

Ernesto Martín Peris
Universitat Pompeu Fabra

El paper de l'aprenent com a subjecte actiu en el progrés de l'aprenentatge ha estat un dels eixos de la renovació didàctica dels últims anys. Un concepte clau en la definició d'aquest paper és el de l'autonomia de l'aprenent, que en els dissenys curriculars recents ha estat definit com un dels objectius de l'acció educativa (aprendre a aprendre), ahora que s'ha plasmat en aspectes concrets de la metodologia d'ensenyament i en l'elaboració de materials adequats per a aquest objectiu i per a aquestes pràctiques. En aquest article n'exposem l'origen i la fonamentació conceptual, a partir de les aportacions de la psicologia constructivista i cognitiva, de l'anàlisi del discurs i dels estudis d'adquisició de segones llengües; presentem i comentem algunes de les noves realitats educatives que han sorgit arran de la seva aplicació i fem una breu valoració de la implementació del model.

Education for autonomy, a new teaching paradigm

The role of the learner as an active subject in the process of learning has been one of the axes in the didactic renovation in recent years. A key concept in the definition of this paper is the autonomy of the learner that in the recent curricular designs has been defined as one of the objectives of educational action (learning to learn) this has now been specifically defined in teaching methodology and in the elaboration of adequate materials for these objectives and practices. In this article we show the origin and the conceptual foundation based on the constructivist and cognitive psychology and on discourse analysis and acquisition studies on second languages. We present and comment on some of the educational realities that have arisen from its application and we offer a brief evaluation of the implementation of the model.

Introducció

En un món tan canviant com el d'aquest fi de segle (i de mil·lenni), l'ensenyament i la reflexió teòrica sobre els models que sustenten l'activitat didàctica difícilment podien escapar dels profunds replantejaments que està experimentant gran part de les activitats socials.

L'objectiu tradicional de l'ensenyament, orientat fonamentalment a l'adquisició de coneixements, es revela insuficient davant les demandes de la societat tecnològica actual, en la qual els coneixements adquirits anteriorment poden esdevenir obsolets en un termini relativament breu. Això crea la necessitat que les persones surtin de les institucions educatives equipades amb les habilitats que els hauran de permetre de continuar aprenent per si mateixes. En totes les professions i especialitats, l'etapa de l'aprenentatge, que per definició es considerava una etapa transitòria, evoluciona cap a un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida de la persona.

Aquest diagnòstic és perfectament aplicable a l'ensenyament de les llengües, tant si es tracta de la primera llengua com de segones llengües.

gües o llengües estrangeres¹. Un dels primers teòrics de la pedagogia de l'autonomia ho diu en aquests termes, en referir-se a l'ensenyament de segones llengües:

Aquestes consideracions d'ordre social són també aplicables a les aules de L2. Naturalment, no en el sentit que el coneixement sobre la llengua que s'ha après anteriorment a l'aula esdevingui obsolet; però sí en el sentit que els canvis personals i socials poden convertir en inadequades les habilitats lingüístiques que s'havien adquirit. (Knowles, a Wenden, 1987: 9)

Knowles fa també esment de les limitacions de temps i d'espai pròpies de programes institucionals, que molt sovint fan impossible per a molts adults l'assistència a classe; en d'altres casos, les necessitats d'una persona adulta són tan definides que no hi ha els cursos amb la suficient especialització per satisfer-les; finalment, els objectius lingüístics individuals poden ser difícils d'assolir dins d'una classe, a causa de la diversitat de necessitats dels membres del grup. Com més endavant expliquem, la formació —i, més concretament, la formació permanent— d'adults ha estat un dels àmbits en què s'han originat les propostes d'autonomia en l'aprenentatge, si bé és cert que el concepte en si mateix comporta la necessitat d'estendre-la a l'aprenentatge en etapes anteriors a l'edat adulta.

A aquesta reconsideració global de la concepció de l'ensenyament s'hi afegeix la crisi en què ha entrat el tradicional concepte de mètode d'ensenyament de llengües, crisi que ha donat pas a una nova situació caracteritzada com a «condició postmètode». En la recent història de la metodologia s'havia produït una successió de moviments pendulars, a la recerca d'un mètode alternatiu al que es feia servir, per tal de trobar-ne un de més efectiu; finalment, la recerca per trobar un mètode alternatiu ha estat substituïda per la recerca de l'alternativa al mètode. A aquesta crisi del mètode hi han contribuït de manera decisiva els coneixements i les dades proporcionades per un seguit de disciplines, entre les quals cal destacar, en la vessant lingüística, l'anàlisi del discurs i, en la vessant psicològica, el constructivisme i la psicologia cognitiva.

Com a conseqüència de tot això, dos elements que fins fa pocs anys només tenien una presència marginal en el debat sobre la metodologia d'ensenyament, han passat a ocupar-ne l'espai central:

- L'aprenent, com a protagonista i agent primordial del seu aprenentatge.
- L'aula, com a espai social d'aprenentatge i interacció.

En efecte, les qüestions que preocupaven els especialistes en metodologia havien estat, des dels anys cinquanta, els programes de continguts lingüístics que calia establir; primerament, en el marc dels estudis con-

trastius impulsats per la metodologia audiooral (Lado, Fries), amb la finalitat de trobar les unitats lingüístiques més efectives i (suposadament) més complexes d'aprendre: d'aquesta forma es van elaborar llistes amb el vocabulari més freqüent i amb les estructures morfosintàctiques peculiars de la L2; posteriorment, amb els nivells lliars i les llistes de nocions i funcions lingüístiques (Van Ek, Slagter, Coste), més necessàries per a una comunicació efectiva en els diversos contextos que prèviament calia identificar i descriure. Només en dates recents s'ha començat a parlar de necessitats dels alumnes (tot diferenciant entre necessitats objectives i subjectives), de les seves expectatives, els seus coneixements i experiències prèvies, les seves creences i actituds, el seu estil cognitiu i el seu perfil d'aprenent. I, en parlar de l'aprenent, s'ha començat a considerar no només la seva situació individual i personal, sinó també la seva participació en activitats conjuntes, realitzades per l'individu en el si d'un grup i en el context d'una aula, els trets de la qual i la seva rellevància per a l'aprenentatge han estat objecte d'anàlisi i discussió: el tipus de discurs propi que s'hi genera, els patrons particulars d'interacció personal, la distribució de l'espai i dels rols, la forma de gestionar les activitats i la interrelació amb el món extern.

D'aquest canvi de perspectiva es deriva, al seu torn, un creixent interès per noves dimensions que havien estat també poc considerades:

- L'atenció als processos, enfront de l'atenció als productes (processos i productes, val a dir, tant de comunicació lingüística, com d'aprenentatge, com —finalment— de la gestió de les activitats que el promouen).
- La dimensió formativa de l'aprenentatge de llengües. D'una banda, per exigències de la coherència dels seus objectius amb els objectius generals del currículum; d'altra banda, per la virtualitat dels seus continguts, lligats a la comunicació intercultural i intracultural, al diàleg, a la cooperació en la construcció d'un discurs significatiu.
- La valoració dels components vivencials de l'aprenentatge i la superació del reduccionisme a la seva dimensió estrictament intel·lectual.
- La valoració de l'aprenentatge heurístic enfront del purament logicodeductiu.

És d'aquesta forma com el paper de l'aprenent en tant que subjecte actiu en el progrés de l'aprenentatge s'ha convertit en un dels eixos de la renovació didàctica dels últims anys. Un concepte clau en la definició d'aquest paper és el de l'autonomia de l'aprenent. Tot seguit en presentem una visió panoràmica, en la qual tractarem aquests tres temes:

- Bases conceptuals.

- La implementació del model: noves realitats educatives.
- Problemes i perspectives.

Per bé que aquesta exposició es fa des del context de l'ensenyament de segones llengües, la seva rellevància per a qualsevol ensenyament, inclòs el de la primera llengua, hi és palesa.

Bases conceptuals

El concepte d'autonomia

Dworkin ha definit l'autonomia com la capacitat de reflexionar de manera crítica sobre les pròpies preferències, els propis desitjos, les pròpies aspiracions, i d'acceptar-los o d'intentar canviar-los a la llum de preferències i valors d'ordre superior. En exercitar aquesta capacitat, les persones defineixen la seva identitat, doten de sentit i coherència les seves vides i n'assumeixen la responsabilitat.

L'autonomia és, doncs, l'exercici de la capacitat per pensar i actuar amb criteris propis en els diversos àmbits de l'activitat humana. Aquest exercici no s'ha de produir necessàriament de manera explícita i conscient: l'autonomia es manifesta en la conducta d'una persona, i no en el discurs que en pugui fer en cada cas; en general i en la vida quotidiana, una persona és autònoma pel que fa, no per com reflexiona sobre el que fa. Aquesta capacitat pot exercir-se també en l'àmbit de l'aprenentatge, de tots els aprenentatges humans, tant dels que es produeixen en contextos d'ensenyament, com de la resta dels que es fan al llarg de la vida.

En els aprenentatges realitzats en contextos escolars, l'autonomia es pot contemplar no tan sols com una capacitat que els alumnes exerciran espontàniament, en un grau determinat en cada cas per les característiques personals de cadascú, sinó també com a objectiu que es vol assolir; com a tal, l'autonomia requereix l'execució d'un conjunt sistemàtic d'activitats i de processos diversos: de planificació, de reflexió, d'introspecció i d'avaluació. Es tracta, doncs, d'una autonomia no espontània i inconscient, sinó intencional i conscient, explícita i analítica.

En l'àmbit més particular de l'ensenyament i aprenentatge de llengües estrangeres, els estudis sobre el desenvolupament de l'autonomia i les propostes i experiències sobre maneres d'abordar un aprenentatge autònom han estat molt nombrosos en els últims vint anys. H. Hollec és un dels investigadors que més s'hi ha dedicat; en el centre CRAPEL (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues) de la Universitat de Nancy II, ell i els seus col·laboradors han desenvolupat programes de foment de l'autonomia en l'ensenyament de llengües estrangeres. En una de les seves publicacions per al Consell d'Europa (Ho-

lec, 1981), defineix el concepte d'autonomia com «la capacitat de gestionar el propi aprenentatge», i assenyala que el primer pas cap a la consecució d'aquesta capacitat és «l'assumpció de la responsabilitat sobre el propi aprenentatge». D'aquesta responsabilitat no en resulta exclòs l'aprenentatge presencial a l'aula, realitzat en el si d'un grup classe i amb la figura d'un professor; al contrari, és precisament a l'aula on més necessari es fa el seu foment i on més riques poden arribar a ser les conseqüències del seu desenvolupament.

L'actitud i les formes d'actuar que caracteritzen un aprenentatge autònom afecten tant els seus procediments com el seu contingut. En el cas de les llengües, procediments i continguts coincideixen, com han fet palès els estudis sobre el paper de la interacció a l'aula en la progressió de l'aprenentatge²; hi ha autors que afirmen que els processos pels quals som capaços de fer un ús comunicatiu de la llengua i aquells mitjançant els quals arribem a aprendre-la són els mateixos³. Per això, el desenvolupament de l'autonomia a l'aula comporta el desenvolupament d'estratègies de comunicació en l'ús de la L2..

Tanmateix, cal no confondre el concepte d'autonomia amb d'altres que li són molt propers, i que en alguns casos fins i tot l'exigeixen d'una manera intrínseca, però que no l'esgoten. Un d'aquests casos és el de l'autoformació (o autoaprenentatge, com ara se'n diu de manera més generalitzada): un sistema d'aprenentatge que posa a l'abast de l'alumne un conjunt de recursos didàctics, d'assessorament i suport, formatius i informatius, per tal que ell en triï els que més escauen a les seves necessitats, i que no contempla necessàriament ni la participació en un grup ni la intervenció del professor; o bé de l'aprenentatge a distància, que tant pot seguir una ruta molt autònoma i molt pròxima al model de l'autoaprenentatge, com una de molt heterodirigida i dependent de programa i tutoria, de materials i professorat; o, finalment, de l'ensenyament individualitzat, que també pot oscil·lar entre aprenentatge autònom i aprenentatge heterodirigit, controlat, programat i dependent.

Origen, fonts i evolució

El concepte i les propostes de desenvolupament de l'autonomia neixen de dues fonts, principalment:

D'una banda, les teories de l'educació i els plantejaments de política educativa en les societats modernes han vist la necessitat que la institució escolar compleixi de manera efectiva —és a dir, no només en les declaracions d'intencions— allò que constitueix la seva última finalitat: la formació de ciutadans adults amb capacitat crítica per interve-

nir en els assumptes propis i col·lectius amb llibertat i iniciativa, assumint-ne la responsabilitat. Coherentment, en l'etapa d'aprenentatge cal desenvolupar aquestes capacitats que es volen assolir. En el món escolar, els assumptes personals i col·lectius més importants dels alumnes afecten tant aspectes extrínsecs de l'aprenentatge pròpiament dit (com ara la convivència en el centre, l'organització de la vida col·lectiva i les activitats que s'hi duen a terme) com aspectes intrínsecs, per exemple, la gestió del programa i les activitats pròpies de cada matèria.

Aquesta línia de pensament va arrelar a Europa en els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial, lligada a moviments per a l'atenció a minories socials i a l'educació d'adults. En l'actualitat, les institucions polítiques i culturals europees supranacionals hi insisteixen en els seus programes. La Comissió Europea va publicar recentment un llibre blanc sobre la formació dels ciutadans de la Unió i les necessitats vinculades a la construcció d'una Europa del coneixement⁴, en el qual l'aprenentatge es concep com una tasca que s'estén al llarg de tota la vida de la persona. El Consell per a la Cooperació Cultural del Consell d'Europa, per la seva banda, formula les propostes de foment de l'autonomia vinculant-les a la formació integral de la persona, que cal desenvolupar en les institucions escolars. Heus ací dues citacions extreïdes d'aquests treballs, la primera referida a l'aprenentatge escolar en general, la segona referida a l'ensenyament d'idiomes en particular:

Si s'accepta que la voluntat i la capacitat de les persones per assumir la responsabilitat de prendre les pròpies decisions són a la base del concepte de democràcia, cal que el foment de l'autonomia constitueixi un dels principals objectius en la prestació de serveis educatius. (Van Ek, 1986: 71)

La finalitat última de l'educació de les persones és fomentar el seu desenvolupament cognitiu i afectiu, i alhora capacitar-les per participar plenament en la vida social, en el treball i en el lleure, tot exercint els seus deures i els seus drets com a ciutadans. La finalitat última de l'ensenyament d'idiomes rau a:

- *ampliar l'horitzó de comunicació de l'estudiant més enllà de la seva pròpia comunitat lingüística;*
- *capacitar-lo per buscar, trobar i entendre, mitjançant un idioma estranger, informació rellevant als seus interessos i a les seves necessitats;*
- *permetre-li de prendre consciència que hi ha unes altres formes vàlides d'organitzar, categoritzar i donar expressió a l'experiència, i unes altres formes de dur a terme la interacció personal;*
- *desenvolupar la seva confiança en si mateix per afrontar els reptes derivats de viure en un medi estranger, mitjançant una experiència limi-*

tada, però fructífera, d'aprenentatge i ús d'una llengua estrangera; capacitar-lo per desenvolupar les habilitats d'estudi necessàries per a l'aprenentatge efectiu i autodirigit d'altres idiomes (o del mateix idioma, a un nivell més alt o per a finalitats específiques) en altres moments de la seva vida. (J. Trimm, a Van Ek, 1986)

L'altra font pertany al camp de la psicologia i la psicolingüística. La psicologia cognitiva ha estudiat els processos mentals subjacents tant a l'aprenentatge de la llengua com al seu ús efectiu (és a dir, la transmissió de missatges entre interlocutors, la producció, l'expressió i la comprensió del sentit que en cada ocasió tenen les expressions lingüístiques); entén l'aprenentatge com una habilitat complexa que comporta, igual que d'altres habilitats semblants, la utilització de diverses tècniques de processament d'informació; en relació amb l'aprenentatge de la llengua (i de les llengües) advoca per una teoria unitària de la ment, un sistema cognitiu comú a tots els processos mentals d'aprenentatge, en contraposició a unes altres tesis igualment mentalistes (no conductistes), que defensen que la ment disposa de facultats especials per aprendre la llengua (com ara Chomsky i la seva teoria de la dotació genètica dels humans per a la llengua). Aquesta consideració de l'adquisició de llengües, en descriure els processos pels quals es fa efectiu l'aprenentatge, proporciona un mecanisme per estudiar de quina forma pot perfeccionar-se la capacitat individual d'una persona per aprendre llengües.

En connexió amb aquests plantejaments, a principis dels anys setanta comencen a fer-se estudis d'adquisició de segones llengües, que intenten explicar com es produeix aquest aprenentatge. Selinker és el primer que fa servir el terme *estratègies*, per referir-se als processos —inconscients, en la seva teoria— responsables del desenvolupament de la interllengua dels aprenents; com és sabut, aquest concepte d'interllengua s'aplica a cada un dels diferents estadis de competència gramatical que travessen els aprenents, en analogia amb la llengua del nadiu i la seva competència. Selinker considera aquestes interllengües com a conjunts de regles (incompletes i no coincidents amb les de la llengua dels nadius) que els aprenents apliquen en les seves produccions; en ser dinàmiques i permeables a influències externes, poden avançar cap a estadis cada cop més pròxims als de la competència dels nadius. Amb posterioritat, altres investigadors van prestar atenció a la intervenció activa i més o menys conscient de l'aprenent en els esmentats processos i, per referir-se als procediments en què es concreta aquesta intervenció activa, els van anomenar amb diversos termes (*tàctiques, plans potencialment conscients, operacions conscients, habilitats d'aprenentatge bàsiques i funcionals, capacitats cognitives, estratègies de pro-*

cessament de llenguatge, procediments de resolució de problemes...), entre tots els quals s'ha acabat per imposar el d'*estratègies*.

En els estudis que s'hi van fer es va encunyar l'expressió «el bon aprenent de llengües», per referir-se a aquelles persones que obtenen un resultat més bo del seu esforç per aprendre una nova llengua. Es volia esbrinar què és allò que les converteix en «bons» aprenents, quines són les maneres de fer —les estratègies— que apliquen espontàniament al seu estudi de la llengua. A mitjans dels anys setanta, J. Rubin i N. Naiman, entre d'altres investigadors, van entrevistar diversos grups d'aquestes persones, i van arribar a identificar i aïllar una sèrie de trets que conformen un conjunt de característiques diverses, i que finalment incloïen, a més de tècniques i comportaments, creences, actituds i trets de personalitat.

D'ençà de la publicació dels primers estudis, s'ha succeït un seguit de llistes d'«estratègies del bon aprenent» que es completaven i es modificaven mútuament. A més de condicions d'edat i altres que ara no són del nostre interès, hi figuren aspectes com aquests:

- . Ser capaç de respondre positivament a la dinàmica de grup i de la situació d'aprenentatge.
- . No desenvolupar sentiments negatius d'ansietat o inhibicions.
- . Aprofitar totes les ocasions de fer servir la llengua que s'aprèn.
- . Completar l'aprenentatge derivat del contacte directe amb parlants de la L2 amb l'aprenentatge derivat de l'ús de tècniques d'estudi.
- . Posseir la capacitat d'anàlisi necessària per percebre, categoritzar i emmagatzemar els trets lingüístics de la L2, i també per monitoritzar els errors.
- . Respondre positivament a les tasques d'aprenentatge que ha triat o que li han estat proposades.
- . Estar disposat a arriscar-se i experimentar.
- . Ser capaç d'adaptar-se a diferents condicions d'aprenentatge.

En aquestes llistes podem trobar indicacions de l'orientació que podem donar a la nostra pràctica didàctica si volem incloure-hi activitats que potenciïn l'aprenentatge, en estimular el desenvolupament de capacitats, actituds i creences que resulten positives per a l'èxit de l'aprenentatge.

El terme *estratègies* ha acabat imposant-se a la resta de termes, i han aparegut un seguit de publicacions adreçades al professorat, per tal de facilitar-li la formació en aquest terreny i l'aplicació pràctica a les seves classes⁵. A. Wenden agrupa així les diverses estratègies que s'han identificat:

- . Estratègies *cognitives*: Serveixen per centrar l'atenció en deter-

minats aspectes de la informació que s'obté, per fer comprensible el cabdal, per conservar o emmagatzemar per a usos futurs allò que s'ha entès i per desenvolupar una facilitat més gran en l'ús d'allò que s'ha après.

- Estratègies *de comunicació*: S'apliquen quan l'aprenent es troba amb dificultats en el seu repertori lingüístic.
- Estratègies *de pràctica global*: A diferència de les cognitives i de les comunicatives, no se centren en aspectes particulars de l'aprenentatge o en l'ús de la llengua, sinó en l'aprofitament dels recursos del seu entorn per a un aprenentatge de la L2 més efectiu.
- Estratègies *metacognitives*: Mitjançant aquest tipus d'estratègies, els aprenents controlen i regulen l'aprenentatge, en avaluar-ne el procés i prendre les decisions oportunes. Així, les estratègies metacognitives es poden classificar en estratègies de planificació, de monitorització o de control de resultats.

Per bé que el concepte d'estratègia neix en l'àmbit de la recerca sobre processos d'aprenentatge, les seves implicacions per a la pràctica docent es fan immediatament paleses. A. Wenden en remarca la rellevància:

Serà necessari que els professors desenvolupin procediments que els permetin avaluar sistemàticament el grau de sofisticació de les estratègies dels seus alumnes [...] L'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge hauria d'integrar-se en l'ensenyament de la llengua. (Wenden, 1985: 7)

Aprendre a aprendre

En el fons de tot això hi ha un sensible canvi, d'arrels psicològiques i filosòfiques, sobre els conceptes de saber i d'entendre, d'ensenyar i d'aprendre, i sobre les relacions que s'estableixen entre ells. La psicologia actual explica el fet d'entendre i d'aprendre com a processos actius de construcció de saber; en aquesta construcció hi té un paper tan important la informació subministrada a l'aprenent com els coneixements de què aquest disposa, preexistents a l'entrada d'aquesta informació. Per això l'activitat d'aprendre es considera com quelcom més complex i alhora més ric que el resultat de l'acció d'ensenyar, de la qual se'n derivaria necessàriament si aquesta reunia les condicions requerides. Aquesta nova perspectiva sobre l'ensenyament i l'aprenentatge trenca el paral·lelisme o l'equiparació de processos entre les dues activitats: els sabers no són directament transmissibles, no s'aprenen se-

guint passivament la manera com s'ensenyen, sinó que es construeixen en un procés actiu i dinàmic; en aquest procés, la informació d'entrada, ella mateixa, es veu subjecta a modificacions, que es produeixen en virtut dels coneixements previs de què disposa l'aprenent, de les seves estratègies d'aprenentatge i del seu estil personal d'aprenentatge.

Una manera de potenciar la construcció activa de saber per part de cada alumne consisteix a fer-lo conscient del seu procés. Per això, ensenyar no és només facilitar continguts i ajudar els alumnes a aprendre'ls, sinó ajudar-los a «aprendre a aprendre». Els alumnes que assisteixen a classe no tan sols hi aprendran la llengua, sinó que aprendran a aprendre-la; el coneixement que s'hi construeix no és tan sols un coneixement de dades i conceptes, sinó un coneixement metacognitiu, que inclou el coneixement de les tasques d'aprenentatge, el coneixement de si mateix (del seu perfil d'aprenent) i el coneixement de les estratègies d'aprenentatge.

L'anàlisi del discurs a l'aula: participació i implicació

Recentment, el discurs de l'aula i els trets que li són peculiars han despertat l'interès de diverses disciplines: estudiat inicialment en el camp de l'anàlisi del discurs, com un tipus de discurs propi d'una situació i context particulars (Kramsch, 1984), s'ha observat posteriorment des d'una perspectiva més lligada a les qüestions d'aprenentatge de segones llengües (Allwright, 1984; Llobera, 1990; Van Lier, 1991). El que fan paleses aquestes investigacions és que no n'hi ha prou amb una exposició de l'aprenent a un seguit de textos, de mostres de llengua i de formes de comportament dels nadius de la L2 per tal d'arribar a aprendre-la; ni, encara menys, n'hi ha prou amb la manipulació i amb la repetició mecàniques d'estructures lingüístiques, tant si són morfosintàctiques, com nociofuncionals, el que li cal a l'aprenent és la participació en un discurs significatiu construït cooperativament a l'aula en la L2, i acompanyat de moments d'atenció a la forma lingüística o, si es vol, de consciència metalingüística. Altrament dit, tant la comprensió de textos a l'aula com la seva producció, fan progressar l'aprenentatge en la mesura que l'aprenent els fa servir d'una manera significativa per al seu món de coneixements i d'interessos, i aleshores, en realitzar aquesta activitat, té ocasió de comprovar els mecanismes de funcionament de la L2.

Aquesta aproximació al discurs de l'aula, que representa l'última versió dels enfocaments comunicatius, estableix un lligam molt estret amb el tema que ens ocupa, el de l'autonomia. Perquè, a diferència d'altres pràctiques d'aprenentatge a l'aula, un discurs com el que és característic de l'enfocament comunicatiu no es pot construir si no es donen unes determinades condicions per part dels alumnes, condicions que

són inherents a un aprenentatge autònom: implicació personal, participació activa, presa de decisions a diversos nivells, activació d'estratègies comunicatives i cognitives.

Mecanismes de desenvolupament de l'autonomia: negociació, avaluació, estratègies

Els procediments més eficaços per desenvolupar aquesta autonomia dels alumnes consisteixen a promoure l'ús d'algunes de les estratègies d'aprenentatge que hem vist, especialment d'aquelles que s'han classificat com a metacognitives. En efecte, com fa notar Holec, l'autonomia no és una capacitat innata, sinó que cal adquirir-la; aquesta adquisició pot aconseguir-se «per mitjans "naturals", o bé (cosa que és més freqüent) mitjançant l'aprenentatge formal, és a dir, d'una manera sistemàtica i deliberada» (Holec, 1980: 55).

Els procediments d'aprenentatge formal, sistemàtic i deliberat, els condensa Holec en el concepte de «negociació», que cal entendre com la participació activa de l'alumne en la presa de decisions d'aula. Aquesta negociació s'aplica a cinc àmbits:

- . La fixació dels objectius.
- . La selecció dels continguts i de la seva seqüenciació.
- . La selecció dels mètodes i de les tècniques que es faran servir.
- . El control sobre la forma d'aprendre (decidir lloc i moment per a l'estudi).
- . L'avaluació d'allò que s'ha adquirit.

La negociació, en el sentit de participació activa en la presa de decisions, pot tenir molts graus d'intensitat diferent; en qualsevol cas, no és equivalent a l'aplicació de pràctiques assembleàries, on tot hauria de passar per acords de grup; més aviat es tracta d'adequar les línies directrius generals del currículum a la realitat concreta de cada grup i, en última instància, a la identitat individual de cada aprenent. Es tracta d'una adequació que matisa, aprofundeix o amplia les especificacions curriculars. Moltes vegades, i de manera especial en les fases inicials d'un ensenyament vers l'autonomia, la negociació consistirà simplement en el fet que els aprenents «prenguin consciència» d'aquestes especificacions del currículum, com el mateix Holec fa notar.

Un element particularment important dels que s'han assenyalat és el de l'avaluació, entesa com l'obtenció d'informació sobre el desenvolupament de tot el procés d'aprenentatge, per tal de prendre les mesures adients. D'aquesta forma, s'introdueixen en l'avaluació importants variants, com ara:

- Els objectius amb què es fa són molt diversos (segons el tipus de mesures que es prendran com a conseqüència dels resultats que s'obtinguin: acreditar nivells assolits, atorgar diplomes, esmenar determinades pràctiques, etc.).
- L'objecte que s'avalua no és tan sols el grau d'assoliment dels objectius del programa, sinó també els procediments, les activitats i els materials, per tal de comprovar-ne l'eficàcia.
- El moment en què es duu a terme és no tan sols a la fi del procés (quan ja no hi haurà més possibilitat d'intervenir-hi), sinó en diferents moments del seu desenvolupament.
- Els avaluadors són professors i alumnes, en diferents ocasions i amb diferents objectius; i quan ho són els alumnes, poden referir-la a si mateixos (autoavaluació) o als col·legues (heteroavaluació).
- En els resultats i en l'ús que se'n fa hi intervé també, segons quines siguin les variants anteriors que s'hagin considerat, la negociació dels alumnes.

A més, tot el camp de les estratègies de comunicació que hem esmentat anteriorment conforma una nova àrea de continguts del programa que se seguirà a les aules, per tal que els alumnes tinguin més control del seu ús de la llengua i, d'aquesta manera, una competència més elevada.

Rols de professor i alumnes

La conseqüència més visible de l'aplicació d'un model com aquest és la modificació —l'ampliació i diversificació, diríem millor— dels rols de professor i alumne. Un canvi de concepció del que significa la tasca d'aprendre ha de repercutir necessàriament en la concepció dels seus agents. Allwright (1983) ha definit aquesta tasca com «la gestió conjunta de l'aprenentatge de la llengua», i ha fet palès com els rols tradicionalment assignats a professors i alumnes no hi són adequats. Cal redefinir-los, subratllant-ne el caràcter actiu i interactiu; la informació que els cal als alumnes per accomplir aquesta tasca no es troba només en els coneixements del professor; les activitats que es duen a l'aula no es limiten a seguir les instruccions que ell doni, i l'avaluació dels diferents aspectes del procés no és responsabilitat exclusivament seva. En el nou rol del professor, els components relatius a la seva capacitat per intervenir en la gestió de l'aprenentatge passen a ser tan importants com fins ara ho havien estat els que tenien a veure amb la seva especialització en una determinada disciplina i el domini dels seus continguts conceptuals. En el nou rol de l'alumne, la participació activa, la presa de la

iniciativa i l'exploració dels procediments més efectius i adequats a un mateix passen a ocupar un lloc primordial.

La implementació del model: Realitats educatives

Aquest impuls a la renovació didàctica sorgit de diversos àmbits de reflexió, com s'ha exposat unes quantes ratlles més amunt, ha començat a fer-se notar en la pràctica educativa, en diverses instàncies i a diferents nivells.

Plans curriculars

En primer lloc, s'han publicat nous currículums d'ensenyament de llengües que incorporen en les seves especificacions diversos aspectes relacionats amb el desenvolupament de l'autonomia. Podem prendre com a exemple el del Departament d'Ensenyament per a Escoles Oficials d'Idiomes (1998). En la declaració de la finalitat del currículum s'especifiquen, al costat de l'adquisició de les habilitats lingüístiques bàsiques:

- El desenvolupament d'estratègies comunicatives en diferents àrees de comunicació.
- El desenvolupament d'estratègies per a l'aprenentatge autònom i continu de llengües, que puguin facilitar l'ús de l'idioma en l'exercici d'activitats professionals i en altres àmbits de la cultura o d'interès personal.

Aquestes finalitats es concreten de manera operativa en la definició d'objectius generals, com ara «exercir un cert control del propi procés d'aprenentatge i un coneixement efectiu de les estratègies d'aprenentatge d'una llengua» (cicle elemental), o bé «haver desenvolupat la capacitat de prolongar l'aprenentatge de la llengua objecte d'estudi i, fins i tot, d'altres llengües, de forma autònoma un cop acabats els estudis d'aquest cicle» (cicle superior).

Quant als continguts, seleccionats d'acord amb la finalitat i els objectius generals, s'agrupen en tres grans categories, de manera similar a com es fa en el currículum dels ensenyaments reglats:

- procediments;
- fets, conceptes i sistemes conceptuals, i
- valors, normes i actituds.

La primera de les categories —procediments— té, al seu torn, dos apartats: l'ús de la llengua i l'aprenentatge de la llengua; en el segon apartat s'hi inclou «tot el conjunt d'estratègies metalingüístiques, cogniti-

ves i metacognitives necessàries per fer eficaç el procés d'aprenentatge de la llengua», que es detalla en una diversitat de comportaments i tècniques orientades a la consecució de l'objectiu.

En aquest tipus de plans curriculars, la participació dels diversos sectors implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge es fa efectiva mitjançant anàlisis de necessitats i preses de decisions que descansen sobre un sistema de circulació d'informació bidireccional, en un *continuum* que va des dels departaments tècnics de la seu central fins a l'aula i l'alumne concret.

Materials didàctics, noves tecnologies i nous mitjans

L'aprenentatge a l'aula conforma un triangle amb tres vèrtexs: els alumnes, el professor i els materials que aquests fan servir. Els materials poden adoptar formes molt diverses, la més convencional de les quals és el manual o llibre de text, però hi ha moltes classes on es treballa amb un altre tipus de materials; fins en el cas que es treballi amb documents autèntics, és a dir, textos i altres tipus de fonts documentals que no han estat concebuts per al seu ús a les aules, en entrar-hi es reconverteixen automàticament en materials didàctics: no tan sols perquè lògicament van acompanyats de suggeriments i mecanismes de treball específicament didàctics, que no existien abans d'entrar a l'aula, sinó també pel fet que en sortir del seu context d'ús originari i entrar en un altre (l'aula) adquireixen ipso facto una altra funcionalitat, no contradictòria amb la seva original però sí complementària.

Siguin quins siguin els materials que en cada cas es facin servir, la pràctica d'una pedagogia de l'autonomia comporta la necessitat d'introduir-hi determinades característiques. Allwright (1983) fa una exposició teòrica, acompanyada d'un informe sobre una experiència realitzada, de com es poden concebre i elaborar uns materials que no tan sols no facin impossible la presa de decisions per part dels seus usuaris, sinó que més aviat la incorporin en el seu disseny. Altrament dit, que en lloc de ser materials prescriptius i amb una única proposta d'actuació, siguin materials orientatius i que obrin possibilitats molt diverses de resposta; materials que treballin no només aspectes lingüístics, sinó també procediments d'aprenentatge; que il·lustrin sobre continguts lingüístics i sobre processos d'ús de la llengua.

Amb posterioritat a la publicació d'aquest article d'Allwright han aparegut en el mercat diversos cursos de llengües que segueixen aquestes orientacions. Com a obra representativa d'aquests nous materials podem citar el projecte «Eurolingua», dut a terme a Suïssa entre els anys 87 i 92, amb criteris comuns per a cinc llengües europees⁶; entre d'al-

tres peculiaritats del sistema, pot remarcar-se l'existència d'un «llibre de referència», un recurs a disposició de l'aprenent, que substitueix el tradicional llibre de gramàtica per convertir-se en una font de consulta i d'informació sobre els continguts que es treballen en el llibre de classe, i que organitza aquesta informació en tres grans apartats: la llengua com a sistema formal (morfologia, sintaxi, fonètica, etc.), la llengua per comunicar (nocions i funcions lingüístiques, registres, informació sociocultural, etc.) i «aprendre a aprendre» (estratègies i tècniques per aprendre i fer servir millor la llengua). A aquesta configuració dels blocs conceptuals que entren en joc en l'aprenentatge de la L2 correspon un tractament integrat dels continguts dels tres blocs en les activitats d'aula.

Les noves tecnologies de la comunicació i de la imatge han començat a experimentar aplicacions a l'ensenyament de llengües. Una activitat com aquesta, que tradicionalment ha fet un ús intens de suports tècnics audiovisuals, n'està obtenint un gran benefici. Des del suport en CD-Rom per a cursos multimèdia, fins a la instal·lació de materials didàctics de diversa mena en la xarxa d'Internet o en xarxes intranet, aquestes noves tecnologies ofereixen enormes possibilitats per a l'aprenentatge autònom. Les característiques d'aquests sistemes i les prestacions que poden oferir permeten la producció d'uns materials molt complets, que incorporin mecanismes de substitució d'algunes de les funcions del professor (especialment en tot allò que fa referència a la transmissió d'informació)⁷.

Fins ara, gran part dels materials publicats en suports de noves tecnologies no ultrapassen aquest nivell de transmissió d'informació. Però han començat ja a aparèixer nombrosos productes que incorporen també els aspectes formatius de la pedagogia de l'autonomia. És previsible que, com més s'introdueixin els conceptes lligats a l'autonomia i al desenvolupament de les estratègies, més bon partit se'n podrà treure en els materials elaborats amb noves tecnologies.

Una de les novetats més interessants, en la qual conflueixen els supòsits conceptuals de l'autonomia amb el desenvolupament de nous materials i l'ús de noves tecnologies, són els centres d'autoaprenentatge. Més enllà d'oferir un conjunt de nous mitjans didàctics, els centres d'autoaprenentatge es constitueixen com un vertader nou medi de l'aprenentatge.

Com hem dit més amunt, però, cal no confondre el concepte d'autonomia amb una de les eines més poderoses per desenvolupar-la. L'autonomia és una capacitat humana individual, que és bo desenvolupar en qualsevol context social, i particularment en el de l'ensenyament, inclòs l'ensenyament presencial i amb professor. Els centres d'autoaprenentatge potencien l'aprenentatge d'aquells estudiants que són més

autònoms, permeten introduir en comportaments d'autodirecció aquells altres que encara ho són poc o que no ho són gens i són el lloc més adequat per a la introducció de noves tecnologies en suport de l'ensenyament. Poden funcionar tant en condició de complement i extensió de l'aprenentatge en aula i presencial, com en substitució d'aquest. Potser en el futur predominarà aquest segon model, per un seguit de circumstàncies socials, econòmiques i tècniques, el desenvolupament de les quals ara s'intueix però no és fàcil de preveure. El que sí que sembla clar és que, per bé que aquest tipus de centres ha nascut en el context de l'aprenentatge de segones llengües, pot complir funcions idèntiques en qualsevol altre tipus d'ensenyament, i en els diversos nivells, des de l'ensenyament obligatori fins als estudis superiors, des dels ensenyaments reglats fins als cursos d'ampliació i extensió.

Problemes i perspectives

Per la força del model anteriorment aplicat en tots els nivells de l'ensenyament, professors i alumnes tenen molt interioritzats els respectius papers diferenciats que hi eren dominants. L'esforç d'adaptació als nous rols exigits per una pedagogia de l'autonomia va més enllà del canvi de creences i d'actitud per penetrar en el dels hàbits i els comportaments, que pot resultar més difícil d'abordar.

En el cas dels alumnes, Holec adverteix que el comportament autònom és un comportament per al qual cal ensinistrar els alumnes, mitjançant diverses tècniques que els portaran des de la dependència fins a l'autonomia; molt sovint s'haurà de passar per una etapa prèvia de desensinistrament de pràctiques i actituds fomentadores de la dependència, que els alumnes porten en el seu bagatge quan arriben a les aules. No tenim constància d'estudis sobre la manera com reben els alumnes aquest tipus de pedagogia. Les reaccions espontànies del professorat que introdueix a l'aula pràctiques d'aquesta mena, i els comentaris també espontanis d'alguns dels alumnes, indueixen a pensar en l'existència d'uns certs desajustaments inicials en la pràctica a les aules. Aparentment, la dificultat rau en la mesura de la dosi que cal introduir en els primers passos, o en la manera de procedir des del «desensinistrament» cap a l'«ensinistrament». Potser, també, en el grau d'explicitud amb què es treballen determinats components de l'autonomia: molts processos es poden afavorir d'una manera indirecta i implícita, reduint així l'efecte sorpresa d'unes pràctiques que no responen a les expectatives dels alumnes.

Més enllà d'això, és probable que determinades actituds tinguin el seu origen en el món extern a l'aula. Cal no oblidar que l'escola i l'aula no en viuen aïllades, no són organismes enquistats en el seu entorn, si-nó que hi mantenen una interrelació constant, en la qual es produeix

un transvassament de valors i d'actituds. De fet, una renovació com la que promou la pedagogia de l'autonomia, amb la seva atenció als procediments, a la diversitat i a les actituds, resulta, si no revolucionària, almenys difícil d'entendre per part d'alguns sectors de la societat; aleshores, l'entorn social es veu directament implicat en el debat sobre el model d'ensenyament, que deixa de ser un debat entre especialistes per passar a ser públic, i en el qual hi participen tant els prestataris dels serveis (institucions educatives i professorat) com els usuaris (alumnat, famílies i associacions diverses).

Tal vegada sigui possible afirmar que, en la mesura que aquest debat ultrapassa els límits de l'aula i implica el món extern, el desenvolupament de l'autonomia s'estén a nous grups d'usuaris, d'aquesta forma produeix una positiva retroalimentació del sistema i contribueix a una societat més autònoma en l'ús que faci dels serveis educatius amb què es dota.

Notes

1. Fem servir com a equivalents els termes «llengua estrangera», «segona llengua» i l'abreviació L2.
2. Van Lier, 1988, 1991.
3. Widdowson, 1984.
4. *Ensenyar i aprendre. Cap a una societat cognitiva. Llibre blanc de la formació general i professional.* Comissió Europea. Luxemburg, 1995.
5. Vegeu OXFORD (1989), WENDEN (1991), WENDEN I RUBI (1987).
6. Es tracta dels materials didàctics de la Federació d'Escoles-Club Migros, una organització no lucrativa que fa cursos per a la formació continuada d'adults a Suïssa, i que l'any 87 va endegar aquest projecte sota la direcció d'un grup d'experts, entre els quals hi havia diversos especialistes en didàctica de llengües que han col·laborat en els treballs del Consell d'Europa.
7. Pot ser d'interès per als lectors conèixer l'existència d'un fòrum a Internet sobre l'aprenentatge autònom, adreçat a professors i investigadors, i que va iniciar i dirigeix A. Wenden: auto-l@ycvax.york.cuny.edu.

Referències
bibliogràfiques

- ALLWRIGHT, R. (1981): «What do we want teaching materials for?». *ELT Journal*, 36/1: 5-18
- (1984): «The importance of Interaction in Classroom Language Learning». *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- BOSCH, M. (1996): *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona. Graó.
- BREEN, M. (1985): «Authenticity in the language classroom». *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- CLARKE, D.F. (1991): «The Negotiated Syllabus: What Is It And How Is It Likely to Work?». *Applied Linguistics*, 12/1.
- DE PUIG, I. (1994): «Les estratègies d'aprenentatge, una moda?». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 128-135.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA (1998): «Orde-nació general del primer nivell dels ensenyaments d'idiomes a Catalunya». *Full*

- de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament, núm. 700, any XVI, febrer de 1998. Barcelona, p. 435 s.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburg. Conseil d'Europa.
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier-Credif.
- LEGUTKE, M.; THOMAS, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres. Longman.
- LLOBERA, M. (1990a): «Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera». *Temps d'Educació*, vol. 3.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): «El profesor de lenguas: papel y funciones», a *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (A. Mendoza Fillola, coordinador). SEDLL/ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1998, p. 87-100.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «Siete cuestiones y una propuesta». *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- (1992): «¿Cómo analizar los materiales?». *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nova York. Cambridge University Press.
- OSKARSSON, M. (1978): *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Oxford. Pergamon Press.
- OXFORD, R.L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nova York. Newbury House.
- OXFORD, R.L.; ANDERSON, N.J. (1995): «A crosscultural view of learning styles». *Language Teaching*, 28, 201-215.
- RICHTERICH, R. (ed.) (1983): *Case Studies in Identifying Language Needs*. Conseil d'Europa/Pergamon Press.
- ROCA, O. (1994): «Autoformació, centres d'aprenentatge i formació personalitzada». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 121-128.
- VAN EK, J.A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburg. Conseil d'Europa.
- VAN LIER, L. (1991): «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures». *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- VILLANUEVA, M.L.; NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Els estils d'aprenentatge de llengües*. València. Universitat Jaume I. Col·lecció Summa. Filologia/6.
- WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall.
- WENDEN A.; RUBIN, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.

Referència de l'autor

Ernesto Martín Peris, professor a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra. La Rambla, 32. 08002 Barcelona. Tel.: 93 542 22 44. E-mail: ernesto.martin@trad.upf.es.

Línies de treball: anàlisi del discurs, didàctica de segones llengües, anàlisi de materials didàctics, formació de professorat.