

La autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras

*Kees van Esch, Adri Elsen y Eus Schalkwijk
Universidad de Nijmegen, Países Bajos*

Learner autonomy is a pedagogical approach of increasing popularity when foreign languages are taught and learnt. In this article we will first discuss some origins of learner autonomy, how conceptions of autonomy have developed, how they can be defined, and what the implications are for the learning and teaching of foreign languages. The implications are translated into pedagogical principles. Then, we will give a "state of the art" of applications of these pedagogical principles and of research into different aspects of learner autonomy put into practice. We end the article with a discussion of the role of the teacher and of the consequences for initial and in-service training of (future) foreign language teachers.

La autonomía del alumno es un enfoque pedagógico que está introduciéndose más y más en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En este artículo veremos primero a qué se remonta la autonomía del alumno, cómo se han desarrollado las concepciones de autonomía, cómo podemos definirla y cuáles son las implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas implicaciones pueden servir también de principios pedagógicos.

Luego daremos un "State of the art" de las aplicaciones de estos principios pedagógicos y de la investigación sobre distintos aspectos de la autonomía puestos a la práctica. Terminaremos cuestionando el papel del profesor y las consecuencias para la formación inicial y continua de los (futuros) docentes de lenguas extranjeras.

Palabras clave: autonomía del alumno: orígenes, definiciones, aplicación, investigación

Recepción de artículo: marzo 10, 2003

Kees van Esch, Adri Elsen y Eus Schalkwijk

Instituut voor Leraar en School, Universidad de Nijmegen

Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen, Países Bajos

email: c.v.esch@let.kun.nl, a.elsen@ils.kun.nl, e.schalkwijk@iowo.kun.nl

1. Introducción: la autonomía del alumno ¿una utopía?

Imagínense la situación siguiente. En una clase de español como lengua extranjera en un lugar “de cuyo nombre no quiero acordarme” pero que puede encontrarse en cualquier parte del mundo, unos veinte alumnos están trabajando en grupos sobre el tema *La familia*.

Un grupo de alumnos está leyendo artículos que aparecen en el manual y además amplían conocimiento con revistas y periódicos escogidos por ellos mismos. Subrayan partes del texto, toman apuntes, se consultan y se ayudan los unos a los otros. El objetivo es hacer un reportaje para una revista escolar de español que trata de la familia en España y, para ello, los alumnos tienen que resumir y explicar los aspectos más importantes que encuentren en los artículos.

Otro grupo está viendo la televisión, una grabación de un programa sobre *La Familia* emitida por Televisión Española Internacional. El programa contiene una discusión entre padres e hijos y expertos como psicólogos y pedagogos que parecen ser inevitables en este tipo de programas. Los alumnos preparan una presentación oral para sus compañeros de clase en la que insertan fragmentos de este programa de televisión. Un tercer grupo está escuchando grabaciones de entrevistas sobre el mismo tema con españoles famosos que cuentan sobre sus experiencias personales y dan su opinión sobre la educación y sobre la relación entre padres e hijos. Hacen resúmenes de cada entrevista y buscan fragmentos que ilustren determinados puntos de vista de los entrevistados. Su tarea es hacer una grabación en casete, un tipo de “collage” en que alternen las experiencias y opiniones de los “famosos” con sus propios comentarios.

¿Y el profesor? El profesor está presente pero más como consejero y ayudante cuando sea necesario. Observa a los alumnos, interviene si ve que hay problemas en buscar material o en repartir tareas, les estimula a descubrir más aspectos del tema y explorar otros puntos de vista y les da consejos sobre cómo realizar las tareas de una manera más eficaz.

En cuanto a la evaluación, ésta no es sólo responsabilidad del profesor sino también de los alumnos. Y esta evaluación no se refiere sólo al producto, en este caso los aspectos formales y de contenido del reportaje, la grabación y la presentación oral, sino también al proceso. Algunos aspectos del proceso que se evalúan son la eficacia con que los alumnos han trabajado, las técnicas y las estrategias a las que han recurrido y el tiempo que han invertido para llegar al producto final, sin olvidar la manera en que han cooperado los grupos para llegar al producto final.

¿Una situación ideal? Sí, es posible pero ninguna utopía. Porque hemos visto un ejemplo de una clase que estaba trabajando según principios de aprendizaje autónomo, un enfoque que más y más profesores de lenguas extranjeras y formadores de profesores están realizando hoy en día en escuelas e institutos por todo el mundo. Aunque todos sabemos que la situación ideal por antonomasia dista siempre de la realidad, no por eso debe dejar de ser perseguida.

Ya que todos sabemos que en el campo de la metodología de lenguas extranjeras un nuevo enfoque nunca sale de repente sino que hay una línea continua según la que se

desarrollan conceptos psicológicos y didácticos hacia un nuevo concepto y un nuevo enfoque, vamos a ver en el apartado 2 a qué se remonta el concepto de la autonomía del alumno, cómo se ha desarrollado hasta ahora, cómo podemos definirlo y qué implicaciones tiene para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por fin daremos en el apartado 3 un “state of the art” de las aplicaciones e investigaciones en cuanto a la autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. El concepto de autonomía: orígenes, desarrollo, definiciones e implicaciones

2.1. Orígenes y desarrollo del concepto de autonomía

2.1.1 La perspectiva filosófica: la autonomía y el individuo

Los filósofos se han interesado siempre por la responsabilidad que tiene el individuo por sus actos y por la autonomía personal. Opinan que los individuos somos capaces en mayor o en menor medida de iniciar y de dirigir nuestros propios actos y que, por consiguiente, disponemos de autonomía personal. Desde la perspectiva filosófica puede haber distintos enfoques de la autonomía personal como señala Buss (2002):

- 1) enfoques en los que el individuo sólo puede llamarse autónomo si acepta sus motivos, se identifica con ellos, los aprueba y cree que tienen sentido en vista de los planes que tiene a largo plazo, (“coherentist approaches”)
- 2) enfoques que suponen que el individuo no puede ser autónomo a no ser que sea capaz de responder a una amplia variedad de razones actuando y de evaluar estas razones (“reasons-responsive approaches”).
- 3) enfoques que suponen que el individuo sólo puede ser autónomo si es capaz de evaluar sus motivos y relacionarlos con todo lo que crea o desee y de ajustar estos motivos según sus evaluaciones. Así el individuo autónomo es capaz de cambiar de opinión si hay buenas razones para hacerlo (“responsiveness-to reasoning approaches”).
- 4) enfoques que suponen que para el individuo es imposible distinguir de una manera válida entre fuerzas externas e internas que influyan en sus actos, (“incompatibilist approaches”).

Los enfoques filosóficos del concepto de autonomía personal que acabamos de mencionar varían en la importancia que se da a los motivos, las razones y la calidad de razonar pero, con excepción del enfoque incompatibilista, no se excluyen los unos a los otros. Mientras que según los “incompatibilistas” la autonomía personal es incompatible con el determinismo, es decir que el individuo es incapaz de ser autónomo por las fuerzas externas que dirigen su comportamiento, los “coherentistas” suponen una actitud reflexi-

va hacia los motivos que originan los actos humanos. Por consiguiente, hay que dedicar mucha atención a los motivos que tiene un individuo para actuar. Los que propagan los enfoques de “reasons-responsive” subrayan la importancia de la existencia y de la apreciación de razones para actuar mientras que los enfoques “responsiveness-to reasoning” dan énfasis al proceso de razonar para decidir si un individuo es autónomo o no.

2.1.2 *La perspectiva sociológica: la autonomía y la sociedad*

Según el sociólogo Matthijssen (1972) pueden distinguirse cuatro orientaciones de la cultura que han influenciado y siguen ejerciendo influencia en las sociedades:

- 1) la orientación *aristocrática* en que la noción central es que el gobierno de un estado sólo puede ser confiado a una elite aristocrática.
- 2) la orientación *teocrática* que considera que Dios es la autoridad y que a los sacerdotes como sus servidores hay que confiarles el gobierno del estado.
- 3) la orientación *meritocrática* que considera que el estatus social de las personas se deriva de sus capacidades y sus logros y que, por lo tanto, a ellos debe confiarse el poder y el gobierno del estado.
- 4) la orientación *democrática* que considera que el gobierno del estado deber ser confiado al pueblo y, por lo tanto, incorpora un modelo de autodeterminación. Un aspecto importante de este modelo de autonomía es que tanto grupos como individuos tienen la oportunidad para desarrollar sus talentos y capacidades. A diferencia de las tres primeras orientaciones, en ésta orientación el individuo tiene estatus político y social independientemente de sus capacidades o logros y el estado debe crear oportunidades para que sus ciudadanos puedan desarrollarse.

En la historia podemos observar que el concepto de crear oportunidades para la autodeterminación ha ganado paulatinamente importancia y ha ejercido influencia en la educación. Bernal (1969) nos da el ejemplo de la antigua Grecia en la que había ciudades-estados como, por ejemplo, Atenas que era gobernada por élites aristocráticas. Al surgir una nueva clase de ciudadanos, el modelo de autonomía en que el poder estaba con estos ciudadanos ganó importancia aunque hay que tomar en cuenta que esta clase era de por sí una clase selecta porque no incluía a todo el mundo ya que existía esclavitud todavía. Pero la orientación aristocrática fue sometida a discusión por los sofistas que se oponían a la convicción de la élite aristocrática de que el individuo sólo por nacimiento tenía derecho al poder. Ellos opinaban que todos los individuos (aunque para ellos eran sólo los jóvenes ricos y libres) podían ser educados para ejercer el poder.

Mientras que en la Edad Media las orientaciones aristocráticas y teocráticas se alternaban, hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX surgió la orientación meritocrática que tenía como meta principal el provecho económico a costa de la gran multitud de pobres explotados por la industrialización. No es de extrañar que la orientación meritocrática que ejercía una fuerte influencia sobre la educación era atacada en la

segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Los adversarios de esta orientación criticaban que la educación fuera dirigida únicamente al beneficio del desarrollo económico y no al desarrollo personal del individuo. Educadores como, por ejemplo, Dewey en la América del Norte y Montessori y Petersen en Europa se basaban en ideas ya vigentes desde hace siglos (p.e. de Vives, Comenius y Rousseau) para subrayar que el niño debiera desarrollar sus capacidades de autodesarrollo para lograr su autonomía personal. Sin embargo, la orientación meritocrática seguía vigente en el siglo XX, sobre todo debido al afán de reconstrucción, de desarrollo económico y de progreso técnico después de la Segunda Guerra mundial.

En los años 70 debido parcialmente a los movimientos activistas vemos otra vez una orientación hacia la autonomía personal que sigue teniendo su influencia en la educación hasta hoy. Esta orientación personalista que tiene por fin formar el ser personal del hombre que hay en cada alumno (véase p.e. García Hoz, 1970) se combinaba con otras formas de educación como la enseñanza individualizada y la educación a base de proyectos. La orientación personalista tenía también relaciones con la psicología humanística de Maslow (1968) y Rogers (1969) y era una reacción contra el énfasis unilateral en el desarrollo cognitivo en el alumno. Criticaba el sistema de educación formal que era considerado demasiado rígido ya que carecía de relaciones con la vida real y las experiencias diarias de los alumnos. Además, criticaba la falta de eficacia de la educación formal que no era capaz de abolir la desigualdad de oportunidades entre los alumnos ni de estimular a los alumnos a tomar responsabilidad por su propio aprendizaje.

Pero en los años posteriores esta orientación personalista perdió terreno a otras orientaciones más utilitaristas y dirigidas a la formación técnica y profesional de alumnos, en nuestros días con ayuda de la tecnología informática.

2.1.3 La perspectiva psicológica: la autonomía y la mente humana

En la educación ha predominado la perspectiva behaviorista hasta los años 70 del siglo XX. En esta perspectiva el aprendizaje del individuo es determinado por estímulos externos y por las respuestas a estos estímulos sin dejarle apenas margen para actuar independientemente y hacerse responsable del proceso de aprendizaje.

En reacción a la perspectiva behaviorista en los años 70 se desarrolló la psicología humanística que tiene representantes importantes en Maslow (1968) y Rogers (1969). Los psicólogos humanísticos reconocen que las reacciones estímulo-respuesta pueden formar parte del proceso de aprendizaje. Pero abogan por un papel mucho más importante del individuo ya que éste es capaz de iniciar su proceso de aprendizaje y de responsabilizarse por él. Según ellos, los factores decisivos en el aprendizaje son la motivación, los sentimientos y los pensamientos del individuo.

En los años 80 del siglo pasado surgió la perspectiva cognitiva que desembocó en el constructivismo, un enfoque que ha ejercido una influencia importante en las teorías sobre la autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Los

propagadores de este enfoque consideran que cada alumno tiene su propia teoría sobre cómo aprender y que hay que tomar estas teorías como punto de partida de la didáctica. El enfoque constructivista tiene sus orígenes en el pasado cercano y un poco más remoto como veremos a continuación.

Una base del constructivismo es la psicología cognitiva que fue fundada ya en 1932 por Bartlett con su famosa “schemata-theory” o sea “teoría de los esquemas”. Investigó cómo retiene el ser humano en la memoria cuentos que ha leído. Comprobó que los individuos no reproducimos lo que hemos oído sino que tenemos nuestra propia manera de almacenarlo en la memoria, partiendo de los conocimientos previos y las experiencias que hemos experimentado y añadiendo nuestras propias perspectivas. Neisser (1967) retoma esta teoría de Bartlett poniendo en un “one-liner” que dice: “sólo percibes lo que ya sabes”. Dicho en otras palabras: la percepción humana no nos da una imagen objetiva de la realidad sino que la (reconstruye de una manera subjetiva basándose en las experiencias individuales que tenemos.

Otra base es la lingüística de texto de los años 70 y 80. Los lingüistas de texto añadieron nuevos elementos a la teoría de los esquemas. Según ellos procesamos información según operaciones y procedimientos cognitivos únicos. En su visión, el procesamiento de lenguas, tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera es el resultado de una interacción entre el input lingüístico y los conocimientos previos del individuo.

Nos llevaría demasiado lejos repasar a todos los psicólogos cognitivos y lingüistas de texto que se han dedicado a explicar el procesamiento de información, en especial de información lingüística. Los que quieran estudiarlos más detalladamente les remito a las referencias bibliográficas (p.e. Kintsch y Van Dijk, 1978; Rumelhart y Orthony, 1977; Schank y Abelson, 1979; Anderson y Bower, 1980 y Sanford y Gamod, 1981 y De Beaugrande y Dressler, 1981) y, en particular, a la publicación de Wolff (1994) sobre los orígenes de la autonomía del alumno en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Wolf (1994) no sólo encuentra las bases del constructivismo en la lingüística de texto sino también en teorías de las ciencias literarias como por ejemplo la recepción estética (Jaus, 1970 y Iser, 1975).

El denominador común de todas las teorías que hemos mencionado y del constructivismo es que los seres humanos procesamos información (imágenes y textos escritos y orales, por ejemplo) según nuestra manera muy individual y subjetiva. Esto quiere decir que todo lo que percibamos es una construcción de nuestras actividades mentales en que juega también un papel el contexto social en que vivimos. Aprender es un proceso continuo de construcción y reconstrucción en que el alumno adquiere conocimientos nuevos y los procesa relacionándolos con los conocimientos, experiencias y conceptos de los que ya dispone. Carretero (1993) lo dice así:

Básicamente puede decirse que [el constructivismo] es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia

que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver
- de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. (Carretero, 1993, p. 21)

Otros autores de habla española como Coll (1990) y Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) subrayan que en la concepción constructivista el alumno es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje, que este proceso es un proceso de elaboración (selección, organización y transformación) de la información que recibe este alumno y que la función del docente es “engazar los procesos de construcción con el saber colectivo culturalmente organizado” (Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 32).

El aspecto social-interactivo de esta concepción constructivista que es mencionado por ejemplo por Little (1998), está basado en educadores como Freire (1972) e Illich (1979) y, sobre todo, en las teorías de Vygotsky cuyas publicaciones se remontan a los años treinta del siglo pasado; pero que, sobre todo, se hizo conocido entre los educadores e investigadores a partir de los años 70 del siglo pasado (Vygotsky, 1978,1986). Los tres principios que ha formulado éste son los siguientes:

- 1) aprender es el resultado de apoyo por otros (padres, profesores y compañeros más expertos) para poder llegar a la zona de desarrollo próximo (“zone of proximal development”);
- 2) nuestras funciones cognitivas son internalizadas por interacción social, por ejemplo los niños desarrollan su capacidad de pensar hablando con sus padres y con niños sobre problemas que tienen;
- 3) nuestra capacidad para monólogo interior (“inner speech”) está basada en y puede desarrollarse por nuestra capacidad de hablar en nosotros mismos (“talking to or for ourselves”) y ésta, a su vez, se deriva del habla social (“talking to the others”).

2.2 Definiciones

La definición de Holec (1981,1998), uno de los fundadores del aprendizaje autónomo en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras consiste en que el alumno autónomo está dispuesto a y es capaz de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendi-

zaje por haber adquirido estas habilidades y por saber desenvolverse sin ayuda al formular objetivos globales y específicos, escoger material y métodos, organizar y realizar tareas de aprendizaje y establecer criterios de evaluación y aplicar estos criterios al evaluar el producto y proceso en el aprendizaje la lengua.

La definición de Little (1994) concuerda con la de Holec en subrayar la importancia de la propia responsabilidad y encaja bien en la orientación democrática que describimos antes:

Humans are autonomous with respect to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (n) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills and on which successful task performance depends, and (m) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances (Little, 1997, p.94).

Dam (1994) añade a los aspectos arriba mencionados el aspecto social. Basándose en Slavin (1985) y Kagan (1993) subraya la importancia de la cooperación entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Considera que el proceso de aprendizaje debe ser una interacción continua entre alumnos y entre alumnos y profesor: ambos tienen noción de cómo aprender y deberían utilizar estos conocimientos para ayudarse a aprender mejor.

Nunan (1987, 1993) y Narcy (1994) subrayan el aspecto de individualización: el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe tomar en cuenta las diferencias individuales del alumno. Sobre todo Nunan ha desarrollado este aspecto partiendo de los intereses, las necesidades y los estilos de aprendizaje del alumno para diseñar lo que llama un currículo dirigido al alumno (“*learner-centred curriculum*”).

Un cuarto aspecto, la orientación hacia el proceso de aprendizaje es relacionado explícitamente por Wolff (1994) con el constructivismo. Este enfoque implica que en la autonomía del alumno hay que dedicar mucha atención al proceso individual del que aprende una lengua extranjera, una orientación que estimula el uso adecuado de estrategias de aprendizaje tal como están descritas por ejemplo por Naiman et al (1978), Wenden y Rubin (1987), O’Malley & Chamot (1990 y 1993) y Oxford (1990).

Las definiciones de la autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras que acabamos de ver y que pueden ser ampliadas con otras que no mencionamos aquí para mayor brevedad tienen un aspecto en común pero difieren en otros aspectos. Lo que tienen en común es que el concepto de la autonomía del alumno está ligado estrechamente con la orientación democrática en que la autodeterminación del individuo es un elemento importante. Difieren las definiciones en que dan más o menos atención a distintos aspectos de la autonomía personal del alumno: la propia responsabilidad, la cooperación e interacción con otros, las diferencias individuales entre los alumnos y el proceso de aprendizaje, diferencias que se remontan también a las distintas perspectivas por las que ha optado el autor: la perspectiva filosófica, sociológica o psicológica. Y de los aspectos y perspectivas que se escogen depende también la manera en la que se pone a la práctica la autonomía del alumno o sea las implicaciones que tiene la teoría para la práctica. Estas implicaciones pueden considerarse también

como principios pedagógicos importantes que deben aplicarse al intentar realizar la autonomía del alumno. Los veremos en el apartado siguiente.

2.3 Implicaciones

2.3.1 Aprender a aprender

La autonomía del alumno implica dar mucha atención al proceso individual del alumno. Esto concuerda con nociones de la enseñanza comunicativa de lenguas, tal como han sido formuladas por Savignon (1983,2002) y el Council of Europe (2001). En ellas se considera la lengua como un sistema que hay que aprender a interpretar y a expresar para saber comunicar e interaccionar adecuadamente en la lengua extranjera. Combinando las nociones del enfoque comunicativo con nociones constructivistas podemos decir que aprendemos una lengua extranjera realizando actividades como analizar el sistema y el uso de la lengua, adquiriendo conocimientos y destrezas en tantas situaciones comunicativas posibles y reflexionando sobre todos los aspectos involucrados en estas actividades. El punto de partida quizás más importante del constructivismo aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras es que los alumnos tenemos una manera individual y subjetiva de procesar información nueva, en este caso conocimientos léxicos, sintácticos y pragmáticos. Dicho en otras palabras: aprender es un proceso continuo de construcción y reconstrucción. Además es importante que siempre se parta de los conocimientos, experiencias y conceptos de que ya disponen los alumnos lo que significa que aprender es un proceso continuo de interacción entre conocimientos que ya tenemos y conocimientos nuevos.

Para ser un “good language learner” (Naiman *et al*, 1978) el buen alumno debe saber aplicar conscientemente y con la mayor eficacia posible la estrategia adecuada en el momento justo. Suelen distinguirse estas estrategias de aprendizaje en tres distintos grupos (veáanse por ejemplo Wenden y Rubin, 1987; O’Malley & Chamot, 1990 y 1993; Jiménez Raya, 1995). Un primer grupo son las estrategias *cognitivas* que se refieren a las estrategias de las que hace uso el alumno para analizar los aspectos cognitivos del material lingüístico y aplicar los conocimientos adquiridos en la producción de lengua. Algunos ejemplos son la repetición de medios lingüísticos, tomar apuntes sobre aspectos de la lengua, inferencia del significado de palabras desconocidas y transferencia de lo aprendido en otras situaciones. Un segundo grupo son las estrategias *metacognitivas* que se refieren a cómo el alumno intenta regular su proceso de aprendizaje como por ejemplo las estrategias de planificación, monitorización y autoevaluación. Un tercer grupo son las estrategias *socio-afectivas* que se refieren a colaborar e interaccionar con otros alumnos y con los sentimientos y el control que tiene sobre la tarea. Ejemplos de este grupo son: cooperación con otros alumnos, hablar consigo mismo al realizar una tarea y auto-refuerzo de motivación para aprender la lengua.

Además de tomar en cuenta las estrategias de las que dispone al alumno y las que todavía necesita aprender, hace falta también que se dedique atención a los estilos de

aprendizaje de los alumnos que pueden variar mucho. Un ejemplo de un aspecto importante pero descuidado hasta ahora en nuestra enseñanza es el de la necesidad de estructura que puede variar según las capacidades del alumno lo que tiene sus consecuencias para la enseñanza: el profesor y el manual deben dar más o menos ayuda en estructurar haciendo más ejercicios e insertando variantes de textos y ejercicios más estructurados o menos estructurados según las necesidades de los alumnos.

Los aspectos de aprender según los principios del constructivismo, dar atención a las estrategias y tomar en cuenta los estilos de aprendizaje del alumno se reúnen bajo el denominador común de *aprender a aprender* y como tal es la primera implicación o el primer principio pedagógico para la práctica del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

2.3.2 *Hacia nuevos roles del alumno y del docente*

Una segunda implicación para la práctica es un cambio de roles de alumno y de docente. Este cambio consiste en poner en el centro de interés al alumno, darle el papel de contribuidor activo al proceso de aprendizaje y darle responsabilidad sobre este proceso para que consiga así autonomía y aprenda a resolver independientemente los problemas de aprendizaje que encuentre. Según la teoría sociocultural (véanse Vygotsky, 1962 y 1978; Lantolf, 2000) en este trayecto hacia “independent problem solving” los alumnos necesitan, sobre todo en los inicios de este trayecto, la ayuda de otros (profesores y compañeros más expertos) para pasar de una fase en el proceso de aprendizaje a otra. Dicho en otras palabras: nuestros alumnos consiguen autonomía porque nosotros como profesores les dejamos (“letting go”) y les damos (“handing over”) control para que puedan llegar a una fase en que ya no nos necesiten. Este principio concuerda con lo que afirma Widdowson (1990) al hablar del papel del docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lo llama engaño del alumno si el docente hace como si aprender una lengua extranjera se hiciera sólo de modo natural y por autodescubrimiento:

The issue is not whether or not it should be subjected to direction, because it always is, but what kind of direction is most ideologically desirable and most pedagogically effective (Widdowson, 1990, p. 190).

Es decir que el profesor sigue siendo importantísimo en la enseñanza, pero al realizar el aprendizaje autónomo habrá paulatinamente un cambio en los roles tanto de alumnos como del profesor. Vamos a resumir a continuación aspectos algunos característicos de este nuevo rol del profesor:

- Más que responsable de todo el proceso de aprendizaje, el profesor va a ser el *mediador* entre sus alumnos y los contenidos a aprender.
- Más que instructor, el profesor va a ser para sus alumnos un *proveedor de nuevos contenidos* a aprender y de situaciones en que pueden aprender.

- Más que director de todo el proceso de aprendizaje, el profesor va a ser el *acompañante* de este proceso.
- Más que atraer hacia él todas las líneas de comunicación *estimula, organiza y acompaña la cooperación* en el grupo.
- Más que ejercer el monopolio de docente y de reservar para sí mismo las funciones de docente *intenta transferir al alumno todas las funciones que pueda*.

2.3.3 Cooperación e interacción: hacia un nuevo contenido curricular

Además de los nuevos roles de alumnos y docentes hay otra implicación y es un cambio del contenido curricular y el material didáctico con que trabajar. En cuanto a esto referimos a Nunan (1987, 1993) que dice que en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras hace falta, mucho más que antes, un *currículo centrado en el alumno* que se ajuste a las necesidades y los objetivos específicos de un grupo determinado de alumnos y que implique la totalidad de procesos y procedimientos que estén relacionados entre ellos. El punto de partida de este currículo es siempre la formulación de objetivos de aprendizaje que se refieran no sólo al componente lingüístico y comunicativo sino también al desarrollo del componente estratégico.

Otro requisito del curriculum y del material didáctico es el de *seleccionar y estructurar*, es decir poner en orden *lógico* los contenidos lingüísticos, comunicativos y estratégicos. Dicho en otras palabras: decidir los pasos iniciales, intermedios y finales del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Cabe señalar enfoques tales como, por ejemplo el del modelo de fases ABCD de Candlin y Mohr (1978), la tipología de ejercicios de Neuner et al. (1980) y las propuestas de Litúewood (1981). En estos ejercicios y actividades juega un papel importante el uso de la lengua meta ya que para aprender a usar la lengua extranjera son imprescindibles la comunicación y la interacción con los demás y, más aun, la cooperación. O sea: aprender una lengua extranjera es un proceso social e interactivo en el que se hace uso de la lengua como un vehículo para la cooperación y la interacción con los demás. Los aspectos culturales de la cultura meta forman un componente integral de este proceso de la lengua ya que vamos adquiriendo competencia intercultural empezando por una actitud positiva hacia la cultura meta y luego construyendo constantemente puentes entre la propia cultura y la cultura extranjera (cff. Sercu, 1999 y en prensa).

En cuanto al contenido del currículo es necesario *solucionar la oposición entre la perspectiva comunicativa y la estructural* que, según Widdowson (1990) es una oposición engañosa. Aboga por la complementación de lo que llama él el “medium” o sea los conocimientos lingüísticos (= “competence”) y el “mediation” o sea lo que hace el alumno con estos conocimientos (= “performance”). Dice que tanto en el diseño del currículo y el material didáctico como en la organización de la clase estos dos aspectos son las dos caras de la misma medalla y lo que realmente importa es que se emprendan “*mediating activities*” para que los alumnos aprendan a usar la lengua en situaciones reales y auténticas.

Las actividades mediadoras que señala Widdowson concuerdan con lo que llaman Richards (1984) y Little (1998) *actividades auténticas y reales*. Las posibilidades que pueden ofrecernos los nuevos medios de comunicación para crear estas actividades son numerosísimas. Algunos ejemplos son los proyectos de intercambio entre alumnos en escuelas e institutos de lengua por toda Europa por medio de visitas reales y virtuales, es decir por correo electrónico y por otra comunicación via Internet. Siguiendo mucho más que antes los propios intereses de los alumnos en cuanto a temas de textos y organización de tareas llegamos a lo que Rampillon (1994) llama un “taller de aprendizaje” en que los alumnos pueden escoger textos de lectura y para escuchar, ejercicios para practicar las cuatro destrezas y tareas, sirviéndose de multimedia como por ejemplo DC-ROM e Internet.

2.3.4 (Auto)evaluación

Una cuarta implicación que a la vez es un principio pedagógico que se puede aplicar al intentar realizar la autonomía del alumno es la evaluación. Como será obvio, ya no puede bastar una evaluación del producto sino que es necesario realizar también una evaluación del proceso. Esta evaluación será sobre todo formativa, es decir, durante el proceso de aprendizaje y en menor medida sumativa para evaluar el resultado final.

Un primer elemento importante en esta evaluación es que, además de las pruebas de carácter más cerradas que se utilizan, sobre todo para medir los rendimientos de los alumnos, se deben utilizar otros tipos de instrumentos de evaluación más abiertos. Algunos ejemplos son entrevistas individuales o colectivas, informes sobre tareas y cuestionarios, todos ellos instrumentos que sirven mejor para inventariar los logros y los problemas que experimentan alumnos y docentes en el trayecto hacia la autonomía y las opiniones que tienen al respecto. Por estos instrumentos también es posible sacar a la luz qué tipos de estrategias aplican y cómo las aplican para saber cómo se pueden mejorar éstas.

Otro elemento importante de la evaluación es la auto-evaluación o sea la evaluación que hacen los propios alumnos de una tarea o producto y la evaluación que es realizada por sus compañeros de clase. Es una consecuencia lógica de las características que el profesor ya no es el único que evalúa los resultados y el proceso de aprendizaje de los alumnos sino que también los alumnos adoptan un papel activo en esta evaluación. Unos ejemplos concretos de transferir la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje del profesor al propio alumno son el *análisis de errores* y la *autocorrección de errores* en la redacción o en la conversación para que los alumnos aprendan a corregir ellos mismos los errores que han cometido.

Un tercer elemento importante de la evaluación es la reflexión sistemática sobre producto y proceso del trayecto hacia la autonomía. Hace falta fomentar una actitud reflectiva no sólo en los alumnos sino también en los docentes tal como la proponen y Zeichner y Listón (1996). Se basan en Handal y Lauvas (1987) que opinan que tres componentes que juntos forman la base de las teorías prácticas sobre como aprender y enseñar mejor la lengua, que todos los alumnos de lenguas tenemos: (1) las experiencias

personales, en general y específicamente con el aprendizaje de lenguas, (2) los conocimientos teóricos y prácticos que nos han sido transmitidos dentro y fuera de la escuela y que consisten en conceptos, categorías, teorías y opiniones compartidas por muchos y (3) las normas y valores sobre qué consideramos bueno o malo en la vida personal y la sociedad. Además de las teorías prácticas de alumnos y docentes hay otro factor importante que influye en la enseñanza, el contexto social en el que trabajan alumnos y docentes y que es formado por elementos como las directrices del gobierno y de las autoridades escolares, la organización de la escuela, las condiciones financieras y técnicas, el currículum y el material didáctico. Según Zeichner y Listón (1996) el docente reflexivo:

- examines, frames and attempts to solve the dilemmas of classrooms practice;
- is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching;
- is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches;
- takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; and
- takes responsibility for his or her own professional development. (Zeichner y Listón, 1996, p. 6)

Basado en estos requisitos del docente reflexivo ellos proponen que los docentes se comprometan en ciclos de acción, observación, análisis y reflexión y planificación que hasta puede desembocar en *action research* que consiste en que, en colaboración con alumnos, otros docentes e investigadores investiguen su práctica docente con el fin de mejorar su enseñanza (cfr. también Kemnis & Me Taggart, 1988 y Nunan, 1992).

3. La autonomía del alumno: aplicaciones e investigación

Han transcurrido más de dos décadas después de que Holec (1981) definiera la autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, un período en que se ha desarrollado un panorama amplio respecto a la autonomía del alumno en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Se han visto muchas aplicaciones a la práctica, a veces acompañadas de investigaciones, respecto a aspectos importantes de la autonomía del alumno. En un artículo como éste es imposible dar una imagen exhaustiva de todas estas aplicaciones e investigaciones. Lo que sí es posible es dar una idea de la amplitud y de la variedad del campo. Empezamos comentando unas investigaciones dirigidas a aspectos teóricos para tratar luego aplicaciones a la práctica con o sin los datos empíricos correspondientes.

3.1 *Hacia una validez del constructo de autonomía*

En 2.2 tratamos varias definiciones del concepto de autonomía y hemos visto cómo se ha desarrollado este concepto durante las dos décadas del siglo pasado para abarcar en él los componentes de la propia responsabilidad del alumno, de opciones individuales en cuanto

a objetivos y contenidos a aprender, de cooperación e interacción y de mejoramiento del proceso de aprender y de enseñar. Ha habido y sigue habiendo investigadores que cuestionan el concepto de la autonomía del alumno para sacar más claridad sobre las bases teóricas que tiene. Little (1999) discute los argumentos en que están basadas las definiciones de autonomía del alumno e investiga los orígenes de este concepto para responder a la sugerencia que es sólo un constructo occidental y que no puede ser un fin educacional en sociedades no-occidentales (cfr. Pennycock, 1997). Sus argumentos en contra son que en las sociedades occidentales siempre ha sido una minoría la que ha intentado realizar la autonomía del alumno y que ésta ha sido un fin pedagógico, no sólo en el mundo occidental sino también en otras sociedades como, por ejemplo, la de China. Saca la conclusión de que la autonomía del alumno debe ser considerada como una capacidad humana universal que siempre ha existido en la pedagogía, que en el aprendizaje se trata de un caso especial de esta capacidad general y que se puede conseguir autonomía hasta niveles que varían infinitamente en los aspectos de planificación, implementación y evaluación. Su conclusión es que aunque se necesitan más estudios empíricos para probar la eficacia de la autonomía del alumno, ésta funciona por definición.

Siguiendo la línea de Little (1999), Aoki y Smith (1999) discuten unas cuantas concepciones erróneas del concepto de autonomía: que es una metodología nueva, que es idéntica al individualismo y que la validez de la autonomía depende totalmente de consideraciones psicológicas y culturales. Describiendo experiencias en el Japón demuestran que a pesar de la supuesta colectividad de la sociedad japonesa, una pedagogía de la autonomía del alumno puede ser realizada en sociedades no occidentales.

En contraste a los enfoques más bien culturales de Little (1999) y de Aoki y Smith (1999) Benson (1997) opta por un enfoque político. Repasa tres versiones básicas de autonomía. La primera es la versión técnica en que el aprendizaje de lenguas extranjeras ocurre fuera del contexto de la escuela y sin intervención del docente y en el que se trata de proveer a los alumnos con las destrezas y técnicas que necesiten en tales situaciones. La segunda es la versión psicológica en que la autonomía es una capacidad o sea un constructo de actitudes y de capacidades que permiten a los alumnos tomar más responsabilidad por el propio aprendizaje y en la que la autonomía se desarrolla por la transformación dentro del individuo que puede ser facilitada por el contexto en que está. La tercera es la versión política en que el alumno tiene control sobre los procesos y los contenidos de aprendizaje y en que se trata de conseguir las condiciones estructurales que permiten a los alumnos a controlar tanto su propio aprendizaje como el contexto institucional. Basándose en la teoría crítica que parte de la dimensión política de la adquisición de lenguas que es dominada por las condiciones políticas y sociales (cfr. Pennycock, 1997) opta por esta última versión de la autonomía del alumno. Según él hay que tomar en cuenta mucho más el contexto social en que el aprendizaje tiene lugar y los roles y relaciones dentro y fuera del aula. En su visión de autonomía los alumnos deben ser críticos con y ejercer mucho más control sobre los objetivos sociales e individuales, los contenidos a aprender y el material didáctico a recurrir. Posteriormente Pennycock (2001) elabora este enfoque político de Benson y lo amplía a otros aspectos de lo que llama él una pedagogía postcrítica de la enseñanza de lenguas.

3.2 Aplicaciones a la práctica y datos empíricos

3.2.1 Posibilidades y problemas en la realización de la autonomía del alumno

Ha habido tantas propuestas didácticas para realizar la autonomía del alumno de lenguas extranjeras en el aula que es imposible repasarlas todas. De ahí que nos limitaremos a sólo unos ejemplos de aplicaciones de varios campos y aspectos de la autonomía del alumno que sin embargo nos dan una imagen de las posibilidades que ofrece para la práctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto a la autonomía del alumno en la enseñanza secundaria Dam (1994) describe las dificultades y las posibilidades al ser introducida la autonomía del alumno. Después de haber discutido el concepto teórico (ver 2.2) describe las características más importantes de un aula autónoma y discute las condiciones con las que debe cumplir este aula en cuanto a trabajo en grupos, actividades y materiales y nos da un ejemplo concreto del proyecto LAALE que han desarrollado ella y Legenhausen (véase también Dam y Legenhausen, 1999) en una escuela secundaria de Dinamarca. Saca la conclusión de que el desarrollo de la autonomía del alumno debe incluir una concienciación del proceso de aprendizaje, un cambio de roles de los alumnos y de los docentes y otros enfoques en cuanto a la evaluación y la reflexión, cambios comparables a los que hemos descrito en 2.3. A estos requisitos se refiere también Rampillon (1994) que se ocupa de la autonomía del aprendiz en la enseñanza secundaria por oponer los ideales y la práctica. Basándose en Naiman et al. (1979) nos describe primero el alumno autónomo ideal que es activo y motivado para aprender, que es consciente de cómo aprende y de los obstáculos que debe superar para tener éxito, que sabe organizar, dirigir y desarrollar su proceso de aprendizaje. A este alumno "ideal" opone las limitaciones y las exigencias que solemos ver en la escuela: los requisitos fijos del curriculum, los enfoques didácticos uniformes y limitados que no toman en cuenta las diferencias individuales entre alumnos y la falta de materiales y actividades didácticas que estimulen la autonomía del alumno. Su conclusión es que la autonomía del alumno se enfrenta a una oposición formidable que no hace fácil su realización.

Que no resulta fácil la realización en la práctica de principios de autonomía del alumno se ve también en un estudio de O'Leary (2002) sobre la introducción de estos principios en la enseñanza superior. Se sirvió de instrumentos como informes, diarios, cuestionarios y portafolios para aclarar los desarrollos de los alumnos en cuanto a conocimientos y destrezas cognitivos y metacognitivos y de sus capacidades de reflexión. Aunque se ve que los alumnos se desarrollan en el control de su proceso de aprendizaje, se ven también las dificultades que tienen para reflexionar sobre este proceso. Por lo tanto subraya la importancia de entrenar a los alumnos a aprender eficazmente la lengua haciendo uso de un metalenguaje para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Además de la aplicación de la autonomía del alumno en la enseñanza secundaria y superior regular hay una cantidad considerable de intentos de aplicar principios de autonomía en los llamados 'self-access-centres' (SAC) o centros para 'self-access language

learning' (SALL), en su mayoría en universidades como las de Wellington y de Auckland (Nueva Zelanda), de Hong Kong (China) y del Japón. En este país la Kanda University ha emprendido un proyecto de introducción de un currículum basado en principios de la autonomía del alumno combinado con "action research" de conceptos como individualización, interacción e interdependencia en el proceso de aprendizaje con resultados muy prometedores en cuanto a la aplicación de estos conceptos en la práctica (véanse Johnson et al., 2002). Asimismo en Hong-Kong y en las universidades de Nueva Zelanda que mencionamos antes se han realizado proyectos similares en que se combinan aplicaciones a la práctica con la investigación. Pemberton et al. (1999) en un intento de disminuir el gran número de 'drop-outs' de alumnos de lenguas extranjeras en sus SALL en Hong Kong han realizado un proyecto de aprendizaje autodirigido y de desarrollo de la autonomía. Investigaron los efectos de este proyecto en que se hacía uso de talleres para introducirlos en los principios de aprendizaje autodirigido y para concienciarles de cómo aprender mejor, y de instrumentos como inventarios de sus estilos de aprendizaje, de diarios y portafolios y de sesiones de tutoría. Los resultados indicaron que los alumnos avanzaron tanto en su dominio de la lengua como en el desarrollo de su autonomía pero que este último aspecto puede ser mejorado aún dándoles más autonomía en hacer sus propias selecciones de material y actividades, adaptando más el proceso de aprendizaje a sus estrategias preferidas y estimulando más la colaboración con otros alumnos. Otros estudios sobre SALL en los SACs en Hong Kong (cfr. Mak y Tumbull, 1999, Miller, 1999 y Fitzgerald, 1999) han producido datos válidos sobre (i) cómo los alumnos valoran aspectos de aprendizaje autodirigido y autonomía como contenidos y organización de los cursos, las maneras de aprender, la participación en los cursos y en las sesiones de tutorías y el uso de multimedia y (ii) qué opinan docentes y alumnos sobre cómo mejorar estos aspectos y aplicar así la autonomía del aprendiz en estos SACs.

3.2.2 Factores personales en la autonomía del alumno

Además de datos sobre el éxito o fracaso de la introducción de (aspectos de) autonomía del alumno en el aula se ha estudiado bastante la influencia de factores personales. Una área importante de estos factores personales son las opiniones de alumnos y docentes sobre distintos aspectos que juegan un rol en la realización de la autonomía del aprendiz. En un estudio sobre alumnos adultos de inglés como segunda lengua en que hacía uso de un cuestionario y de un análisis de factores Cotterall (1995) ha identificado seis áreas diferentes. En orden de importancia se trata de opiniones de los alumnos sobre (1) el rol del docente, (2) el rol de feedback, (3) la independencia del alumno, (4) la confianza del alumno en sus capacidades, (5) sus experiencias de aprender lenguas extranjeras y su enfoque en el proceso de aprendizaje. Saca la conclusión de que las opiniones de los alumnos afectan (y a veces prohíben) la receptividad de los alumnos a las ideas sobre la autonomía del alumno y a las actividades que se organizan en el aula. Explorando las opiniones identificadas en este estudio, tanto alumnos como profesores pueden llegar a un

entendimiento compartido del proceso de aprendizaje y del papel que juegan sus opiniones en este proceso. Esta concienciación es un fundamento esencial y un requisito indispensable para tener éxito en la introducción de la autonomía del alumno como lo demuestra también otro estudio (Crabbe, Hoffmann y Cotterall, 2001) en que a base de un análisis del discurso entre alumnos y sus tutores se sacan a luz los problemas que experimentan estos alumnos en formular objetivos y ser conscientes de sus opiniones sobre cómo aprender. Resulta otra vez que las opiniones de los alumnos son importantes para el éxito o fracaso de su desarrollo hacia la autonomía y que, por lo tanto, es aconsejable que se exploren más estas opiniones.

Otros datos sobre la influencia de opiniones sobre la autonomía del alumno nos facilita un estudio de Elsen (2003). Este estudio se basa en cuatro entrevistas con tres docentes de inglés como lengua extranjera en Holanda y en entrevistas con grupos de sus alumnos. En ellas se exploran opiniones sobre aspectos como la autonomía del aprendiz, aprender a aprender, la aptitud de los alumnos para comunicar en la lengua extranjera y la influencia de pruebas en el proceso de aprendizaje. Tal como hemos visto en los estudios de Cotterall (1995) y de Crabbe, Hoffmann y Cotterall (2001) resultan ser muy importantes estas opiniones para el éxito o el fracaso de la introducción de la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el estudio de Elsen (2003) la motivación fue el factor más mencionado en las entrevistas. La influencia de la motivación ha sido estudiada también por Dickinson (1995) que ha analizado en la literatura el papel de la motivación para justificar la promoción de la autonomía del alumno. Su conclusión es que hay mucha evidencia que tanto el éxito que tienen los alumnos en el proceso de aprendizaje como también la motivación que mantienen son condiciones “sine que non” para llegar a ser autónomos, es decir responsabilizarse, controlar su proceso de aprendizaje y atribuir sus éxitos y fracasos a sus propios esfuerzos y estrategias más que a factores fuera de su control.

3.2.3 El componente estratégico en el desarrollo hacia la autonomía

Hemos concluido en 2.3 que para desarrollar la autonomía es importante aplicar estrategias eficaces, tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas y las socio-afectivas. En los dos últimos decenios del siglo pasado y en los primeros años de este siglo hemos visto un crecimiento explosivo del interés en el estudio de estrategias de aprendizaje tanto fuera como dentro de la perspectiva de la autonomía del alumno. Me Donough (1999) repasa estudios que dan evidencia de la importancia de este componente y que muestran también que varía mucho este papel según las características del alumno. Cohén (1999) demostró la eficacia del entrenamiento de estrategias en la producción oral de la lengua extranjera y, por eso, opta por un enfoque intervencionista propagando una instrucción directa en el uso de estrategias. También Nunan et al. (1999) estudiaron el papel de estrategias en el desarrollo hacia la autonomía y comprobaron en varios proyectos que se puede mejorar la autonomía si los alumnos son estimulados a monitorizar

y evaluar su proceso de aprendizaje y a reflexionar críticamente sobre este proceso y si se incorpora sistemáticamente en este proceso de aprendizaje el entrenamiento de estrategias. Asimismo Wenden (1995), una de las propagadoras más conocidas de la importancia de estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras opta por la adquisición del “software for learning”, es decir por una preparación explícita de los alumnos en el uso de estrategias para llegar a ser autónomos.

3.2.4 *Cooperación e interacción*

Otro aspecto importante de la autonomía del alumno es, como hemos visto en 2.2. lo forman la interacción y la cooperación entre alumnos. Un ejemplo de un estudio, también interesante desde el punto de vista cultural es el estudio de Smith (2001) que ha analizado el trabajo en grupos de sus alumnos en Asia. Sus conclusiones que están basadas en las reflexiones y evaluaciones por parte de los alumnos son que tanto la cooperación como la interacción fomentan decisivamente el aprendizaje autodirigido y la autonomía personal de los alumnos. Otro ejemplo es el estudio de Legenhausen (2001) sobre el discurso en el aula de alumnos jóvenes en una escuela secundaria en Dinamarca. A diferencia de lo se encuentra muchas veces en la literatura sobre el discurso en el aula, que el lenguaje del alumno en el contexto obligatorio de la escuela no alcanza niveles muy altos de sofisticación sociolingüística y pragmalingüística, de su estudio resulta que el lenguaje del alumno de enseñanza secundaria sí alcanza estos niveles si se aplican principios de aprendizaje autónomo de lenguas. Un tercer ejemplo, no menos interesante por su contenido y también por su enfoque metodológico es el estudio de Coyle (2002) que ha analizado el discurso en el aula de alumnos de dos "comprehensive schools" en Inglaterra. Basándose en la teoría sociocultural de Vygotsky y utilizando el método de triangulación analizado documentos, cuestionarios, apuntes, observaciones de las clases y tareas de los estudiantes. Los análisis ‘microgenéticos’ de las interacciones entre alumnos y entre alumnos y el profesor al realizar tareas en que había que solucionar problemas han producido datos tanto de carácter intermental como intramental. Resulta que estas interacciones son material indispensable para sacar a luz el progreso que hacen los alumnos en cuanto a la adquisición de la lengua, la aplicación de estrategias y, más general el desarrollo hacia la autonomía.

Otro tipo de estudios lo forman los análisis del discurso entre alumnos y sus tutores. La tutoría tiene un papel importante en el desarrollo hacia la autonomía y, por eso, es un instrumento que se utiliza mucho y que también se ha estudiado bastante. Un ejemplo es el estudio de Pemberton et al (2001) que describen el enfoque de cuatro tutores que toman parte en un programa de aprendizaje autodirigido. Han investigado la eficacia de los tutores por medio del análisis de entrevistas con los alumnos y de las sesiones de tutoría y llegan a la conclusión que, a pesar de que los tutores difieren bastante en el grado de directividad de sus consejos, todos consciente o inconscientemente intervienen en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Estos alumnos indican que sus tutores les han ayudado a aprender independientemente y que así ya son capaces de aprender sin recurrir a la ayuda de sus tutores.

(Auto) evaluación

La evaluación, y más específicamente la evaluación por los propios alumnos o sea la autoevaluación es un aspecto de la autonomía que también merece la atención pero como Dam y Legenhausen (1999) señalan hay una falta de datos que hacen difícil una comparación entre la enseñanza en un contexto autónomo y otros contextos más tradicionales. En su proyecto LAALE, mencionado ya antes, han comparado los resultados de alumnos alemanes y daneses que se encuentran en un contexto de aprendizaje autónomo con los de alumnos en escuelas más tradicionales de ambos países. Los instrumentos que usan son autoevaluaciones de los alumnos, evaluaciones por parte del docente y evaluaciones externas, es decir pruebas objetivas. Resulta que los alumnos autónomos rinden mejor en vocabulario, producción oral y en la C-test. Además, las correlaciones entre las autoevaluaciones de los alumnos autónomos, las evaluaciones por el docente y las pruebas externas son altas (de .74 a .87), lo que es interesante en vista de la incertidumbre general sobre la validez de pruebas. Esto significa que las pruebas objetivas que se han utilizado como, por ejemplo, las C-tests y las evaluaciones por el docente no resultan ser más válidas que las autoevaluaciones de los propios alumnos autónomos.

Otro ejemplo de un estudio sobre la evaluación es el de Champagne et al. (2001). En un proyecto de 'action research' han estudiado las conceptualizaciones de la autonomía del alumno por sus colegas, sus intentos de realizar principios de autonomía en sus clases y cómo medir mejor los resultados. En cuanto a este último aspecto sus conclusiones son que la autoevaluación por parte de los alumnos resulta ser, junto con instrumentos más tradicionales un instrumento válido para medir el progreso tanto en la adquisición de la lengua como en el desarrollo hacia la autonomía.

Conclusión: hacia una pedagogía de la autonomía

Hemos discutido, sobre todo, aspectos de la autonomía del alumno pero ¿qué relaciones tiene esta autonomía con la del (futuro) docente de lenguas extranjeras? Para concluir este artículo y en respuesta a esta pregunta vamos a ver qué implicaciones tiene el desarrollo de la autonomía del alumno para la pedagogía docente.

A finales del siglo pasado y a principios de éste, se ve un cambio del enfoque en el estudio de la autonomía del alumno en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que se dedica más y más atención al papel del docente. Es significativo que el cuarto simposio de la comisión científica de la aila sobre la autonomía del alumno en el aprendizaje de lenguas (Savage y Lamb, 2002) se haya dedicado completamente a la relación entre la autonomía del alumno y la del docente. En las contribuciones a este simposio vemos una preocupación constante por las respuestas del docente a las exigencias que requiere la realización de la autonomía del alumno. Estas contribuciones tratan aspectos como la noción de control por el alumno y por el profesor, la concienciación de conceptos de autonomía, la reflexión sobre los papeles de docentes y alumnos y la

necesidad de tener en cuenta también las opiniones y otros factores personales del profesor.

También en la formación del profesorado se ve más y más un desarrollo hacia la autonomía. Una contribución a esta pedagogía son proyectos de formación inicial (Lingua) y continua (Comenius) de profesores de lenguas extranjeras dentro del programa Sócrates de la Unión Europea. Un proyecto Lingua es el proyecto descrito en Van Esch y St. John (2003) y dedicado a desarrollar un cuadro teórico y módulos para la formación inicial del docente de lenguas. En el cuadro teórico de este proyecto se distinguen cuatro fases de aprendizaje. La primera fase es la de *engagement* en la que los alumnos, estimulados por motivos personales o externos, por ejemplo el docente, se declaran dispuestos a entablar el proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos que se han propuesto. La segunda fase es la de *exposure* en que los alumnos partiendo de sus conocimientos previos, de sus experiencias personales y de las destrezas aprendidas antes adquieren nuevos conocimientos y experiencias extendiendo así su contexto de aprendizaje. La tercera fase es la de *integration*, en la que los nuevos conocimientos, experiencias y destrezas son integrados en el sistema cognitivo del alumno construyendo así nuevos conocimientos, esquemas conceptuales y destrezas. La cuarta fase es la de *transference* en la que se aplican estos conocimientos, esquemas conceptuales y destrezas en un contexto más amplio e incluso se transfieren a otros contextos. El resultado final es que el alumno será capaz de formular nuevos objetivos de aprendizaje, emprender nuevas tareas y crear así nuevas oportunidades para aprender. A base de este cuadro teórico y con ayuda de principios pedagógicos que tienen que ver con el uso de estrategias, el fomento de la autonomía del alumno y los nuevos roles para alumnos y profesores han sido elaboradas propuestas didácticas y tareas en forma de módulos destinados a fomentar la autonomía del alumno en la comprensión auditiva y lectora, en la producción oral y escrita y en la competencia intercultural. Este proyecto Lingua ha sido seguido por un proyecto Comenius dedicado a la formación continua de profesores. El fin de este proyecto es inventariar, describir y difundir buenas prácticas de la autonomía del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras y los resultados serán publicados el año que viene.

Ejemplos de otras propuestas didácticas, algunas veces acompañadas de investigaciones empíricas son las de Santos y Horbach (1999), Vieira (1999), Thavenius, (1999), Sinclair (2002), Femandes (2002) y Nicolaidis (2002) que todas han investigado el desarrollo de autonomía de (futuros) profesores en programas de formación inicial y continua de profesores de lenguas. Utilizando métodos de investigación etnográfica y con ayuda de una variedad de instrumentos han reunido muchos datos sobre las opiniones y otros factores personales de (futuros) docentes y sobre su práctica docente hacia la autonomía realizando así los componentes de una pedagogía de la autonomía que forma el complemento necesario de la autonomía del alumno de lenguas extranjeras.

Bibliografía de referencia

- ANDERSON, J. R. y BOWER, G. H. (1980) *Human associative memory*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- AOKI, N. Y SMITH, R.C. (1999) "Learner autonomy is more than a Western cultural construct". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 19-28.
- BARTLETT, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEMAL, J. D. (1969). *Science in history. Volume I: The emergence of science*. Hannondsworth: C.A. Watts & Col Penguin Books.
- BENSON, P. (1997) "The philosophy and politics of learner autonomy", En P.Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 18-34.
- BRUNER, J. (1966) *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUSS, S. (2002) "Personal Autonomy", *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2002 Edition), Edward N. Zalta (ed.). URL <http://plato.stanford.edu/archives/win2002/entries/personal-autonomy/>
- CANDLIN, C. y P. MOHR (1978) "Form, funktion und strategic. Zur Planting kommunikativer Fremdsprachencurricula". En *Kommunikativer englischunterricht. Prinzipien und uebungstypologie*. München: Langenscheidt Longman, 23-49.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives
- CHAMPAGNE, CLAYTON, T., DIMMITT, N., LASZEWSKI, M., SAVAGE, W. , SHAW, J., STROUPPE, R., THEIN, M.M. Y WALTER, P. (1999) "The assessment of learner autonomy and language learning". En DAM, L. (Ed.) *Learner autonomy: new insights, AILA Review 15*, 45-5.
- COHEN, A. (1999) "Language learning strategies instruction and research". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 61-68.
- COLL, C. (1990) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en tomo al concepto de aprendizaje significativo". En Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy". En *System*, 23, 2, 195-205.
- COUNCIL OF EUROPE, COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION (2001) *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COYLE, D. (2002) "Adolescent voices taking control: Reconceptualising routes to learner autonomy in MFI and bilinugal classrooms" En *Abstracts XIII World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002.
- CRABBE, D. HOFFMANN, A. y COTTERALL, S., (2001) "Approaches to advising for self-directed language learning". En Dam, L. (Ed.) *Learner autonomy: new insights, AILA Review 15*, 2-15.

- DAM, L. (1994) "How do we recognize an autonomous classroom". En *Die Neueren Sprachen*, 93, 5, 503-527.
- DAM, L. y LEGENHAUSEN, R. (1999) "Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluations and external assessments compared". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 89-98.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1981) *Introduction to text linguistics* Longman: New York.
- DÍAZ-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a edición. México: Mc.Graw- Hill.
- DICKINSON, L. (1995) "Autonomy and motivation. A literature review". En *System*, 23, 2, 165-174.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELSEN, A. (en prensa) *Testing for Autonomy*. Doctoral Dissertation University of Nijmegen.
- FERNÁNDEZ, V. (2002) "The Discourse and the praxis of future language teacher concerning learner autonomy". En *Abstracts XUth World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002, 270.
- FITZGERALD, S. (1999) "Multimedia provision in a self-access centre". En Morrison, B. (Ed.) *Experiments and evaluation in self-access language learning*. Hong Kong: HASALD, 73-94.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. Hamondsworth: Penguin.
- GARCÍA HOZ, V. (1970) *Educación personalizada*. C.S.I.C: Madrid
- HANDAL, G. y LAUVAS, P., (1987) *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- HOLEC, H. (1981) *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- ILLICH, I (1979) *Deschooling society*. Hamondsworth: Penguin.
- ISER, W. (1975) "Die Wirklichkeit der Fiktion". En Warning, R (1975) *Rezeptionsästhetik*. Munich: Fink.
- JAUSS (1970) *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- JIMENEZ RAYA, M. (1995) "Estrategias de aprendizaje: implicaciones pedagógicas". En: Barros, P., Becerra, J.M., Martínez, A., Molina, J.A. (eds.) *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, 253-263.
- JOHNSON, FR., CANDLIN, CHR., HARMON, M. B., IMRIE, A. VAN MOERE, A. (2002) "Learner autonomy: From concept to curriculum-the Kanda experiment". En *Abstracts 13th AILA World Congress*, Singapore, 16-21 Decemberr 2002, 65.
- KAGAN, S. (1993). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- KEMNIS, S. y Me TAGGERT, R. (1988) *The action research planner*. Geelong (Australia): Deakin University Press.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978) "Toward a model of text comprehension and production". En *Psychological Review*, 85, 363-394.

- LEGENHAUSEN, L. (2001) "Discourse behaviour in an autonomous learning environment". En Dam, L. (ed.) *Learner autonomy: new insights, AHA Review 15*, 56-69.
- LITTLE, D. (1994) "Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application". En *Die Neueren Sprachen*, 93, 430-442.
- LITTLE, D. (1997) Little, D. (1997) "Language awareness and the autonomous language learner" *Language Awareness*, 6, 2-3, 93-104.
- LITTLE, D. (1998) "Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Invited paper presented at the colloquium 'Learner autonomy, teacher autonomy, fixture directions'. University of Nottingham, 20-21 april 1998.
- LITTLE, D. (1999) "Learner autonomy is more than a Western cultural construct". En *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 11-18.
- LITTLEWOOD, W. (1982) *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAK, B. & TURNBULL, M. (1999) "The personalised English programme: piloting structured language learning support in a university self-access centre. En Morrison, B. (Ed.) *Experiments and evaluation in self-access language learning*. Hong Kong: HASALD, 43-60.
- MASLOW, A.H. (1968) *Towards a psychology of being*. Toronto: Litton
- MATHIJSSSEN, M.A.J.M. (1972). *Klasse-onderwijs: sociologie van het onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- MC DONOUGH, S. (1999) "A hierarchy of strategies". En *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 51-60.
- MILLER, L. (1999) "Self-access language learning in primary and secondary schools: The Malaysian experience and the Hong Kong potential". En Morrison, B. (Ed.) *Experiments and evaluation in self-access language learning* Hong Kong: HASALD, 61-72.
- NARCY, J. P. (1994) "Autonomie: Evolution ou révolution?". En *Die Neueren Sprachen*, 93, 442-454.
- NAIMAN, N, FRÖHLICH, M., STERN, H, TODESCO, A. (1978) *The Good language learner*. Toronto: The Toronto Institute for Studies in Education.
- NEUNER, G., KRUGER, M., GREWER, U. (1980) "Uebungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" en: *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Uebungstypologie*, 43-141. München: Langenscheidt Longman.
- NEISSER, U. (1967) *Cognitive psychology*. New York: Appleton.
- NICOLAIDES, Chr. (2002) "Autonomy development in future language teachers" En *Abstracts XIIIth World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002, 270.
- NUNAN, D, (1987,1993) *The Learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D., LAI, J., KEOBKE, K. (1999) "Towards autonomous language learning: strategies, reflection and navigation" En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 69-78.
- O'LEARY, CHR. (2002) "The development of autonomy in advanced foreign language learners on an institution-wide language program". En *Abstracts XIIIth World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002, 108
- O'MALLEY, M.J. y CHAMOT, A. U. (1990, 1993) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper Collins.
- PEMBERTON, R., HO, S., LAM, J. Y TOOGOOD, S. (1999) "Developing a self-directed English language learning programme for postgraduate students" En Morrison, B. (Ed.) *Experiments and evaluation in self-access language learning*. Hong Kong: HASALD, 1-24.
- PEMBERTON, R. TOOGOOD, S., HO, S. & LAM, J. (2001) "Approaches to advising for self-directed language learning". En Dam, L. (Ed.) *Learner autonomy: new insights. AILA Review 15*, 16-25.
- PENNYCOOK, A. (1997) "Cultural alternatives and autonomy". En Benson, P. y Voller, P. (Eds) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- PENNYCOOK, A. (2001) *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- RAMPILLON, U. (1994) "Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht- ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?". En *Die Neueren Sprachen*, 93, 5, 455-466.
- RICHARDS, J. (1984) "Language curriculum development" *RELC Journal*, 15,1.
- ROGERS, C. (1969) *Freedom to learn*. Columbus (Ohio): Ch.E. Merrill Publishing Cy.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1977) "Toward an interactive model of reading". En Domic, S. (Ed.) *Attention and performance*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- SANFORD, A. J. y GARROD, S.C. (1981) *Understanding written language*. Chichester (NY): Wiley.
- SANTOS, V. M. X., Y HORBACH, V. (1999) "EFL Teacher and class management: teaching and learning strategies". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 143-148.
- SAVAGE, W. Y LAMB, T. (2002) "Relationships between learner and teacher autonomy: Realities and responses". En *Abstracts XIIIth World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002, 31.
- SAVIGNON, S. (1983, 1997) *Communicative competence. Theory and classroom practice*. New York: Me Graw-Hill Company.
- SAVIGNON, S. (2002) *Interpreting Communicative competence. Contexts and concerns in teacher education*. New Haven & London: Yale University Press.
- SCHANK, R.C. y ABELSON, R.P. (1979) *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- SERCU, L. (1999) *Intercultureel Vreemdetalenonderwijs*. Deume (B.): Wolters Plantyn.

- SERCU, L. (en prensa) "Intercultural communicative competence in foreign language education. Integrating theory and practice". En Van Esch, K. & St. John. O. (en prensa) *New insights into foreign language learning and teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- SINCLAIR, B. (2002) "Multiple voices: Negotiating pathways towards autonomy". En *Abstracts XIIIth World Congress of Applied Linguistics*, Singapore, 16-21 December 2002, 185-186.
- SLAVIN, R. SHARAN, S. KAGAN, S. LAZAROWITCH, R.H., WEBB, C. y SCHMUCK, R. (1985) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- SMITH, R. (2001) "Group work for autonomy in Asia: insights from teacher-research" En Dam, L. (Ed.) *Learner autonomy: new insights, AILA Review 15*, 70-81.
- THAVENIUS, C. (1999) "Teacher autonomy for learner autonomy". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*; Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 159-164.
- VAN ESCH, K., SCHALKWUK, E. ELSESEN, A. SETZ, W. (1999) "Autonomous learning in foreign language teacher training". En Faber, P., Gewhr, W., Jiménez Raya, M. & PECK (Eds.), *A. English teacher education in Europe. New trends and developments*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 15-30.
- VAN ESCH, C. & ST. JOHN, O. (Eds.) (2003) *Learner autonomy in foreign language teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- VIEIRA, FI. (1999) "Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation -an in- service teacher training project". En *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main; Peter Lang Verlag, 149-158.
- VYGOTSKY, L. S. (1962) *Language and thought*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1918) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WENDEN, A. y J. RUBIN (1987) *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall International.
- WENDEN, A. (1995) "Learner training in context: a knowledge-based approach". En *System*, 23, 2, 183-194.
- WIDDOWSON, H. (1990) *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WOLFF, D. (1994) "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik", En: *Die Neueren Sprache*, 93, 5, 407- 429.
- ZEICHNER, K. M. y Liston, D.P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.