta etapa se debe evitar el énfasis o exceso en la práctica aislada de determinadas funciones, ya que esto no es representativo de la práctica y las experiencias de los profesores en formación. Además, se debe atender al carácter de sistema del lenguaje, de manera que los nuevos conocimientos se integren con los anteriores de modo natural.
- Tarea principal: este tipo de tarea se realizará generalmente al final de la clase, aunque no necesariamente ha de ser la última. Debe guardar estrecha relación con las anteriores y ser integradora. Debe evitarse el uso rígido de funciones y promoverse el intercambio a partir de situaciones comunicativas de interés. Se sugiere emplear generalmente el trabajo en pequeños grupos.
- Retroalimentación: esta tendrá lugar durante toda la clase y no será privativa del profesor. El profesor en formación, a partir de la delimitación de indicadores que le permitan evaluar su desempeño, podrá autoevaluarse y ejercer la coevaluación en el contexto del trabajo en grupo. Sobre esta base se definirán las tareas a realizar, tanto de manera independiente como en las clases venideras, así como las estrategias a seguir o desechar y las fuentes a consultar como vía para la profundización.
- Conclusiones: el profesor determinará, con la ayuda de sus profesores en formación, hasta qué punto se cumplió el objetivo proyectado, qué tipos de tareas, forma de organización y métodos fueron más efectivos y cuáles causaron dificultades. De ser posible se determinarán las causas, basados en el intercambio profesor-profesor en formación y profesor en formación-profesor en formación. Para ello es necesario el estudio de los programas, con sus habilidades y contenidos, de manera que el profesor pueda propiciar situaciones comunicativas contextualizadas y significativas, donde el aprendizaje sea consciente.

Estos son aspectos claves a tener en cuenta y que son favorecidos si el profesor de Lenguas Extranjeras al diagnosticar dispone de un referente para el análisis desde la perspectiva de la formación del profesional, que le permita enseñarlos a planificar, evaluar, orientar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la tarea en un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que promueve la autonomía, debe concebirse de manera que los profesores en formación identifiquen sus necesidades en cuanto al desarrollo de la lengua extranjera. Para ello es necesario que se establezcan metas lingüístico-comunicativas y didácticas a corto, mediano y largo plazo. Esto permitiría que los estudiantes logren dominar los aspectos estructurales de la lengua, así como los comunicativos para la dirección del proceso.

De acuerdo con estas ideas, el carácter problémico y profesionalizado de las tareas de aprendizaje facilita la transferencia de saberes sobre el funcionamiento, empleo y

formas de aprender la lengua en el contexto de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para lograr que el profesor en formación determine sus propias tareas, antes debe vivenciar tareas propuestas por el profesor que lo lleven a un proceso de apropiación de una lógica en su completamiento y contribuyan a su autoconocimiento como sujeto que aprende una lengua extranjera y a su vez, se forma como profesor que tendrá el encargo de enseñarla a otros.

La elaboración de tareas por el propio profesor en formación es indicativa del desarrollo de su autonomía, lo que implica que ha aprendido a identificar sus necesidades, cuenta con recursos para atenderlas y evaluar sistemáticamente su cumplimiento. Por ello, sobre esa base se propone metas que constituyen retos para avanzar en el tránsito por zonas de desarrollo.

Por tanto, la organización y planificación de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras deben propiciar que los profesores en formación puedan buscar las vías, que incluyen la autoaplicación de instrumentos, para identificar el estilo de aprendizaje predominante y la realización de sesiones de debate para socializar sus consideraciones al respecto. Otros son las discusiones grupales sobre los errores más comunes que se cometen y las vías para su corrección desde las experiencia de los profesores en formación, tanto en el propio proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras como en la práctica preprofesional.

De igual modo, resulta indispensable la aplicación de una variedad de métodos de investigación para comprender determinados aspectos del aprendizaje de las lenguas extranjeras y la socialización de las ideas obtenidas, así como la autoevaluación de productos de la actividad pedagógica recogidos en el portafolio a partir de la determinación de indicadores, para establecer logros o insuficiencias y proponer vías de solución que podrían incluir el uso de estrategias de aprendizaje. Lo anterior le permite interactuar eficientemente mediante la lengua extranjera en una diversidad de contextos, que incluye el de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus esferas de actuación.

Estas ideas son reforzadas en los aportes de la lingüística del habla. En este contexto emerge el concepto de interlengua, la que es definida por Martín (2015), como un sistema en evolución que refleja el dominio que el estudiante tiene en cada momento de la nueva lengua que adquiere, y que no es una sucesión de copias imperfectas del sistema de esa lengua, sino una sucesión de sistemas con sus propias reglas, cuyo dominio se denomina como competencia transitoria.

De ahí que, la interlengua se convierte en la zona de desarrollo actual del profesor en formación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a partir de la cual se promueve el tránsito a estadios superiores. Estos aspectos son expresión del desarrollo alcanzado con respecto a la autonomía.

De este modo, en el desarrollo de la competencia transitoria de los profesores en formación, el proceso de reestructuración adquiere un rol fundamental. Según McLaughlin (1990) "... consiste en el conjunto de los procesos que se desencadenan en la interlengua del estudiante cuando en ella se incorpora un nuevo elemento del sistema, obligando a todos los elementos anteriores a resituarse en el interior del sistema transitorio."

Esto presupone que el aprendizaje de lenguas extranjeras no resulta solamente una condición para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas, sino que en este proceso intervienen mecanismos cognitivos que permiten la reestructuración, que imponen una nueva organización de la información acumulada en la memoria a largo plazo. El proceso de reestructuración generalmente conduce a una mayor eficacia en el desarrollo de las habilidades productivas o en la aplicación de estrategias en nuevas situaciones de aprendizaje.

De esta manera, el profesor en formación debe tener implicación en el desarrollo de habilidades y estrategias para regular su propio proceso de aprendizaje, al trazarse metas en función de lo que desea conseguir desde el punto de vista lingüístico y profesional, saber cómo lo logra, y el saber cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que posee para lograrlo.

A su vez, tener dominio de los recursos lingüísticos y cuál es la lógica que rige su estructuración en la lengua extranjera, son elementos indispensables para la formación del profesor de Lenguas Extranjeras, pues son determinantes para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la expresión de actitudes reflexivas y conscientes, que enfatizan el valor pragmático de cada experiencia de aprendizaje. Ello presupone el desarrollo de conocimientos y habilidades propios del sistema de la lengua por parte del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Lo que garantiza un desempeño efectivo y al mismo tiempo se favorece su competencia para desempeñarse de forma activa y eficiente en las distintas esferas de actuación.

Por tanto, las tareas de aprendizaje, deben promover el esfuerzo y quehacer intelectual del profesor en formación, al conducirlos a niveles superiores en la adquisición de las lenguas extranjeras, sin perder de vista que estas son tanto contenido como herramienta mediadora en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre esta base, su concepción está orientada en términos de su funcionalidad y finalidad. En otras palabras, se debe precisar qué valor tendrá desde el punto de vista comunicativo cada nuevo elemento del sistema de la lengua y cada experiencia de aprendizaje, pero a su vez, cómo se incorpora al sistema de recursos necesarios para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en su desempeño profesional.

Todo lo anterior demuestra avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para ello es necesario que el profesor en formación reflexione sobre sus estrategias de aprendizaje de manera que ejerza un control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como se responsabilice de sus éxitos y fracasos. Este tipo de procedimiento es el que lleva al profesor en formación de Lenguas Extranjeras a verificar en qué estadio se encuentra y en cuál de estos cometió los errores. Para esto es indispensable que concientice los recursos necesarios a emplear para su solución.

## **CAPÍTULO 2: ESTUDIO EMPÍRICO DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROFESOR EN FORMACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS**

### **2.1. Resultados del estudio empírico dirigido a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras**

En consonancia con los argumentos expuestos anteriormente, se puede aseverar que el análisis realizado acerca de estos aportes ofreció elementos teóricos fundamentales. De ahí que fueron considerados para la realización de un estudio empírico dirigido a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.

Dicho estudio se efectuó a través del empleo de métodos como la observación a clases, el estudio de los productos de la actividad, así como la experiencia de la investigadora como profesora de Lenguas Extranjeras. Ello permitió determinar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras los estudiantes manifiestan las siguientes insuficiencias:

- Dependencia excesiva del profesor para desarrollar las tareas de aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.
- Pocos recursos para la toma de decisiones durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- Limitaciones para transferir los conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la profesión.
- Incoherencias en el aprovechamiento de los recursos disponibles para su aprendizaje.

Para lograr una mejor comprensión del fenómeno de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras se procedió al estudio diagnóstico del desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Sobre esta base se emplearon instrumentos como la guía de observación a clases, la revisión de libretas y portafolios de los profesores en formación, con el objetivo de constatar en la práctica, el conocimiento de los elementos teóricos y prácticos de la autonomía en el aprendizaje de dichos profesores.

Al triangular los resultados que emanaron de los instrumentos utilizados se pudo constatar un elevado nivel de deficiencias en los profesores en formación de Lenguas Extranjeras de todos los años para aprender. Ello se manifestó en su desempeño y evidenció las limitaciones que persisten en el desarrollo de la autonomía:

- Limitado conocimiento de los indicadores necesarios para promover el desarrollo de la autonomía, aunque se reconoció la necesidad de la aprehensión de habilidades de auto-aprendizaje por parte de los profesores en formación.
- Poco conocimiento de los rasgos esenciales que caracterizan la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, que limitó el desarrollo de los profesores en formación.

- Falta de atención a las formas de planificación, orientación y control de tareas de aprendizaje desde una perspectiva integradora, que no favoreció los procesos de reflexión y regulación en el aprendizaje de la lengua meta desde un referente didáctico.

Las limitaciones hasta aquí referidas constituyen las causas fundamentales de las carencias que manifiestan los profesores en formación durante el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Estas se resumen a continuación:

- Limitaciones en la toma de decisiones para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Limitadas oportunidades para adecuar las tareas que se diseñan a los estilos y estrategias de aprendizaje.
- Énfasis en el aprendizaje reproductivo que limita la transferencia de saberes.

El estudio histórico-tendencial y la determinación de los sustentos teóricos permitieron identificar la necesidad de compensar la dicotomía existente entre el tratamiento, tanto desde la teoría como desde la práctica, a los contenidos lingüístico-comunicativos y a los didácticos, en el proceso de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Para ello se asumió la tarea de aprendizaje como la elaboración didáctica a través de la cual se apropia de una lógica para aprender a aprender que también necesita aprender a enseñar.

## **2.2. Metodología para fomentar la autonomía en el aprendizaje. Niveles y etapas**

El diagnóstico demostró las insuficiencias que presentaban los profesores en formación al enfrentar situaciones didácticas, típicas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Por tanto, la metodología que se propone revela los niveles de desarrollo de autonomía del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Esta se corresponde con la búsqueda de una solución a la contradicción esencial existente entre la socialización de la complejidad ascendente de las tareas de aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras y el carácter individualizado e introspectivo del proceso de apropiación de las lenguas extranjeras de acuerdo con los niveles de desarrollo.

Esta dicotomía se expresa en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras y se manifiesta desde el trabajo con las tareas de aprendizaje, cuyo carácter dinámico y problematizador son bases para las nuevas relaciones dialécticas esenciales en el proceso y de las cuales emerge una nueva cualidad superior, expresión del desarrollo de la autonomía. Tal realidad plantea la necesidad de que el profesor en formación comprenda que a la vez que alcanza mayores niveles de desarrollo desde el punto de vista lingüístico, se amplían sus conocimientos, valores, intereses, motivaciones y las habilidades, pertinentes en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la comunicación en las lenguas extranjeras.

Entonces, como vía para mediar la contradicción esencial entre la socialización de la complejidad ascendente de las tareas y el carácter individualizado de los procesos de apropiación, se establecen los niveles de autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, que se explican seguidamente.

El primer nivel, aproximación-implicación lingüístico-comunicativa y didáctica, se caracteriza por acercar al profesor en formación a las metas que el modelo de formación establece y que precisan la gestión de recursos tecnológicos, la comprensión de diferentes procesos lingüísticos-comunicativos, cognitivos y metacognitivos, que le permiten enfrentar con éxito el aprendizaje de las lenguas extranjeras y atender las exigencias inherentes a la solución de los problemas profesionales propios de este profesor.

Este nivel se distingue por los siguientes rasgos:

- Compromiso con el alcance de metas estatales en términos lingüístico-comunicativos y didácticos.
- Concienciación de la necesidad de aprender las lenguas extranjeras y de entrenarse en cómo hacerlo.
- Identificación del estilo de aprendizaje predominante.
- Toma de decisiones sobre la selección de estrategias de aprendizaje de esencia cognitiva, metalingüística, metacognitiva y comunicativa.
- Solicitud de niveles de ayuda necesarios para enfrentar y superar los problemas de aprendizaje de las lenguas extranjeras que se identifican.

El análisis anterior demuestra la necesidad de una orientación, comprensión y efectiva ejecución de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras como condiciones necesarias. De ahí que, para lograrlo se establecen relaciones de coordinación con el segundo nivel de autonomía, investigación-intervención lingüístico-comunicativo y didáctica.

Este se caracteriza por: la profundización del profesor en formación de los conocimientos teóricos sobre las lenguas extranjeras y su aplicación práctica, orientadas a alcanzar metas lingüístico-comunicativas, comprender mejor sus propios procesos cognitivos y metacognitivos en función de superar los grados de complejización ascendentes de las tareas de aprendizaje, con la mediación de habilidades investigativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos tecnológicos y ayudas para resolver las exigencias inherentes al ejercicio de la profesión.

Este nivel se distingue por los siguientes rasgos:

- Utilización de lo aprendido en correspondencia con sus necesidades, intereses, motivaciones lingüísticas y didácticas.
- Identificación de áreas a perfeccionar.
- Movilización de estrategias de aprendizaje, habilidades lingüístico-comunicativas y recursos para enfrentar los retos de las tareas de aprendizaje.
- Prevención y autocorrección de errores lingüísticos y comunicativos ante cada situación de aprendizaje.
- Empleo de métodos de investigación como mediadores en las tareas.

- Toma de decisiones sobre la solicitud y el intercambio de ayudas, así como los recursos en correspondencia con las metas lingüístico-comunicativas identificadas.

De las relaciones de coordinación que se establecen entre estos, resulta el nivel personalización lingüístico-comunicativa y didáctica, como expresión de la autonomía de los profesores en formación, necesario para el cumplimiento de los objetivos y los contenidos que aprende y enseña a partir de su sentido personal. Este se caracteriza por: la internalización e integración de los conocimientos, habilidades lingüístico-comunicativas, estrategias de aprendizaje, recursos tecnológicos y las ayudas que ha recibido y ofrecido durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras y su transferencia al contexto donde se desempeña.

Este nivel se distingue por los siguientes rasgos:

- Toma de decisiones sobre la evaluación y proyección de lo aprendido en función del contexto y las nuevas tareas de aprendizaje.
- Asunción de una actitud investigativa para la búsqueda, meditación e introspección en los contextos de formación.
- Dominio de la estructura de la lengua y el uso de esta en función del ejercicio de la profesión.
- Utilización de habilidades investigativas para localizar, procesar y contrastar información con el auxilio de diferentes recursos.

El proceso de autonomía del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, reflejado en cada nivel de la metodología, en su aspecto teórico funciona como un todo integrado que lo dinamiza y que se manifiesta de forma dialéctica. Por tanto, el simple análisis individual de los niveles, no permite alcanzar el desarrollo de autonomía. Es entonces, en su estudio integral donde se alcanza esta cualidad, por lo que hiperbolizar uno de ellos no conduce a la formación personal y profesional del profesor en formación. (Ver fig. 1)



Figura 1. Niveles de autonomía.

Después de describir cada nivel de la metodología en su aspecto teórico, es necesario elaborar el aspecto interventivo que permita llevar a la práctica la referida teoría para

lograr el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras. Para la elaboración de este aspecto de la metodología se asume la propuesta de Capote (2008, p. 14).

En correspondencia con lo anterior fue necesario proponer, en la metodología, un grupo de requerimientos que se detallan a continuación:

- Las tareas deben estructurarse de manera que generen la reflexión y el desarrollo de la autonomía de los profesores en formación para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras.
- Debe enfatizarse en la concientización de la necesidad del establecimiento de metas lingüístico-comunicativas y dominio de estrategias de aprendizaje y uso de recursos tecnológicos necesarios para su formación.
- Se debe lograr el diseño de tareas caracterizadas por su integración con el ejercicio de la profesión, sobre la base de la autoevaluación.
- Las tareas deben distinguirse por su carácter problémico que implique la toma de decisiones para su solución.

Asimismo, la metodología contribuye al desarrollo lingüístico-comunicativo y didáctico en tanto favorece que los profesores en formación:

Amplíen conocimientos, estrategias y recursos para enfrentar situaciones representativas del ejercicio de la profesión. Reflexionen sobre las exigencias contenidas en cada tarea para que establezcan metas personales y tomen conciencia del valor didáctico de esta.

Se autoevalúen durante el proceso y tomen decisiones pertinentes orientadas a la solución de problemas relacionados con el contexto donde se desempeñan y desarrollan. A partir de su concepción sistémica, se articula con el proyecto educativo para el Licenciado en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, que tiene como propósito “contribuir a la formación integral de los estudiantes de la carrera (conocimientos, habilidades, convicciones y valores) que les permita asumir un modo de actuación profesional-pedagógico en sus esferas de actuación y en las comunidades donde ejercen su influencia de acuerdo con las exigencias de nuestra sociedad” (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2010, p. 6).

Por tanto, orienta acerca de las acciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la autonomía del profesor en formación en la carrera, teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos y didácticos. Para ello fue esencial la cooperación de los colectivos de años y las disciplinas de la especialidad, con el consiguiente acompañamiento de los profesores-tutores.

Lo anterior se determinó sobre la base de que estos conocen los estilos de aprendizaje y tienen un diagnóstico de los profesores en formación. De esta forma, se logran las vías más adecuadas a seguir en cada caso como niveles de ayuda que propicien el aprendizaje en condiciones que favorezcan el desarrollo de la autonomía para lograr mayor eficiencia en función del desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas.

De ahí que la metodología está estructurada en tres etapas (ver fig. 2), con sus respectivos procedimientos, tanto para el profesor como para el profesor en formación. Asimismo, se proponen métodos, técnicas y estrategias a utilizar en cada una de estas según su complejidad, así como se significa la puesta en práctica de un centro de autoacceso como herramienta de ayuda para favorecer la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación.



Figura 2. Etapas de la metodología.

En la primera etapa: “Diseño de la dinámica del proceso”, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras recurre a aquellos aspectos que influyen en su formación. Se prepara para aprender a aprender, reflexionar sobre el concepto de aprendizaje autónomo, la responsabilidad en su propio aprendizaje, el papel de la cognición, la identificación de estrategias comunicativas, enseñanza-aprendizaje y la utilización de recursos situados en el centro de autoacceso como herramienta de ayuda. Esta etapa es de organización, que orienta al profesor en formación a aprender a controlar su propio proceso.

En ella se sugieren los distintos procedimientos para orientar el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se atienden a los del profesor-tutor, así como a los del profesor en formación. Estos son los que se refieren a continuación, en ese mismo orden:

- Socializar los objetivos generales y por años.
- Conciliar las metas lingüístico-comunicativas y tareas de aprendizaje.
- Establecer el tiempo de intercambio desde el centro de autoacceso.
- Facilitar el acceso a instrumentos sobre los estilos de aprendizaje y la autoevaluación.
- Diversificar las ayudas según las características de los profesores en formación.

Por su parte, los procedimientos del profesor en formación consisten en:

- Establecer metas que se adecuen a los objetivos generales y personales.
- Concientizar la necesidad de aprender, entrenarse en cómo hacerlo, mediado por el centro de autoacceso u otros recursos a su disposición.

- Buscar información y orientación en diversas fuentes y solicitar posibles ayudas.
- Monitorear su propio aprendizaje y actuación.

Al respecto, se sugieren algunos métodos, estos son: juegos de roles, discusión grupal y observación. Por su parte, las técnicas en esta etapa deben ser preferentemente la técnica de los diez deseos, inventario de los estilos de aprendizaje y el completamiento de frases.

En cuanto a las estrategias deben ser de esencia cognitivas: de repetición (subrayar, tomar notas, copiar, repetir solo o con otros para hacer aclaraciones, practicar y reforzar el nuevo contenido, archivar ideas y expresiones mediante esquemas lógicos); de organización (que implican una comprensión profunda de la información que les permite establecer nexos, seleccionar lo más importante, el resumen escrito o mediante gráficos para archivar información importante; trabajo y el estudio en parejas o en grupos cooperativos, que favorezcan la búsqueda conjunta de alternativas para resolver los problemas de aprendizaje; preparación previa para las presentaciones y reportes orales, como elaboración de esquemas (outlines), ensayo de la exposición, y otras formas.

En esta etapa, el profesor en formación de Lenguas Extranjeras define metas lingüístico-comunicativas y determina los recursos materiales y tecnológicos ubicados en el centro de autoacceso para lograrlas. La determinación de estos, se debe realizar atendiendo a sus características personales para monitorear sus propios avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este acercamiento se percata de la esencia de su formación, aprender la lengua y aprender a enseñarla a otros.

En este sentido, el profesor en formación descubre, con las ayudas brindadas por el profesor-tutor, sus limitaciones y posibilidades de autoaprendizaje. Por tanto, se responsabiliza y sensibiliza con el uso de los recursos materiales y tecnológicos que tiene a su disposición en el centro de autoacceso, con el fin de evaluar la pertinencia de estos para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, al tiempo que se orienta hacia el monitoreo de su propio proceso al enfrentar las tareas de aprendizaje en mejores condiciones.

En dicha etapa, el profesor-tutor orienta las tareas de aprendizaje con el objetivo de promover un aprendizaje consciente y activo que conduzca a la activación del conocimiento previo del profesor en formación, y les comunica los objetivos, funcionalidad y finalidad de las tareas apoyadas por el centro de autoacceso para su realización, ello propicia que transiten desde la zona de desarrollo actual a la de desarrollo potencial. Por tanto, el profesor-tutor demuestra que las tareas esencialmente integradoras ubicadas en el centro de autoacceso los prepararán para el ejercicio de su profesión.

En el caso de la segunda etapa: “Reflexión lingüístico-comunicativa y didáctica”, el profesor en formación utiliza en su proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras las habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas que ha desarrollado al considerar su incorporación a este, enfatiza en el uso de los recursos materiales y tecnológicos para lograrlo mejor, e intervenir de manera activa en el proceso.

En esta, el profesor en formación al enfrentarse a una tarea, produce en correspondencia con sus características personales, adecua los recursos materiales y tecnológicos que están disponibles en el centro de autoacceso en los que ha logrado avances en su proceso. Además, intercambia, propone y busca, a partir de lo que ya conoce, nuevas vías de solución; es un espacio de problematización porque tiene la posibilidad de hacer valoraciones, que les permitirá tomar decisiones con respecto a lo aprendido desde el punto de vista lingüístico-comunicativo para aplicarlo al ejercicio de la profesión.

Para el desarrollo de esta etapa, se sugieren los siguientes procedimientos para el profesor-tutor y para el profesor en formación, al seguir esta misma lógica, estos son:

- Ofrecer sesiones de tutoría en etapas intermedias del desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- Valorar la pertinencia y efectividad en el uso de los métodos de investigación.
- Monitorear las sesiones de discusión grupal en el centro de autoacceso.
- Promover la autoevaluación y la coevaluación de las estrategias de aprendizaje empleadas por los profesores en formación para completar las tareas de aprendizaje.

Procedimientos para el profesor en formación:

- Prever las ayudas que solicitará durante las sesiones de tutoría.
- Socializar las estrategias comunicativas y los métodos de investigación utilizados durante las tareas de aprendizaje.
- Aplicar técnicas para la autocorrección de errores en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Con respecto a los métodos, estos son pruebas pedagógicas ubicadas en el centro de autoacceso (para ser desarrolladas por el profesor en formación de forma independiente) y de discusión grupal en el centro de autoacceso. Por otra parte, se sugieren esencialmente las siguientes estrategias metacognitivas: para favorecer que los profesores en formación se planifiquen, monitoreen y evalúen su aprendizaje, ello permite la reflexión sobre fortalezas y debilidades en el aprendizaje. Implican: analizar necesidades, comparar, debatir, expresar creencias, llevar diarios, negociar significados, revisar, priorizar, planificar, monitorear y evaluar resultados.

Esta etapa tiene como propósito la sistematización de habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas ya incorporadas con el acompañamiento de los recursos seleccionados por el profesor en formación de Lenguas Extranjeras, para la ejecución de una tarea de aprendizaje bajo la proposición del profesor-tutor. Por tanto, el profesor en formación determina la efectividad de lo utilizado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en esta etapa para enfrentar y resolver las tareas el profesor en formación, ayudado por los recursos, esencialmente reproduce. Sin embargo, es capaz de prever el error al atender a la naturaleza de este y dirige sus esfuerzos a la solución. En este caso, no se les muestra el resultado de la tarea, sino se les enseña a razonar

cómo la realizaron y de qué dispusieron para su ejecución. Se orientará con la utilización de preguntas como: ¿Cómo voy? ¿Qué estoy haciendo y por qué? ¿Qué pasos he dado? ¿Qué me falta por hacer? ¿Encontraré algún obstáculo? ¿Cómo lo voy a superar? ¿Está clara y precisa la información que he buscado? ¿Comprendo las ideas y los conceptos fundamentales?

El profesor-tutor no indica, su rol es el de reorientación y proposición de nuevas alternativas y vías para favorecer el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas. Esta práctica sistemática propicia que el profesor en formación de Lenguas Extranjeras continúe incorporando recursos materiales y tecnológicos en correspondencia a sus características personales y de acuerdo con las nuevas metas que van surgiendo. Sobre esta base, la autonomía del profesor en formación de Lenguas Extranjeras se favorece, ello requiere de la búsqueda, fichado, gestión y confrontarlo con la perspectiva didáctica.

La tercera etapa es síntesis de este complejo proceso y se denomina: “Aplicación lingüístico-comunicativa y didáctica”. En esta el profesor en formación transfiere, toma decisiones y proyecta metas personalizadas. Esto responde a metas lingüístico-comunicativas ya establecidas, al adecuarlas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que determina la continuación de aprendizajes sucesivos que implican cada vez en menor medida al profesor-tutor.

Dicha etapa se caracteriza por el aprendizaje autodirigido y la autoevaluación. Para ello, el profesor en formación controla el resultado de su propia actuación lingüístico-comunicativa y didáctica al verificar el repertorio lingüístico desarrollado y favorecido por los materiales ubicados en el centro de autoacceso. El profesor en formación evalúa su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras y atiende el uso y puesta en práctica de estos durante la solución de las tareas, al considerar su inclusión a su modo de actuación profesional.

De este modo, con los instrumentos ubicados en el centro de autoacceso, el estudiante autoevalúa su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, los principales objetivos que ya ha vencido, así como sus logros para incorporarlos a la esencia de su doble función de aprender la lengua, y aprender a enseñarla. Por tanto, se revela un cambio de actitud para enfrentar nuevas y ascendentes situaciones de aprendizaje, expresión de avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras que se orienta hacia el logro de la autonomía.

En tal sentido, tanto el profesor-tutor como los profesores en formación resumen los logros alcanzados y las deficiencias no resueltas como condición para el establecimiento de nuevas metas y tareas específicas. En esta etapa se proponen para el profesor-tutor, los siguientes procedimientos:

- Valorar el desarrollo lingüístico y didáctico y el impacto del uso de recursos necesarios en el proceso de aprendizaje de Lenguas Extranjeras.
- Evaluar la toma de decisiones sobre el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus esferas de actuación.
- Negociar proyectos de aprendizaje individualizados.

Para el profesor en formación:

- Evaluar y plantearse metas personales.
- Transferir los recursos que adquirió a nuevas situaciones y tareas de aprendizaje.
- Tomar decisiones en la solución de tareas relacionadas con su aprendizaje y el que dirige.
- Crear nuevas estrategias que se correspondan con sus características personales.
- Proponer y ejecutar proyectos de aprendizaje individualizados.

En esta etapa, los métodos que se sugieren se complementan con los de las etapas anteriores como muestra de un proceso dialéctico. No obstante, estos requieren de mayor complejidad, por lo que se proponen los siguientes: exposición problémica, decisorio, creativo e investigativo.

De igual modo, se sugieren esencialmente estrategias de elaboración (implican transformación del material estudiado en claves, metáforas, analogías, textos para asegurar la fijación del contenido y su recuerdo, uso de láminas, listas, mímica, gestos, recursos visuales, contextuales y de analogía con el español para inferir significados, escuchar atentamente y participar activamente en las actividades, arriesgarse a utilizar la lengua extranjera para comunicar ideas completas, utilizar sinónimos y antónimos para ayudarse en la comunicación, utilizar el diccionario bilingüe y monolingüe, y otras referencias; utilización de la transcripción fonética y fonológica; escuchar canciones y otros audio textos auténticos; leer diferentes textos escritos en inglés, como revistas, periódicos, anuncios, novelas, cuentos, etc.) y recursos en la solución de una tarea, al auxiliarse de los recursos tecnológicos ubicados en el centro de autoacceso.

Por tanto, ocurre un proceso de confrontación para tomar decisiones, expresión de autonomía y resultado del desarrollo alcanzado en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Los niveles de ayuda del profesor en formación se caracterizan por ser autogestionados y negociados. En esta etapa, el profesor-tutor reflexiona sobre las estrategias de aprendizaje y los recursos lingüísticos utilizados por el profesor en formación. Asimismo, sobre la efectividad de su selección y la toma de decisiones para la solución de tareas, que son expresión de su autonomía.

El profesor en formación por su parte, se centra en el proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje, los recursos, estrategias e instrumentos de evaluación ubicados en el centro de autoacceso. Sobre esa base, transfiere los conocimientos alcanzados a la solución de estas y las integra a su propio proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y al que dirige. Para ello emite valoraciones y socializa en el centro de autoacceso como espacio para la discusión grupal.

### **2.3. Consideraciones generales del estudio**

En consonancia con lo antes expuesto, en la implementación de la metodología se pudo constatar que se ampliaron las posibilidades para que el profesor en formación estableciera su propio ritmo y estilo de aprendizaje, sin perder de vista el objetivo común del proceso de formación inicial y los límites de tiempo oficialmente establecidos.

Se contó con posibilidades de promover tareas diferenciadas que se correspondieran con la zona de desarrollo potencial de los profesores en formación.

La metodología en su aspecto interventivo, a través de cuyas etapas se resalta el centro de autoacceso, favorece el desarrollo de la autonomía de los profesores en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras con una perspectiva lingüístico-comunicativa y didáctica. Por tanto, su implementación como apoyo didáctico favorece al trabajo autodirigido de los profesores en formación a partir de tareas para desarrollar sus estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas, así como su capacidad de reflexión y autoevaluación.

En las etapas del aspecto interventivo de la metodología, cobra especial importancia la preparación, la participación, la discusión grupal y la transformación de profesor-tutor y profesores en formación, como vías para lograr el tránsito de estos por los niveles de autonomía. Dichos aspectos constituyen la base para enfrentar tareas para la apropiación de habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas relevantes en la dirección del proceso.

En correspondencia con lo anterior, las etapas son dinámicas, flexibles, integradoras y en constante desarrollo. Las sesiones de tutoría, las de discusión grupal y la socialización de los resultados deben ser la fuente ideal para la búsqueda y la asunción de nuevos métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de aprendizaje que se adapten a la diversidad que se encuentra en las aulas universitarias, sobre todo al tratarse del aprendizaje de Lenguas Extranjeras para quienes la van a enseñar en un período de tiempo determinado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (1996). *Communicative Language Teaching*. Material en soporte digital. BeloHorizonte.
- Acosta, R. (2000). *Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas*. Panamá: Editorial Universitaria.
- Addine, F. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. (2005). *Modo de actuación profesional pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alexander, L. (1974). *First things first*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1997). *Hacia un curriculum integral y diferenciado*. La Habana: Académica.
- Antich, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Beltrán, J. (2005). *El proceso de personalización*. Madrid. Material en soporte digital.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (Comp.), *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Benson, P. (2002). Autonomy and communication. En N. P. Benson y S. Toogood (Comp.), *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*. Dublin: Authentik.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, pp. 21-40.
- Benson, P. (2008). Teachers' and Learners' Perspectives on Autonomy. En T. Lamb y H. Reinders (Comp.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*, pp.15-31. Philadelphia: John Benjamins North America.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borrero, V. (2008). *Procedimiento para el aprendizaje de la escritura en inglés en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas. Las Tunas.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 60-70.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. y Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. En P.H. Mussen (Comp.), *Handbook of child psychology*, 3. New York: Wiley & Sons.
- Burón, J. (1994). *Aprender a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

- Cabrera, I. (2008). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista INIE*, 9(2). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Cabrera, I. (2009). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Direcciones y estrategias en la formación profesional*. Villa Clara: Centro de Estudios de la Educación. Universidad Central de Las Villas.
- Cabrera, J. (2004). El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con fines específicos. *Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*. Universidad de Pinar del Río. Recuperado de [http://www.encuentrojournal.org/textos/03\\_Cabrera.pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/03_Cabrera.pdf)
- Cabrera, J. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Recuperado de <http://rieoei.org/1090.htm>
- Calzado, D. (2004). *Modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico. La Habana.
- Capote, M. (2008). “¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educacional?”, publicado en <http://www.monografias.com/trabajos64/> disponible desde nov.08.
- Castellanos, D. y otros (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Material en soporte digital. La Habana.
- Castellanos, D., García, C. y Reinoso, C. (2002). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Material en soporte digital. La Habana.
- Cortina, V. (2005). *El diagnóstico pedagógico integral como proceso en la formación del profesional de la educación* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico. Las Tunas.
- Cotterall, S. y Crabbe, D. (eds.) (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effective Change*. Berna: Peter Lang.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (1977). *Plan de estudio A para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana: Autor.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (1982). *Plan de Estudio B para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana: Autor.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (1990). *Documento de trabajo. Licenciatura en Educación. Carrera: Lengua Inglesa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (1991). *Plan de Estudio C para la Licenciatura en Educación, especialidad Inglés*. La Habana: Autor.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2010). *Plan de Estudio D para la Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés con Francés como Segunda Lengua)*. La Habana: Autor.

- Dang, T. (2012). Learner Autonomy: A Synthesis of Theory and Practice. *Language, Culture and Society*, 16.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Dubrocp, J. (1980) Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los alumnos a través de la clase Historia. *Revista Educación*, Año X, No. 37.
- Enríquez, I. (2013). Rosa Marta Antich y su dedicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras. VARONA, *Revista Científico- Metodológica*, No. 57, p.4-9, julio-diciembre, 2013. ISSN: 0864-196X
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (Comp.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. London: Longman.
- Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Félix Varela.
- Fariñas, G. (2010). *La autoorganización del aprendizaje en la educación superior: la experiencia cubana*. Curso pre-evento. 7mo Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010, La Habana.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Development. En J. Scandura y C. Brainerd (Comp.), *Structural process theories of complex human behavior*, (pp. 213-245). The Netherlands: Sitjhoff & Noordhoff.
- Font, S. (2006). Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- García, G. (2001). *La comunicación en la formación a distancia de Licenciados en Pedagogía y Psicología*. Material en soporte digital. La Habana.
- González, A. (1994). *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. Material en soporte digital. La Habana.
- González, C. (2009). *La clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guadarrama, P. y otros (1992). *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista, Tomo I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- Labarrere, A. (1996). Pensamiento, Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lima, L.(2001) Variante Metodológica para el desarrollo de la Independencia Cognoscitiva en las clases de Educación Laboral, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Sancti-Spíritus, 2001.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. En D. Gardner (Comp.), *Fostering autonomy in language learning* (pp. 71-94). Applied Linguistics.
- López, M.(1986) La dirección de la actividad cognoscitiva, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of language learner autonomy. En T. Lamb y H. Reinders (Comp.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1990). *Restructuring*, Applied Linguistics, London.
- Majmutov, M. I.(1983), *La Enseñanza problémica*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Ponencia presentada en Primer Congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia. Recuperado de <http://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&>.
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), pp. 337-349.
- Martínez, B. (2004). *La formación de saberes interdisciplinarios en los estudiantes de la carrera Educación Preescolar* (tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Martínez, V. (2001). *Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal* (tesis doctoral inédita). Universidad Central de Las Villas. Santa Clara.
- Martínez, Y. y otros (2015). El aprendizaje autónomo de idioma inglés en las universidades cubanas. Los centros de autoaprendizaje. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, III (1), pp. 39-46.
- Medina, A. (2004). Modelo de competencia metodológica del profesor de inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín.
- Mena, E. (2001). *La autoevaluación en la formación profesional pedagógica* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico. La Habana.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson (Comp.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.192-203). Harlow: Longman.

- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O´Farril, F. (2013). El desempeño comunicativo oral en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el pregrado de la Universidad de Oriente. *Filial Universitaria Municipal de Mella, XVIII(2)*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2009). Tendencias actuales de la Didáctica en la Educación Superior. En O. Ginoris, (Comp.), *Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2012). *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitaria desde una concepción psicodidáctica*. Madrid: Académica Española.
- Oxford, R. (1992). Who Are Our Students? *TESL Canada Journal*, 9(2), pp. 30–49.
- Parra, I. (2002) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. (Tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico. La Habana.
- Pérez, A. (2008). *Modelo didáctico de la expresión oral en lenguas extranjeras con fines profesionales pedagógicos* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
- Pérez, J. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Material inédito. Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- Pulido, A. (2008). Didáctica desarrolladora de Lenguas Extranjeras. Disponible en: <http://intranet/CDIP/Revista%20Mendive/Index.htm>.
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Recio, P. (2005). *Estrategia didáctica de trabajo con el mapa con enfoque desarrollador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la educación secundaria básica* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico. La Habana.
- Reyes, J. I. (2002). Acerca de los problemas teóricos y metodológicos del aprendizaje. Universidad Pedagógica “Pepito Tey” Las Tunas, Cuba. En soporte digital.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2001). *Longman Dictionary of Language teaching and applied linguistics*. Material en soporte digital. Pearson Education Limited.
- Richards, J. C. (2004). *Communicative Language Teaching Today*. Material en soporte digital. Pearson Education Limited.
- Rico, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. *Revista Recre @rt*, (3), pp.1699-1834. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ríos, H. (2009). *Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales aula. Memoria de análisis de materiales*. Material en soporte digital. Universidad de Barcelona virtual.

- Rojas, C.(1986) El trabajo independiente de los estudiantes, Curso prerreunión, Pedagogía '86, La Habana, Ministerio de Educación.
- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Ruiz, A. (2003). Metodología de la Investigación Educativa. Joacaba: UNOESC. pp. 6-15.
- Santos-Meléndez, E. (2013). La independencia cognoscitiva en la enseñanza de la Historia de la Filosofía. *EduSol*, 13(43), pp. 43-51. Universidad de Guantánamo, Cuba.
- Savignon, S. (1983). Communicative Language Teaching. State of Art. *In Landmarks of American Language and Linguistics, II*.
- Scharle, Á. y Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase. En *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, pp. 15-23. London: Longman.
- Sternberg, R. (2001). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tejeda, I. (2014). *La tutoría de carrera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial de profesionales de la educación en lenguas extranjeras* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
- Velázquez, Y. (2016). Estudio histórico-tendencial de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación inicial. *Boletín Redipe*, 5(4), pp. 2256 - 1536.
- Velázquez, Y. y Pérez, A. (2014) Papel de la autonomía en el modo de actuación profesional en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras. En *Segunda Edición del Taller Nacional Lengua, Comunicación y Cultura*, [CD-ROM]. Las Tunas.
- Velázquez, Y. y Pérez, A. (2014). *El reconocimiento de la autonomía de los estudiantes para favorecer el modo de actuación profesional en la formación inicial en las carreras de ciencias técnicas*. Trabajo presentado en el evento FORINTUNAS, [CD-ROM]. Las Tunas.
- Velázquez, Y. y Pérez, A. (2015). *El desarrollo de la autonomía de los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras desde los postulados de Vygotsky*. Recuperado de <http://www.psicología-online.com>.
- Velázquez, Y. y Pérez, A. (2015). Los centros de autoacceso en el desarrollo de la autonomía de los profesionales de lenguas extranjeras en formación inicial. *Opuntia Brava*, 13(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>

- Velázquez, Y., Pérez, A. y Parra, J. (2016). Los niveles de autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VII(1).
- Velázquez, Y., Pérez, A. y Rubio, A. (2015). *Impacto de la autonomía de los estudiantes en formación inicial de la carrera Lenguas Extranjeras en el desarrollo de la ciencia y la tecnología*. Trabajo presentado en Evento Nacional TECNOEDUCA, [CD-ROM]. Las Tunas.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4).

## **ANEXO I**

### **Relación de fuentes orales consultadas**

Objetivo: Obtener criterios e información de fuentes orales consultadas para la determinación de las tendencias históricas relacionadas con la autonomía de los profesores en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

1. Adela Peña Peña (Profesora de Francés de la Escuela de Idioma de Las Tunas).
2. Rita González Delgado (Profesora Titular y Consultante FLEX).
3. Raúl Sánchez Cortina (Profesor de Francés en la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad Las Tunas).
4. Yudith Rafael Martínez (Profesora de Francés en la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad Las Tunas).
5. Caridad Smith Batson (Jefa de carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad Las Tunas).
6. Mabel Lynch (Profesora de Estudios Lingüísticos del inglés en la Universidad Las Tunas).
7. Islaura Tejeda Arencibia (Jefa de Departamento Lenguas Extranjeras, Universidad Las Tunas).
8. Vilma Violeta Borrero Ochoa (Profesora Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la Universidad Las Tunas).
9. Dayana Almanza Pérez (Profesora Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la Universidad Las Tunas).
10. Carmen Márquez (Profesora de Inglés en la microuniversidad ESBU "Carlos Baliño", Las Tunas).
11. Sandra Montaña Alarcón (Profesora Práctica Integral de la Lengua Francesa en la Universidad Las Tunas).
12. Loandrys Jiménez Silva (Profesor de Práctica Integral de la Lengua Francesa en la Universidad Las Tunas).

## ANEXO II

### Guía de entrevista a profesores graduados de diferentes planes de estudio

Muestra: 12 profesores graduados de diferentes planes de estudio.

Objetivo: Recopilar información sobre el tratamiento a la autonomía a partir de la implementación de los programas de Lenguas Extranjeras en la universidad.

Compañero profesor: Con esta entrevista pretendemos recopilar información sobre el tratamiento a la autonomía a partir de la implementación de los diferentes programas de Lenguas Extranjeras en la universidad hasta los actuales. Por lo que necesitamos su colaboración a partir de su experiencia pedagógica.

Cuestionario.

1. ¿De cuál plan de estudios es usted egresado?
2. Según su opinión, durante su formación en cuál de los siguientes elementos sus profesores lo entrenaban durante el desarrollo de las tareas orientadas:

\_\_\_ Métodos de trabajo independiente.

\_\_\_ Desarrollar habilidades lingüísticas y didácticas.

\_\_\_ Identificar metas en correspondencia con sus características personales.

\_\_\_ Ayudar en la toma de decisiones ante situaciones lingüísticas y didácticas.

\_\_\_ Utilizar las tecnologías para la solución de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

3. Considera usted que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se favorecía la reflexión y autoevaluación en las tareas de aprendizaje.

Los resultados reflejados de manera general muestran que se evidenciaba poca lógica entre aprender a hacer y aprender a ser (Plan "A"). En cuanto, a los encuestados del Plan "B" refirieron que, "nos centrábamos más en el desarrollo de habilidades lingüísticas, en correspondencia con las exigencias evaluativas del profesor." Con respecto, a los encuestados del Plan "C", refieren que existía cierto desconocimiento de la lógica para la orientación de estrategias de aprendizaje, a partir de la selección de los métodos y procedimientos más efectivos.

En el caso de los encuestados del Plan "C" adecuado, declararon que subsistieron limitaciones para el desarrollo de hábitos y habilidades profesionales al no realizar nexos necesarios entre la teoría y la práctica. Por su parte, los del Plan "C" en concepciones de universalización, declararon que "seguimos siendo dependientes del profesor, por tanto, no lográbamos extrapolar las habilidades adquiridas, en el intento por interactuar en diferentes situaciones de aprendizaje."

Sin embargo, los profesores del Plan "D" plantearon que en muchas ocasiones durante su formación "no identificábamos nuestras propias estrategias de enseñanza-aprendizaje, por lo que muchas veces disponíamos de estas para enfrentar una tarea de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, asimismo muchas veces en clases se trabajaban actividades de carácter repetitivo."

### ANEXO III

Tabla 1. Operacionalización de las variables investigativas

<b>Dependiente(autonomía)</b>	<b>Indicadores</b>	
	Identificación de metas	
	Autoconocimiento del estilo de aprendizaje	
	Planteamiento de estrategias	
	Toma de decisiones	
	Transferencia de saberes	

## ANEXO IV

Tabla 2. Indicadores y categorías

Indicadores	Categorías
Identificación de metas	<p>Alto (A) Si es capaz de tomar conciencia sobre las metas establecidas y las personales.</p> <p>Medio (M) Si toma conciencia, pero manifiesta indecisión con respecto a las metas establecidas y las personales.</p> <p>Bajo (B) Si no es capaz de tomar conciencia en cuanto a las metas establecidas y las personales.</p>
Autoconocimiento del estilo de aprendizaje de lenguas extranjeras	<p>Alto (A) Si es capaz de identificar sus propios estilos de aprendizaje.</p> <p>Medio (M) Si manifiesta indecisión para identificar sus propios estilos de aprendizaje.</p> <p>Bajo (B) Si no es capaz de identificar sus propios estilos de aprendizaje.</p>
Planteamiento de estrategias	<p>Alto (A) Si es capaz de aplicar en la solución de tareas de aprendizaje de la lengua lenguas extranjeras sus propias estrategias de aprendizaje.</p> <p>Medio (M) Si muestra indecisión para seleccionar las estrategias de aprendizaje para la solución de tareas de aprendizaje de la lengua lenguas extranjeras</p> <p>Bajo (B) Si no logra aplicar en la solución de tareas de aprendizaje de la lengua lenguas extranjeras sus propias estrategias de aprendizaje.</p>

Toma de decisiones	<p>Alto (A) Si es capaz de tomar decisiones para resolver las tareas de aprendizaje</p> <p>Medio (M) Si muestra indecisión para tomar decisiones para resolver las tareas de aprendizaje</p> <p>Bajo (B) Si no es capaz de tomar decisiones para resolver las tareas de aprendizaje</p>
Transferencia de saberes	<p>Alto (A) Si es capaz de transferir las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las habilidades intelectuales y las tecnológicas al cumplimiento de las tareas de aprendizaje</p> <p>Medio (M) Si muestra indecisión para transferir las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las habilidades intelectuales y las tecnológicas al cumplimiento de las tareas de aprendizaje</p> <p>Bajo (B) Si no es capaz de transferir las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las habilidades intelectuales y las tecnológicas al cumplimiento de las tareas de aprendizaje</p>

## ANEXO VII

Guía de revisión los productos de la actividad.

Revisión a preparación de asignaturas

Objetivo: Identificar el tratamiento dado a la autonomía en la carrera Lenguas Extranjeras.

Criterios

- 1- Relación entre objetivo-contenido-método-evaluación en función de la autonomía.
- 2- Selección y aplicación de métodos y procedimientos.
- 3- Relación entre el contenido y los contextos profesionales.

Se revisaron un total de 14 planes de clases los resultados muestran que en el primer criterio solo en seis se le prestaba atención, para un 42,8%, en cuanto al segundo criterio solo en cinco le propiciaba atención de forma intencionada lo que representó un 35,7% y finalmente el último criterio arrojó que solo en tres se relacionaban los contenidos con una salida profesional lo que significó un 21,4%. Estos bajos resultados muestran que no se le da tratamiento a la autonomía de manera sistemática e intencionada.

Revisión de libretas y portafolios.

Objetivo: Identificar las características esenciales del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras.

1. Revisión de libretas.

\_\_\_Identifica metas lingüístico-comunicativas y didácticas

\_\_\_Autoconocimiento del estilo de aprendizaje.

\_\_\_Planteamiento de estrategias de aprendizaje.

\_\_\_Toma decisiones en correspondencia con sus intereses y motivaciones.

\_\_\_Transfiere conocimientos a nuevos contextos.

1. Portafolio de los profesores en formación.

Autoevaluación acerca de sus principales fortalezas y debilidades en el aprendizaje que incluye: identificación de metas lingüístico-comunicativas y didácticas, autoconocimiento del estilo de aprendizaje, planteamiento de estrategias de aprendizaje, toma de decisiones en correspondencia con sus intereses y motivaciones y transferencia de conocimientos a nuevos contextos.

Observación a clases prácticas en las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Francesa III-VIII y Práctica Integral de la Lengua Inglesa V-X.

Objetivo: evaluar el tratamiento didáctico a la autonomía desde las clases prácticas. Para ello se propone otorgar las categorías Alto (A), Medio (M) y Bajo (B)

Datos generales:

Tipo de actividad:

Asignatura:

Tema:

Tiempo:

Profesor:

Año:

Grupo:

Matrícula:

Criterios evaluativos y categorías.

1. Relación de los objetivos de la clase con las metas lingüístico-comunicativas y didácticas de los profesores en formación.

Alto\_\_\_\_\_ Medio\_\_\_\_\_ Bajo\_\_\_\_\_.

2. Exigencia de las tareas de aprendizaje según los estilos de aprendizaje de los profesores en formación.

Alto\_\_\_\_\_ Medio\_\_\_\_\_ Bajo\_\_\_\_\_.

3. Orientación de tareas de aprendizaje que conlleven al profesor en formación a plantearse estrategias de aprendizaje.

Alto\_\_\_\_\_ Medio\_\_\_\_\_ Bajo\_\_\_\_\_.

4. Diversificar tareas que conlleven al profesor en formación a tomar decisiones.

Alto\_\_\_\_\_ Medio\_\_\_\_\_ Bajo\_\_\_\_\_.

5. Vinculación de las tareas con la práctica preprofesional que conlleven al profesor en formación a transferir lo aprendido.

Alto\_\_\_\_\_ Medio\_\_\_\_\_ Bajo\_\_\_\_\_.

## ANEXO VIII

Tabla 4. Resultados de las observaciones a clases(C), portafolio de profesores en formación (PPF) y libretas (L).

Se observaron un total de 10 c/p de PILI en el indicador 1: en la categoría de alta había un promedio de cuatro clases evaluadas de alto para un 40%, en medio una para un 10% y en bajo cinco para un 50%; en cuanto al indicador dos en alto solo dos clases para un 20%, en medio igual cantidad y seis para un 60% en bajo; respecto al indicador tres en alto cuatro clases para un 40%, dos en medio para un 20% y en bajo cuatro para un 40%; por su parte el indicador cuatro reflejó que en alto solo tres para un 30%, en medio una para un 10% y seis para un 60% en bajo; el indicador cinco evidenció que cuatro para un 40%, y en bajo y medio hubo coincidencia respecto a la cantidad tres para un 30%.

	Indicador 1			Indicador 2			Indicador 3			Indicador 4			Indicador 5		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
PILI 10	40	10	50	20	20	60	40	20	40	30	10	60	40	30	30
PILF 7	28	43	28	14	28	57	14	14	71	28	14	57	42	14	42
P.P.F 3	25	18	55	22	27	50	20	31	48	24	35	40	29	33	37
P.P.F 4	35	20	45	30	15	55	25	10	65	15	45	40	20	30	50
P.P.F 5	27	9	63	18	27	54	36	18	45	18	45	36	9	18	72
L 3	24	35	40	20	31	48	25	18	55	29	33	37	22	27	50
L 4	25	10	65	15	45	40	20	30	50	30	15	55	35	20	45
L 5	36	18	45	9	18	72	18	45	36	27	9	63	18	27	54

Se observaron un total de siete c/p de Práctica Integral de la Lengua Francesa (PILI) en el indicador uno: en la categoría de alto había un promedio de dos clases evaluadas de alto para un 28%, en medio tres para un 43% y en bajo dos para un 28%; en cuanto al indicador dos en alto solo una clase para un 14%, en medio dos para un 28% y cuatro para un 57% en bajo; respecto al indicador tres en alto y medio una en cada uno para un 14%, y en bajo cinco para un 71% ; por su parte el indicador cuatro reflejó que en alto solo dos para un 28%, en medio una para un 14% y cuatro para un 57% en bajo; el indicador cinco evidenció que tres para un 42% en alto y bajo, y en media uno para un 14%.

Se revisaron un total de 85 portafolios en diferentes etapas del proceso de investigación, estos se corresponden con la muestra seleccionada repartidos entre los grupos de tercero, cuarto y quinto años. En el grupo uno perteneciente al tercer año con

un total de 54 profesores en formación a los que se le revisaron portafolios se obtuvo de manera general que en el indicador uno: en la categoría de alto había un promedio 14 para un 25%, en medio 10 para un 18% y en bajo 30 para un 55%; en cuanto al indicador dos en alto solo 12 para un 22%, en medio 15 para un 27% y en bajo 27 para un 50%; respecto al indicador tres en alto 11 para un 20%, en medio 17 para un 31% y en bajo 26 para un 48% ; por su parte el indicador cuatro reflejó que en alto solo 13 para un 24%, en medio 19 para un 35% y 22 para un 40% en bajo; el indicador cinco evidenció que 16 para un 29% en alto, en medio 18 para un 33% y 20 para un 37% en bajo. Indicadores afectados: uno y dos.

En el grupo dos perteneciente al cuarto año con un total de 20 profesores en formación a los que se le revisaron portafolios manera general se evidenció como resultados que: en el indicador uno en la categoría de alto se promediaron siete para un 35%, en medio cuatro para un 20% y en bajo nueve para un 45%; en cuanto al indicador dos en alto solo seis para un 30%, en medio tres para un 15% y en bajo 11 para un 55%; respecto al indicador tres en alto cinco para un 25%, en medio dos para un 10% y en bajo 13 para un 65% ; por su parte el indicador cuatro reflejó que en alto solo tres para un 15%, en medio nueve para un 45% y ocho para un 40% en bajo; el indicador cinco evidenció que cuatro para un 20% en alto, en medio seis para un 30% y 10 para un 50% en bajo. Indicadores afectados: dos, tres y cinco.

Respecto al grupo tres perteneciente al quinto año con un total de 11 profesores en formación a los que se le revisaron portafolios de manera general los resultados se evidenciaron de la siguiente manera: en el indicador uno en la categoría de alto se obtuvo un promedio de tres para un 27%, en medio uno para un 9% y en bajo siete para un 63%; en cuanto al indicador dos en alto solo dos para un 18%, en medio tres para un 27% y seis para un 54% en bajo; respecto al indicador tres en alto cuatro para un 36%, en medio dos para un 18% y en bajo cinco para un 45% ; por su parte el indicador cuatro reflejó que en alto solo dos para un 18%, en medio cinco para un 45% y cuatro para un 36% en bajo; el indicador cinco evidenció que uno para un 9% en alto, en medio dos para un 18% y ocho para un 72% en bajo. Indicadores afectados: uno, dos y cinco.

## ANEXO IX

Entrevista a profesores de Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Práctica Integral de la Lengua Francesa

Objetivo: Explorar los conocimientos y criterios de los profesores acerca del tratamiento a la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de Lenguas Extranjeras.

Estimado profesor estamos realizando una investigación sobre el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores en formación de Lenguas Extranjeras quisiéramos conocer sus criterios respecto al tratamiento a la misma. Para ello solicitamos que responda este cuestionario y lo haga de la forma más sincera posible. Muchas gracias.

- 1- ¿Consideras que utilizas en clases los métodos y técnicas adecuadas para promover la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación? En una escala de alto medio y bajo en cual te ubicas.
- 2- Dentro de las características de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación están las relacionadas con la siguiente lista. ¿Cuáles considerarías que identifican al profesor en formación? Márcalas con una x.  
 Identificación de metas  
 Autoconocimiento del estilo de aprendizaje.  
 Planteamiento de estrategias de aprendizaje.  
 Toma de decisiones.  
 Transfiere conocimientos a nuevos contextos.
- 3- ¿Cuáles de estos aspectos son trabajados en sus clases?
  - 4- ¿Consideras que cuentas con las herramientas necesarias para dirigir el proceso de autonomía en el aprendizaje del profesor en formación? En una escala de alto, medio y bajo en cual te ubicarías.
  - 5- ¿Las tareas que organizas en tus clases promueven la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación? Argumente.

## ANEXO X

Resultados de la aplicación de la entrevista a profesores de Lenguas Extranjeras.

Se realizaron un total de 17 entrevistas a profesores de Lenguas Extranjeras, estas mostraron los resultados siguientes:

En el indicador uno solo tres entrevistados (17%) manifestaron un nivel alto, cinco (29%) en medio y nueve (52%) en bajo, en el indicador dos cuatro (23%) se ubicaron en la categoría de alto, seis (35%) en medio y en bajo siete (41%), respecto al indicador tres: dos (12%) estaban en alto, cinco (29%) en medio y 10 (58%) en bajo, el indicador cuatro mostró que tres (17%) se encontraban en la categoría de alto, seis (35%) y ocho (47%), finalmente el indicador cinco solo seis (35%) alcanzaron la categoría de alto, cuatro (23%) en medio y siete (41%) en bajo.

Tabla 5. Resultados cuantitativos de la entrevista a profesores de Lenguas Extranjeras.

Entrevista	Indicador 1			Indicador 2			Indicador 3			Indicador 4			Indicador 5		
	1			2			3			4			5		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
Profesores entrevistados (17)	17	29	52	23	35	41	12	29	58	17	35	47	35	23	41

## ANEXO XI

Encuestas a profesores en formación.

Objetivo: Identificar los conocimientos y criterios de los profesores en formación sobre su proceso de aprendizaje.

Queridos docentes profesores en formación,

Es de vital significación que su profesora conozca algunos datos acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta búsqueda tiene como principal objetivo lograr que ustedes comprendan cómo ocurre su proceso de aprendizaje. Es importante que sientan la necesidad de ser sinceros, cooperativos y no poseer ninguna reserva; teniendo en cuenta que estos datos se revertirán en frutos para ustedes, para los docentes en formación inicial venideros y para nosotros, sus profesores.

Sabes que al finalizar tu formación debes entre los objetivos a alcanzar:

“Dirigir con (...) autonomía el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras de sus educandos y el propio”.

1. ¿Sabes que es la autonomía?
2. ¿Te han hablado tus profesores de la importancia que tiene desarrollarla?
3. Dentro de las características de la autonomía en el aprendizaje del profesor en formación están las relacionadas con la siguiente lista. ¿Cuáles considerarías que te identifican como profesor en formación con autonomía? Márcalas con una x.  
 Identificación de metas  
 Autoconocimiento del estilo de aprendizaje.  
 Planteamiento de estrategias de aprendizaje.  
 Toma de decisiones.  
 Transfiere conocimientos a nuevos contextos.
4. Consideras que algunos de los aspectos señalados son trabajados en las clases
5. ¿Cómo evaluarías tu autonomía según las categorías siguientes de Alto (A), Medio (M), Bajo (B)?
6. ¿Qué propones que se podría potenciar desde la clase para desarrollar la autonomía?

## ANEXO XII

Resultados de la encuesta aplicada a los profesores en formación de Lenguas Extranjeras.

Las encuestas aplicadas permitieron conocer las insuficiencias en el proceso de enseñan-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras sobre la base del desarrollo de la autonomía. Se aplicaron un total de 85 encuestas al 100% de la muestra, de estas 54 en tercero, 20 en cuarto y 11 en quinto. Los resultados fueron los siguientes:

En el grupo uno, solo 12(22%) profesores en formación se encuentran la categoría alta en el indicador uno, en media 15(27%) y 27(50%) en baja; en el indicador dos 13(24%) en alta, 19(35%) en media y 22(40%) en baja, el indicador tres mostró que en alta habían 16(29%), en media 18(33%) y 20(37%) en baja, en cuanto al indicador cuatro solo se ubicaron en alta 14(25%), en media 10(18%) y en baja 30(55%), por su parte el indicador cinco reveló que hay 11(20%) en la categoría alta, en la media 17(31%) y en baja 26(48%). Indicadores más afectados el uno (50%) y cuatro (55%)

Las encuestas aplicadas al grupo dos, de la matrícula señalada mostró que solo 3(15%) profesores en formación se encuentran la categoría alta en el indicador uno, en media 9(45%) y 8(40%) en baja; en el indicador dos 4 (20%) en alta, 6(30%) en media y 10(50%) en baja, el indicador tres mostró que en alta habían 6(30%), en media 3(15%) y 11(55%) en baja, en cuanto al indicador cuatro solo se ubicaron en alta 5(25%), en media 2(10%) y en baja 13(65%), por su parte el indicador cinco reveló que hay 7(35%) en la categoría alta, en la media 4(20%) y en baja 9(45%). Indicadores más afectados el dos (50%), tres (55%) y el cuatro 13(65%)

El grupo tres, por su parte manifestó como resultados que: 4(36%) profesores en formación se encuentran la categoría alta en el indicador uno, en media 2(16%) y 5(45%) en baja; en el indicador dos 3(27%) en alta, 1(9%) en media y 7(63%) en baja, el indicador tres mostró que en alta habían 1(9%), en media 2(18%) y 8(72%) en baja, en cuanto al indicador cuatro solo se ubicaron en alta 2(18%), en media 3(27%) y en baja 6(54%), por su parte el indicador cinco reveló que hay 2(18%) en la categoría alta, en media 5(45%) y en baja 4(36%). Indicadores más afectados el dos 7(63%) y cuatro 8(72%).

Tabla 6. Resultados cuantitativos de la encuesta a profesores en formación de Lenguas Extranjeras.

Encuestas	Indicador 1			Indicador 2			Indicador 3			Indicador 4			Indicador 5		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
G/1 (54)	12	15	27	13	19	22	16	18	20	14	10	30	11	17	26
G/2 (20)	3	9	8	4	6	10	6	3	11	5	2	13	7	4	9
G/3 (11)	4	2	5	3	1	7	1	2	8	2	3	6	2	5	4

