

DESARROLLO Y PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA DURANTE EL TRABAJO REMOTO POR LA COVID-19 CON ADOLESCENTES

Mtra. Haydeé Venosa Figueroa

hvenosaf@enallt.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur,
Bachillerato Universitario

Profesor de asignatura definitivo B

Simposio al que tributa: 3. Perfeccionamiento y transformación de los sistemas educativos, ante la necesidad de la atención integral a la infancia, la adolescencia y la juventud, su educación inclusiva, equitativa, de calidad y aprendizaje durante toda la vida. Papel de las universidades.

Resumen:

La formación del aprendiente de lenguas en autonomía es una propuesta metodológica impulsada en las mediatecas de varios centros educativos de la UNAM, tanto a nivel bachillerato como en la licenciatura. En el caso del bachillerato, esta formación se relaciona directamente con los postulados de este sistema: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Por lo mismo, ya no es una propuesta metodológica, sino la base de la formación académica de los aprendientes. Sin embargo, no se les ha dado la importancia merecida. Debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2, fue necesario cerrar los centros educativos y como consecuencia, repensar las formas de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, vía remota. Es ahora cuando cobra fuerza y vigencia la aplicación de esos postulados al incidir en la necesidad de formar estudiantes que, a través de la guía del profesor, aprendan estrategias para la autorregulación, autodirección y autocorrección de los contenidos de estudio durante el trabajo remoto.

El presente trabajo muestra cómo se inicia este proceso de formación en autonomía en dos contextos que no la favorecían precisamente: un paro estudiantil, que llevaba tres meses sin resolverse y el súbito inicio del confinamiento por la COVID-19.

Palabras clave: Formación, autorregulación, autodirección, trabajo remoto.

Introducción

La propuesta de trabajo remoto a través de la que se desarrollan estrategias de aprendizaje autónomo se divide en dos: una relacionada con el desarrollo, profundización o perfeccionamiento de las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora) o productivas (producción oral y escrita) y la gramática, a través de una sugerencia de sitios para el aprendizaje de lenguas. La otra es por medio del uso de una plataforma de aprendizaje de lenguas (creada por la UNAM) en donde los elementos más importantes para el desarrollo de autonomía es el instrumento de autoevaluación y la retroalimentación por parte de la profesora. Un elemento muy importante a considerar es que los estudiantes debieron adaptarse a la propuesta de trabajo durante el curso de un conflicto estudiantil cuya complejidad y falta de solución provocaba ansiedad, enojo, desánimo, baja o nula motivación en la mayoría de los estudiantes y que el inicio del confinamiento complicó aún más esta situación, pues la incertidumbre, la falta de claridad en relación a la enfermedad y su tratamiento, entre otros factores, también fueron factores que influyeron en la orientación para cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados por el programa de estudios.

El aprendizaje de una lengua en autonomía es posible si, paradójicamente, si se le guía o habilita para ello. El término autonomía del aprendiente se definió inicialmente como como la habilidad a desarrollar y la toma de responsabilidad por parte del aprendiente sobre lo que desea aprender (Holec,1981). Es decir, el estudiante es capaz de tomar decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y dónde aprender un idioma. A partir de aquí se empieza a dar un cambio entre la enseñanza centrada en el docente a la enseñanza centrada en el estudiante. Dicha enseñanza considera al estudiante como el centro del aprendizaje y, por ende, como el actor principal ese proceso. Hay un cambio de roles (el docente pasa a ser un guía o facilitador y el estudiante, de ser sólo receptor de la información pasa a ser un participante activo). Durante este proceso interactúan diferentes factores, como las experiencias previas, los estilos de aprendizaje, pero sobre todo la motivación que, de acuerdo con Dickinson (1995), mientras más motivado esté un estudiante, más posibilidades tendrá de ser autónomo. Es cierto también que los estudiantes desarrollan determinados niveles de autonomía (Nunan,1985) que pueden lograrse a través de la guía consistente y cuidadosa del profesor-asesor. No menos importante es considerar que hay factores objetivos como subjetivos como el sistema educativo, la edad y la personalidad (Boyadzhieva, 2016) y factores políticos, (Benson, 1997) reflejados en el empoderamiento que se genera en los estudiantes al poder tomar decisiones sobre los contenidos y el control de estos en su proceso de aprendizaje.

La formación del aprendiente en autonomía puede iniciar en cualquier etapa de la vida del individuo., desde los niveles iniciales de la instrucción formal (o fuera de ella) y haciéndose más específica y demandante conforme se acerca a niveles más avanzados, como la instrucción universitaria. Sin embargo, en el caso de los adolescentes deben considerarse factores que podrían impedir o hacer del proceso de formación en autonomía poco atractivo y difícil de alcanzar. Durante la infancia, los procesos de aprendizaje se distinguen por un relativo concretismo y memorización. En la adolescencia estos procesos resultan complicados debido a los cambios psicológicos y fisiológicos que experimenta el adolescente, que resultan especialmente distractores y afectan su desempeño (Bautista, 2015). Tanto el profesor como el estudiante, notan que la información recibida es olvidada rápidamente o que en ocasiones no se puede concentrar o que se distrae con facilidad, debido a que se pueden registrar diferentes niveles de concentración. Pensando en estos pocos elementos del momento que vive el adolescente, se supone que el estudiante no es capaz de tomar decisiones y plantearse una estructura organizativa para aprender en autonomía. Sin embargo, esto es posible si se le guía la estudiante con estrategias para desarrollar la atención (Bize, 2015) y el interés en actividades concretas y bien estructuradas.

Los estudiantes del sistema citado se encontraban en la crisis por un paro estudiantil y para solucionarlo votaron a favor de un paro, no para presionar a la autoridad y finalizar el conflicto. Al reflexionar sobre la decisión que habían tomado y los costos políticos que implicaba, los estudiantes referían pena, enojo y frustración que juegan un papel importante en el aprendizaje y el desarrollo de autonomía (Damasio, 2003) y una especie de culpa, mezclaba con la irresponsabilidad y falta de análisis en sus decisiones. Por esta razón, cuando inicia el trabajo remoto por la contingencia, muchos reaccionaron con agrado y alegría, lo que hizo que desde el inicio, se incorporaran la mayoría de los estudiantes que contaban con un equipo o dispositivo para el desarrollo de las actividades en el aula remota. Otros, los que no lograron conectarse debido a la falta de recursos económicos, no pudieron empezar la formación en autonomía propuesta. Estos estudiantes se vieron en desventaja, según (Castillo 2014), quien plantea que el desarrollo de la autonomía para ellos puede ser un lujo, pues no tienen los medios ni recursos para hacerlo.

La necesidad de retomar las actividades académicas en medio de un paro de labores y hacerlo en la modalidad remota de emergencia implicaba una actitud asertiva, responsable y disciplinada, tanto de profesores como de estudiantes. Los estudiantes se presentaron con

una actitud asertiva, positiva, curiosa y en muchos casos, sorprendidos ante la posibilidad de una nueva forma de aprendizaje, en un ambiente mediado por tecnología. Los profesores tuvimos una respuesta un poco tardía, pero en cuanto nos fue posible, con todas nuestras limitaciones, planteamos los contenidos del curso en un formato de trabajo flexible y al alcance de los estudiantes. No hicimos trabajo en línea en el sentido estricto del término y tampoco a distancia, sino uno también remoto, pero de emergencia y en este caso dentro del contexto de la pandemia, llamado coronateaching, según Montero (2020) que consistió en “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología”.

Objetivos:

- Reconocer la capacidad de desarrollo de la autonomía en estudiantes adolescentes en un sistema público de educación media superior en un contexto adverso.
- Reconocer la capacidad de los profesores de lengua extranjera como formadores-guía de aprendientes en autonomía en un contexto adverso.
- Socializar la metodología utilizada para la formación de los estudiantes como un ejemplo de aportación a otras experiencias de formación similares.
- Mostrar los resultados obtenidos como base para construir otras experiencias de aprendizaje en autonomía con estudiantes adolescentes en sistemas públicos como el del Bachillerato Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Métodos:

Se plantearon dos actividades:

La primera actividad fue para identificar el perfil predominante de aprendizaje, la necesidad de mejorar cualquiera de las cuatro habilidades, según el desempeño que habían tenido en la clase presencial, y la mejora de éstas a través de la selección de materiales y estrategias cognitivas y metacognitivas. Se pensó en este esquema con base en los trabajos de Sinclair y **Ellis (1987)**, quienes sostienen que deben considerarse estos factores para que los estudiantes puedan convertirse en aprendientes más efectivos en la lengua que desean aprender y tomar mayor responsabilidad en su propósito de aprendizaje. Asimismo, los profesores, deben mostrarles un marco de referencia para iniciar ese trabajo y posteriormente planear un curso (en el largo plazo y si siguen con el mismo profesor y en la misma dinámica) con materiales y guías para usar en los dos ámbitos, el salón de clases (la presencialidad) y el

aula remota o en línea (la virtualidad). Se propicia la búsqueda de información, la verificación de esa información como verdadera, la toma de decisiones y el cumplimiento de objetivos.

La segunda actividad para los dos meses siguientes tuvo como objetivo delimitar qué estrategias y recursos de aprendizaje son adecuados según el perfil predominante de aprendizaje de los estudiantes, así como el tipo de actividades, pensadas en adolescentes que inician su formación en un ambiente remoto, en autonomía. Hay muchas voces que sostienen la idea de que la plataforma, por si misma, promueve la autonomía del aprendiente; idea equivocada, pues en realidad es la mediación (Parra, 2014) que hace el profesor entre el conocimiento, los objetivos de aprendizaje y el conocimiento previo del estudiante con relación a un tema lo que permite oportunidades el aprendizaje en autonomía.

La primera tuvo como objetivo desarrollar o profundizar en el desarrollo de alguna de las cuatro o las cuatro habilidades a lo largo de un mes en sesiones de 1:45 minutos los martes y los jueves en el horario de la clase presencial. Vía correo electrónico, por medio de un documento guía que indicaba paso a paso cómo empezar el proceso; se les envió un concentrado de sitios organizados por habilidad a desarrollar. Por cada sesión tenían que hacer anotaciones sobre lo que ellos consideraran lo más importante de cada sitio para el desarrollo de cada habilidad. Al final de cada sesión, cubrieran o no los contenidos, debían registrar la experiencia en un formato llamado KWL (What I Know, what I Want to know, what I Learned), un organizador gráfico que les permitió pensar y analizar qué sabían del tema en el que estaban interesados, qué querían aprender de ese tema y qué habían aprendido. Dicho formato era entregado cada semana y en cada uno de ellos se escribió un comentario relacionado con la experiencia a manera de motivador para seguir trabajando de forma remota.

La segunda actividad, más compleja, consistió en contestar las actividades planteadas en la plataforma AVI CUAED, durante 1:45 minutos, dos veces por semana. Dicha plataforma ya contaba con todos los recursos para el desarrollo de las cuatro habilidades como lecturas, audios, ejercicios y formatos de evaluación. Sin embargo, el propósito de usar este recurso no sólo fue para cubrir los contenidos de los planes y programas de estudio, sino desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, definición de estilos de aprendizaje predominante y uso adecuado del tiempo. Los estudiantes hicieron anotaciones mientras contestaban los ejercicios con relación a los aspectos mencionados y posteriormente, completaban el formato

KWL en donde además de recuperar la información contenida en sus notas, profundizaron sobre lo que sabían sobre el tema, lo que querían saber y lo que aprendieron.

Resultados:

Para esta etapa, se hizo una encuesta vía Google forms en la que los estudiantes contestaron a una serie de preguntas con relación a la forma de comunicación, el tipo de actividades y como fueron planteadas, la nueva experiencia del trabajo remoto y los resultados que obtuvieron, en este caso si habían desarrollado algunas herramientas para trabajar de manera autónoma. Las opiniones de los estudiantes son las siguientes:

Consideraron interesante, retador y alentador elegir sitios para desarrollar o profundizar en el desarrollo de las cuatro habilidades. Hubo una amplia variedad de opiniones sobre estas experiencias: aprendieron por su propia cuenta, les ayudó a organizar mejor sus tiempos y eso les permitió abarcar todos los contenidos planteados por el programa. También comentaron que se puede aprender de otras formas y sin el profesor “todo el tiempo”. Otros comentaron que fue una manera nueva de aprender y resolver sus dudas explorando los materiales sugeridos. Aseguran que se puede ser independientes al aprender, trabajar por su propia cuenta. Forzarse a entender y que se volvieron un poco autodidactas fueron otros comentarios valiosos. Adaptarse a nuevas formas de aprendizaje, usar herramientas tecnológicas para aprender a trabajar mejor, teniendo un mejor orden de en sus tiempos, investigando mejor y haciendo las tareas más completas. Otros más opinaron que trabajar en línea no es tan complicado y se puede aprender algo. Otros concluyeron que deben entender que tienen que tratar de entender los temas solos, ya que no siempre va a haber alguien que les explique. Aprender a organizar mejor y tratar de trabajar con lo que se tenga en casa.

En cuanto a actitudes aprendieron a ser perseverantes y a lidiar con la incertidumbre que les provocaba no saber si lo que estaban haciendo, estaba bien. Para algunos el proceso fue difícil y necesitaron algunas ayudas para entender como empezar a trabajar en la modalidad remota como un tutorial, explicaciones más detalladas por parte de la profesora, dar ejemplos de cómo hacer las actividades o bien, socializar las actividades con otros compañeros para entenderlas mejor.

Con relación al desarrollo de habilidades la gran mayoría comentó que había aprendido más gramática y vocabulario, seguido del desarrollo de la comprensión auditiva y la lectora y en mucho menor medida producción oral y escrita.

Conclusiones:

La enseñanza remota de emergencia y el trabajo en línea y a distancia tienen características propias muy específicas. Cada una de ellas implica una aproximación detallada de su estructura, pues de esta manera los estudiantes pueden identificar los alcances y el tipo de retos que deben enfrentar en cada modalidad. Hablar de enseñanza remota de emergencia involucra factores como los sentimientos, las emociones, las capacidades y habilidades a desarrollar, de la misma forma que en la educación a distancia y en línea, pero en un contexto que requiere de mayor concentración, esfuerzo, motivación y resiliencia a desarrollar en diferentes niveles. En este caso se trató de estudiantes que habían sufrido una crisis previa, pero pudieron adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo gestionado y guiado por la profesora para iniciar la formación de estudiantes en autonomía en el aprendizaje de inglés. Una guía bien estructurada y gestionada permitió a los estudiantes sensibilizarse sobre el concepto de autonomía y empezar a desarrollar dos primeros niveles de según Nunan (1999), toma de conciencia (se guía a los estudiantes en un proceso de autoreflexión sobre los objetivos pedagógicos y el contenido de los materiales que están usando) y compromiso (los estudiantes se involucran en su aprendizaje escogiendo sus propias metas dentro de una variedad de alternativas propuestas). La tabla KWL les fue útil para reconocer lo que ya sabían y lo que no, para así identificar qué querían y sí querían aprender el tema propuesto o decidirse por otro y que habían aprendido, lo que les motivó de manera muy gratificante a seguir aprendiendo, como ellos lo reportan, por su cuenta. Por otro lado, se evolucionó la idea de que es la plataforma la que promueve la autonomía, pues los mismos estudiantes reportaron que había sido la guía, los materiales y los recursos los que habían ayudado para aprender y no la plataforma. El proceso deberá retomarse con el propósito de reafirmar estos dos niveles y alcanzar los tres restantes a lo largo de su formación académica en la medida de lo posible.

Bibliografía:

- Bautista Lozada, Yadira del Rocío (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, 5(25),41-54.[fecha de Consulta 3 de Agosto de 2020]. ISSN: 1665-2673. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179421454005>.
- Benson, P. (2007). *Autonomy in language teaching and learning*. 30 de julio de 2020, de Education University of Honk Kong Sitio web:
https://www.academia.edu/2249381/Autonomy_in_language_teaching_and_learning
- Bize, R.,Aguilar, M. (2011). *Pedagogía de la Intencionalidad*. Buenos Aires. Argentina.: Homo Sapiens.

Boyadzhievaa,E.. (2016). Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. Science Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232 (2016), 35 – 40. 31 de julio de 2020, De www.sciencedirect.com Base de datos.

Damasio, A. (2006). Feelings of Emotion and the Self. The New York Academy of Sciences, 1001, 253-261. 30 de julio de 2020, De Annals of the New York Academy of Sciences Base de datos.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. System, 23, 165-174. 30 de julio de 2020, De Science direct Base de datos.

Ellis, G. Y Sinclair, B. (1991). "Introduction" en Learning to Learn English. A course in learner training. Teacher's book. New York: Cambridge University Press. pp. 1-37.

Holec, H.. (1979). Autonomy and Foreign Language Learning.. ERIC, Search Education Resources, ED192557, 65.

Martos Ramos, J. (2017). Educational Applications and Autonomy: The Perspective of Students. En Jiménez, M., Martos, J., & Tassinara, M. (eds.) Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching. Frankfurt am Main: Peter Lang, 147-168

Montero, C. (2020). El gran test de las clases online. Coronateaching. Recuperado el 27 de abril de 2020, de La tercera website: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-gran-test-de-las-clases-online/JOJOMO7S2BAB3FNRJYPPHGUZ3/>

Nunan, D. 1995a. Self-assessment as a tool for learning. In D. Nunan , R. Berry , and V. Berry (eds.) Bringing About Change in Language Education. Hong Kong: Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong.

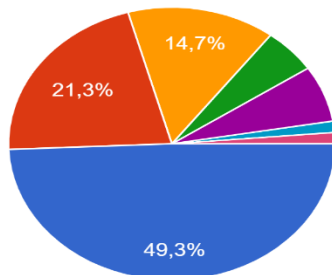
Parra F., Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación, 38(83),155-180.[fecha de Consulta 3 de Agosto de 2020]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140398009>

Anexos:Tabla KWL y gráficas de pastel que muestran detalles de la encuesta que se utilizó para integrar este trabajo.

K-W-L Chart		
Topic: _____		
What I Know	What I Want to Know	What I Learned

1. ¿Qué te pareció el ejercicio de elegir sitios de actividades del listado para el desarrollo de las cuatro habilidades?

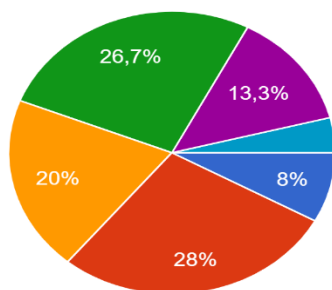
75 respuestas



- Interesante
- Retador
- Alentador
- Estresante
- Tedioso
- Aburrido
- Otro

3. ¿Qué te hubiera ayudado a trabajar con el listado?

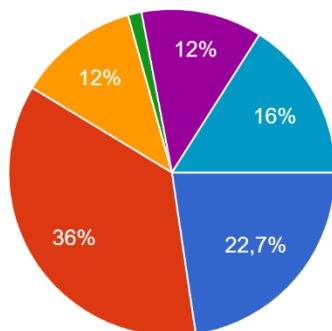
75 respuestas



- Instrucciones escritas más detalladas de parte de la profesora 1
- Dar ejemplos de como hacer la selección de los sitios paso a paso 2
- Un tutorial
- Una videoconferencia para hacer preguntas sobre la actividad a la profesora...
- Comentar la actividad con algún compañero
- Otro: _____

2. ¿Qué inconvenientes encontraste al trabajar con el listado de sitios?

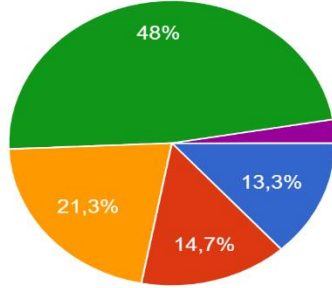
75 respuestas



- No supe cómo empezar
- Me costó trabajo entender que tenía que hacer
- Me pareció que no iba a poder hacer las actividades
- No fueron claras o suficientes las instrucciones que la profesora nos dio
- El formato en el que se presentaron las actividades no fue atractivo
- Otro:

5. ¿Qué habilidades desarrollaste al usar esta plataforma?

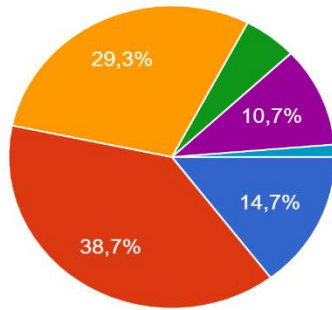
75 respuestas



- Gramática
- Vocabulario
- Comprensión de Lectura
- Las 4 habilidades mencionadas
- Otro:

6. ¿Qué fue lo que más te gustó de la plataforma?

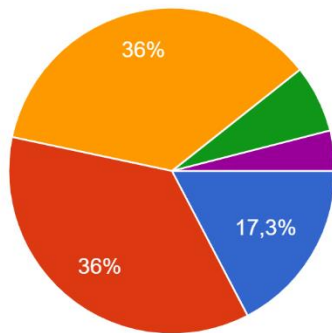
75 respuestas



- Diseño de la plataforma
- Contenido de las actividades
- Accesibilidad (podía usar la computadora personal, laptop, teléfono o Tablet)
- Nivel de lengua las actividades
- Sistema de autoevaluación
- Otro:

7. ¿Seguirás usando esta plataforma en el futuro?

75 respuestas



- Muy probablemente
- Probablemente
- Tal vez
- Probablemente no
- Es Improbable

