

HACIA LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EL ENFOQUE POR TAREAS COMO PUENTE DE UNIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE EN EL AULA Y EL TRABAJO EN AUTOAPRENDIZAJE

Olga Esteve, Marta Arumí, M^a Dolors Cañada
Facultad de Traducción e Interpretación
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el presente se caracteriza por la búsqueda de modelos pedagógicos que fomenten la autonomía del aprendiz. Sin embargo, en la discusión que se ha generado en todos los contextos del ámbito educativo español, especialmente en el universitario, el concepto de autonomía se asocia únicamente a modelos de enseñanza autodirigidos (autoaprendizaje y enseñanza a distancia) cuando las aportaciones más recientes de las disciplinas teóricas subyacentes a dicho concepto coinciden en señalar que debe interpretarse de forma más amplia.

En nuestro artículo abordamos y profundizamos en el concepto de autonomía para, a partir de una definición globalizadora de dicho concepto, proponer un modelo integrador de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera que combine fases de enseñanza presencial con fases de trabajo en autoaprendizaje.

1. Introducción

En los últimos años se ha escrito y se ha hablado mucho de "autoaprendizaje" y de conceptos estrechamente ligados a él: autonomía, espacios virtuales, *E-learning*, *CALL*, etc. En jornadas y congresos hemos podido escuchar propuestas centradas en el trabajo autónomo, en espacios separados del aula, como centros de autoaprendizaje o aprendizaje asistido por ordenador. Desde este último prisma, se ha estudiado el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para el fomento de la autonomía del aprendiz.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en el ámbito universitario no ha tenido lugar un debate profundo sobre lo que realmente significa autonomía en niveles superiores de enseñanza ni sobre la manera cómo ésta puede llegar a conformar uno de los objetivos primordiales, no solamente en la enseñanza asistida por ordenador sino en cualquier tipo de situación de aprendizaje (presencial, semipresencial, autodirigido, etc.).

El objetivo del presente artículo es presentar un procedimiento didáctico dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras en nivel universitario, que desde hace unos años se aplica en los estudios de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra y que va dirigido a fomentar y desarrollar gradualmente la autonomía de los estudiantes a partir de **la integración del trabajo en la clase presencial y el trabajo en autoaprendizaje**.

Cinco son las cuestiones que el Grupo de Autoaprendizaje de nuestra facultad se ha planteado en el momento de elaborar la propuesta didáctica:

- a) ¿Qué entendemos exactamente por autonomía y por autoaprendizaje?
- b) ¿Qué principios teóricos sustentan una propuesta didáctica basada en el fomento de la autonomía?
- c) ¿Qué metodología permite fomentar la autonomía dentro y fuera del aula?
- d) ¿Cómo integrar las fases de enseñanza presencial y las fases de trabajo en autoaprendizaje?
- e) ¿En qué medida las respuestas a estas preguntas conducen a un cambio en la perspectiva pedagógica adoptada?

2. ¿Qué entendemos por autonomía y por autoaprendizaje?

"Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person" (Dam 1995, 1).

Como se desprende de esta cita, en el ámbito de lenguas extranjeras, "autonomía" se entiende como el ejercicio activo por parte del alumno de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. El aprendiz autónomo se define, así pues, "como aquel aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarias" (Bosch 1996, 7-8). Lo importante no es si éste trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por aquél sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarias para llevarlo a cabo (Sinclair et al. 2000, 11), **en cualquier tipo de situación de aprendizaje**. Desde este prisma, "autonomía" no puede ni debe entenderse como sinónimo de "autoaprendizaje".

Se trata, por consiguiente, de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una capacidad potencial de actuar de una determinada manera en la situación de aprendizaje, lo que presupone, por parte del aprendiz, la **voluntad** de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, una voluntad que no es necesariamente innata. Estamos de acuerdo con la afirmación de Sinclair et al. (2000) que la autonomía total es un objetivo demasiado idealista y que más bien deberíamos centrarnos en los distintos grados de autonomía que se pueden alcanzar. Éstos son inestables y variables porque, como es sabido, los factores sociales y afectivos ejercen una influencia directa en los procesos de aprendizaje.

Otros dos aspectos que apuntan estos autores y que, desde nuestro punto de vista, merecen una atención especial, son los siguientes:

- a) el desarrollo de la autonomía requiere una conciencia y una **reflexión consciente** sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva;
- b) no se trata solamente de incorporar en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje estrategias y recursos de aprendizaje sino de fomentar una dimensión mucho más profunda sobre "el conocimiento del conocimiento": la dimensión metacognitiva (Wenden 1998; Victori y Lockhart 1995, etc.).

A partir de los principios apuntados, entendemos que el fomento de la autonomía consiste sobre todo en "formar al aprendiz" para que llegue a tener el conocimiento de las propias cogniciones y sea capaz de regular su propia actividad mental

durante el proceso de aprendizaje. Entendemos también que el simple hecho de confrontar al aprendiz con una situación de autoaprendizaje (la situación de aprendizaje sin la presencia física del profesor) no garantiza en absoluto que éste sea autónomo. Habrá que ver qué situación de aprendizaje (auto- o heterodirigido) favorece más qué tipo de procesos e intentar adoptar una metodología que permita la activación más óptima de los mismos.

Es necesario, por lo tanto, recurrir a otras disciplinas que den cuenta de los principios teóricos que pueden sustentar una propuesta de este tipo.

3. ¿Qué principios teóricos fundamentan el concepto de autonomía?

El concepto de autonomía se basa en principios psicopedagógicos diversos que provienen tanto de los resultados de los estudios en adquisición de lenguas como de las teorías de aprendizaje subyacentes a las corrientes más actuales de las ciencias del lenguaje. Desde nuestro punto de vista, los aspectos más relevantes de estas disciplinas son los siguientes:

1. El proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros individuos. Existe una idea, mayoritariamente aceptada, que cognición, interacción y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados (Nussbaum 1996). De ello se desprende que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo sino que es individual.

2. El aula es vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación. (Allwright 1984; Breen 1985, 1997). Desde esta visión social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor como el discurso que se pueda generar dentro mismo del aula (discurso de profesor-alumno, alumno-alumno). Esta perspectiva aporta, a nuestro entender, una visión más realista de lo que representa el contexto de la clase de lengua extranjera, que **no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que conforma, por sí mismo, una realidad que difiere del mundo real** (Breen 1985).

3. En este tipo de interacción constructiva se contempla también y, sin "disfraces", el hablar sobre la lengua y los procesos para aprenderla (Van Lier 1996). El aula ofrece precisamente el marco y el espacio necesarios para poder llevar a cabo esta reflexión. La consecuencia más importante para la práctica docente es que hay que fomentar metodologías que incorporen a las actividades comunicativas **la reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje**. La premisa actual es "se aprende la lengua **usándola**" (Wolff & Legenhausen 1992), premisa que conlleva una doble dimensión: una comunicativa y otra cognitiva.

4. Por último, es necesario destacar que **el desarrollo de esta capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje** (Esteve 1999; Little 1997; Rampillon 1997; Trévisse 1994). Según estos autores, para el desarrollo de la autonomía no podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje. Sin una toma de conciencia sobre lo que significa "comunicación", sobre lo que significa "aprender una lengua", sobre todo aquello que puede contribuir al proceso (estrategias y

recursos), el alumno no llegará a lo que se denomina *lifelong learning* o aprendizaje de por vida (Rampillon 1997).

4. Implicaciones metodológicas

Las implicaciones más inmediatas para la práctica docente son, a nuestro entender, las siguientes:

A. Con respecto a la instrucción por parte del profesor, hay que ir **más allá de la dicotomía entre instrucción explícita e implícita**. No se trata de integrar o excluir las explicaciones explícitas sino más bien de elaborar un procedimiento metodológico que permita **integrar la experiencia y los conocimientos que posee cada individuo (aprendiz) con campos de conocimiento y competencias nuevas, mediante la interacción entre todos los miembros de este contexto (co-construcción de conocimiento**: Adair-Hauck & Donato 1994; Esteve 1999). Desde los presupuestos de la teoría sociocultural (Lantolf 2000), y siguiendo las ideas expuestas, las prácticas docentes tendrían que situarse en lo que se denomina **Zona de Desarrollo Próximo** (Vygostky 1978), que hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros individuos.

B. La actuación externa, por lo tanto, **aun siendo presencial**, debe entenderse necesariamente como una actuación que, de una forma planificada y sistemática, oriente y guíe, en la dirección prevista en las programaciones oficiales (Onrubia 1993). En coherencia con los supuestos teóricos presentados, en esta actuación pedagógica se deberá

- respetar los diferentes estilos de aprendizaje
- incorporar las experiencias y los conocimientos que aporta cada alumno a los conocimientos nuevos que puedan adquirir de otras fuentes (profesor, otro alumno, libro de texto, etc.)
- fomentar un **diálogo constructivo** entre docente y aprendiz o entre aprendiz / aprendiz
- fomentar en el alumno la toma de decisiones
- activar procesos metacognitivos o de autoregulación

Para que esto sea posible, es necesario que el docente entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se denomina **ajuste a la ayuda pedagógica**, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa en la creación de **Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas**. La cuestión es ¿qué planteamiento metodológico permite trabajar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde los postulados vygotskianos y en cualquier situación de aprendizaje?

4. 1. ¿Cómo crear Zonas de Desarrollo Próximo?

La ayuda pedagógica dirigida a crear Zonas de Desarrollo Próximo

“debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los esquemas de conocimientos de los alumnos con relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, con relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del

alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas". (Onrubia 1993, 102-103)

Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia (1993) propone una serie de actuaciones concretas entre las que destacamos las siguientes:

- a) insertar la actividad puntual del alumno en un objetivo más amplio donde adquiriera significado de manera más adecuada,
- b) posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas,
- c) promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo,
- d) establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, los principios expuestos tienen una aplicación inmediata si adoptamos como punto de partida el marco que ofrece el "enfoque por tareas" e incorporamos una serie de actuaciones acordes con los principios vygotskianos descritos más arriba.

4.2. Las secuencias didácticas a partir del enfoque por tareas como estrategia pedagógica para crear ZDP

El enfoque por tareas, muy conocido en el ámbito de las lenguas extranjeras, incide primeramente en el significado: el conocimiento de las formas lingüísticas es sólo un aspecto más de lo que hay que aprender. El conocimiento comunicativo, se entiende, por lo tanto, como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir. En el enfoque por tareas la pregunta de partida es "cómo se expresan estos significados?" (no "¿qué significan estas formas?", como en la gramática tradicional). De ahí que no se pueda concebir una tarea sin un objetivo comunicativo claro que será lo que permitirá incidir más en el contenido (significado) que en la forma (Nunan 1996).

El planteamiento global-integrador que proponemos, y que **pretende integrar el aprendizaje heterodirigido (clase presencial) en el aprendizaje autodirigido (fases de trabajo en autoaprendizaje)** a partir del enfoque por tareas, se apoya primordialmente en la extensión del concepto de tarea al de "secuencia didáctica". Ésta, a su vez, parte del modelo cíclico que proponen Adair-Hauck & Donato (1994) que consiste en incorporar actividades reflexivas (individuales o en colaboración) a las secuencias didácticas e incorporar también fases extensivas que den espacio para la escritura colectiva. Precisaremos, a continuación, cada uno de estos puntos.

1. Según el planteamiento de Adair-Hauck & Donato, la secuencia didáctica debe ir dirigida a un objetivo comunicativo global y presentar una estructura cíclica que parta de la globalidad de la lengua (significado: procesos *top-down* o de arriba a abajo) para volver a ella después de un trabajo específico sobre aspectos del código lingüístico (forma: procesos *bottom-up* o de abajo a arriba). Se trata de ir del texto a la frase, de la frase a la palabra para volver de nuevo al texto. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas y metacognitivas que apoyan el proceso de apropiación de una nueva lengua). Importante al respecto es que, con el fin de que sean significativas, todas las actividades deberán presentar

una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto al conocimiento de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

2. Las fases reflexivas deberán servir siempre de base para alcanzar el objetivo comunicativo global y estar, por lo tanto, plenamente incorporadas a la secuenciación establecida y no aparecer de forma aislada. Las fases reflexivas, sobre todo si son en colaboración (Esteve 2000) ofrecen un espacio "natural" en el cual emerge tanto una reflexión metalingüística de búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa que se plantea como una reflexión metacognitiva sobre la manera de abordar las dificultades que surgen de las tareas. En este punto es importante hacer hincapié en una cuestión muy relevante: en este tipo de prácticas reflexivas, la interacción en el grupo adquiere claramente una doble dimensión (Wolff & Legenhausen 1992): la comunicativa y la cognitiva. Esta última dimensión realza claramente la importancia de la interacción para la construcción y el crecimiento del saber (Vygotsky 1978).

3. En la última fase de la secuencia es necesario incorporar actividades extensivas donde el alumno tenga que explotar los recursos verbales que ha aprendido en las fases anteriores en contextos comunicativos nuevos. No se trata de aprender a construir enunciados correctos sino, y este es un aspecto decisivo, **de aprender la habilidad de usar conocimientos lingüísticos en contextos diferentes o nuevos**. Ello no sólo supone relacionar forzosamente la reflexión sobre la forma con su uso comunicativo sino que obliga al alumno, en colaboración con otros, a generar un trabajo cognitivo que le ayudará indiscutiblemente en su proceso de aprendizaje. La fase extensiva, al igual que las demás fases reflexivas, fomenta procesos metacognitivos y ofrece además un espacio ideal para incorporar actividades de escritura en colaboración, ya desde los primeros niveles de aprendizaje. Por lo que se desprende de los estudios más actuales, las secuencias didácticas que integran una parte de producción escrita, sobre todo si es en colaboración, son óptimas para fomentar la gestión cognitiva, ya iniciada en otras fases de reflexión (Kowal & Swain 1994; Esteve 1999; Swain 1998; Swain & Lapking 2000). La producción escrita en colaboración ofrece, a través de la interacción que se genera dentro del grupo, un "andamiaje" mutuo (*collective scaffolding*) que ayuda en el aprendizaje (Cañada & Esteve 2001; Donato 1994).

4.3. Modelo de secuencia didáctica cíclica para la integración del trabajo en el aula y el trabajo en autoaprendizaje

A partir de la aplicación del modelo cíclico presentado y de los principios básicos del enfoque por tareas, hemos diseñado un tipo de secuencia didáctica que prevé fases para realizar en el grupo de clase (clase presencial) y fases de trabajo en autoaprendizaje. Veamos un ejemplo de este tipo de secuencias.

Presentación del encargo de trabajo (objetivo final comunicativo de la secuencia didáctica): *Por ejemplo, elaborar un folleto/prospecto descriptivo informativo sobre el lugar de estudio (en nuestro caso, la FTI de la UPF) para los estudiantes Erasmus de nuestra Facultad que provienen de países de habla alemana*

Trabajo en el aula I

1. Introducción de textos acorde con el tipo de texto que deberán producir los alumnos: Presentación de textos escritos y/u orales, predominantemente descriptivos y **pertenecientes a distintos géneros textuales** (reportajes, guía

turística, etc.): aproximación global a los textos a partir de actividades de comprensión global tanto escrita como oral (*activación de estrategias de comprensión*).

2. Iniciación en el trabajo sobre el código lingüístico, acorde con el objetivo de la secuencia y a partir de la incorporación de prácticas de sensibilización lingüística: aplicación de estrategias de inferencia, del planteamiento de hipótesis y del trabajo en cooperación (*descubrimiento gradual del funcionamiento del sistema lingüístico: estrategias de inferencia*)

3. Puesta en común por parte del docente de los aspectos lingüísticos (tanto gramaticales propiamente dichos, como pragmáticos y discursivos) descubiertos por los mismos alumnos. Introducción explícita de otros aspectos por parte del docente (*diálogo conjunto de construcción de conocimiento gramatical explícito*).

4. Presentación de los materiales de autoaprendizaje (en forma de **guía** Véase ANEXO 1) disponibles para trabajar los contenidos (planos lingüístico, textual, semántico...) necesarios para alcanzar el objetivo de la secuencia (*textos paralelos, estructuras gramaticales, léxico, estrategias de comprensión, etc.*). En este momento, y a partir de la guía presentada, los aprendices elaboran un **plan de trabajo** (Véase ANEXO 2) **individual o colectivo (en pequeños grupos)** que tiene como objetivo más importante incitar al alumno a:

- a) Llevar a cabo una prospección sobre el objetivo de la tarea y en qué medida éste le va ayudar a mejorar en qué habilidades;
- b) Reflexionar sobre la dificultad de la tarea a la que se enfrentan;
- c) Reflexionar sobre cuáles son **sus necesidades con respecto a la tarea** y lo que ésta implica forzosamente
- d) Llevar a cabo una prospección sobre el estadio actual de sus conocimientos en el momento de enfrentarse con la tarea y a tomar "pequeñas" decisiones de qué es lo que necesitan/desean trabajar, tanto a nivel de contenido como a nivel estratégico.

(concienciación sobre el estadio actual de conocimientos, análisis de necesidades, toma de decisiones, planificación)

Trabajo autónomo con materiales de autoaprendizaje + tutorización

Los alumnos trabajan los materiales según necesidades específicas pero con un objetivo común que queda especificado en el encargo de trabajo. Se negocian las horas de trabajo autodirigido y la entrega de un **cuestionario metacognitivo** (Véase ANEXO 3) donde los alumnos analizan su trabajo autónomo desde los siguientes prismas:

- a) Concienciación de los problemas y las dificultades con los que se han tenido que enfrentar;
- b) **Análisis valorativo de las estrategias y los recursos que han utilizado para solucionar los problemas:** en qué medida les han sido útiles o no y por qué;
- c) **Valoración global** del trabajo en autoaprendizaje
- d) Verbalización de las necesidades que han ido surgiendo durante el trabajo en autoaprendizaje (tanto de contenido como estratégicas)

Antes de pasar a una nueva fase de trabajo en el grupo de clase, y durante el trabajo en autoaprendizaje, tiene lugar una (o varias) tutorización individual o en pequeños grupos.

(reflexión metacognitiva individual: proceso de monitorización, evaluación de procesos; tutorización individual, iniciación del diálogo constructivo con el docente)

Trabajo en el aula II

5. El docente retoma en el grupo de clase las cuestiones planteadas por los alumnos en el **cuestionario metacognitivo**. Responde a las mismas de forma explícita o presentando opciones o caminos alternativos (*diálogo constructivo*).

6. En pequeños grupos en el aula o como trabajo individual, los alumnos siguen con la siguiente fase de la secuencia: la elaboración del texto (folleto/prospecto) a partir del objetivo del encargo de trabajo. Los alumnos continúan con el mismo proceso iniciado en el trabajo en autoaprendizaje: prospección de todos los recursos verbales trabajados en el aula o con materiales de autoaprendizaje que ellos consideran adecuados para alcanzar el objetivo comunicativo establecido. Esta vez, sin embargo, el proceso ya no se hace tan explícito sino que emerge de una forma más natural en la interacción en el grupo (*reflexión metalingüística y metacognitiva a partir de la interacción en el grupo*)

7. Cada grupo entrega al docente y al grupo de clase su producción: co-evaluación o evaluación conjunta y sensibilización al error. Reflexión conjunta en el grupo de clase sobre los aspectos problemáticos tanto lingüísticos (de contenido) como de aprendizaje (de proceso): tutorización final grupal (*evaluación de producto, evaluación conjunta de procesos*).

Sin embargo, para que el trabajo con secuencias didácticas de este tipo tenga éxito, se hacen imprescindibles:

- a) organizar de manera específica los materiales de autoaprendizaje en cuanto al contenido tanto lingüístico como estratégico;
- b) trabajar la dimensión metacognitiva como herramienta central para el fomento de la autonomía en las dos situaciones de aprendizaje.

Analizaremos, a continuación, cada uno de estos aspectos.

4.4. Aspectos relevantes en la puesta en marcha de un modelo semipresencial de enseñanza-aprendizaje a partir de la incorporación de secuencias modulares-integradoras

A. Organización de los materiales de autoaprendizaje

Para poder alcanzar esta integración tan importante es el paradigma metodológico que se adopte como el concepto de lengua subyacente a la práctica docente. Respecto a este último punto queremos destacar la relevancia de la aplicación de un concepto modular-integrador de lengua tanto en la programación reglada como en la organización de los materiales de autoaprendizaje. Tres dimensiones deben ser tomadas en consideración:

1. Tipo de texto: informativo, argumentativo, persuasivo, etc. Este descriptor da cuenta de la función primordial del texto como vehículo de comunicación, es decir, de su uso funcional.

2. Género textual: hace referencia al contexto de uso que, a su vez, está sujeto al uso funcional; así, por ejemplo, un artículo de prensa puede tener una función informativa pero también argumentativa o narrativa, etc.

3. Función de la gramática en el texto: refleja la estrecha relación entre las estructuras gramaticales y léxicas y su significación dentro de un contexto de uso (el que ofrece el texto).

Presentamos, a modo de ejemplo, la siguiente parrilla descriptiva:

ORGANIZACIÓN DE MATERIALES PARA USO AUTÓNOMO A PARTIR DEL PRINCIPIO DE LA GRAMÁTICA EN EL TEXTO Y DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: EL ADJETIVO
<p>Tipo de texto: <i>Textos predominantemente descriptivos</i></p> <p>Géneros textuales: <i>Reportajes y artículos divulgativos sobre lugares / Anuncios clasificados / Descripciones breves / Horóscopos</i></p> <p>Función del adjetivo en el texto: <i>Describir personas, objetos, lugares; diferenciar y evaluar / comparar y evaluar / determinar.</i></p> <p>Contenidos gramaticales (dentro de la categoría "adjetivo"): <i>El adjetivo y sus determinantes / grados de comparación del adjetivo / el presente / preposiciones locales, etc.</i></p> <p>Contenidos semánticos: <i>Adjetivos específicos para describir personas, lugares o estados de ánimo, etc.</i></p>
<p>Aprender a aprender: <i>Estrategias para comprensión global del texto / estrategias para comprensión y memorización de vocabulario / estrategias de deducción de reglas gramaticales / uso de diccionario</i></p>

Con esta organización de los materiales de aprendizaje de lengua se garantiza un planteamiento *top-down* (o de arriba abajo) de la enseñanza, planteamiento necesario tanto por la concepción de la lengua (un sistema semiótico social) como por el concepto de aprendizaje (capacidad del individuo para utilizar dicho sistema de manera efectiva).

Entendiéndose así, el planteamiento presentado permite incorporar de modo natural la dimensión que preside la competencia estratégica. Acorde con ello, los materiales de autoaprendizaje deben contemplar un espacio de "aprender a aprender", verdadero soporte de una metodología de enseñanza que favorezca los principios de autonomía y conciencia de aprendizaje.

Cabe señalar, por último, que los espacios hipertextuales e hipermediales que ofrecen las nuevas tecnologías constituyen, así lo hemos comprobado en nuestro proyecto, un entorno óptimo para poder pasar de la globalidad (el texto) a las estructuras lingüísticas (las estructuras y el léxico) y a los materiales específicos para trabajar la competencia estratégica.

¿Qué implicaciones tiene una organización de materiales de autoaprendizaje como la que acabamos de presentar?

En primer lugar, partir del concepto de gramática **no** aislada del texto, es decir, de la globalidad, permite pasar del nivel textual más global a las estructuras

específicas “sin perder el hilo conductor” Por otra parte, este concepto globalizador ofrece al aprendiz un espacio de acción más libre donde, a partir de los descriptores establecidos, puede escoger el nivel lingüístico en que quiere trabajar (comprensión global del texto, gramática, vocabulario), teniendo presente en todo momento la posibilidad de volver al nivel inicial y recurrir a la ayuda que le brindan tanto el espacio de aprender a aprender como el profesor-tutor. Para ello es importante:

- a) que las vías de acceso a los materiales en soporte informático prevean la posibilidad de acceder a ellos desde distintos niveles : el contenido gramatical específico (nivel morfosintáctico), el género textual en el que aparece (nivel textual), o el nivel semántico (a partir del tema que presente el texto);
- b) que, en el momento de elaborar materiales, ya se prevean relaciones entre los distintos niveles lingüísticos (*referencias cruzadas o links*), y también con los materiales específicos de “aprender a aprender”

B. La dimensión metacognitiva como herramienta central para el fomento de la autonomía

Como ya hemos apuntado, al referirnos a metacognición, pensamos en los conocimientos o actividades cognitivas que tienen como objeto, o bien regulan, cualquier aspecto de una tarea cognitiva. Se trata del “conocimiento del conocimiento” (Flavell 1985). Brown et al. (1983) afirman que la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación (control) de la actividad mental que, a su vez, exige que el aprendiz: a) planifique la actividad mental antes de enfrentarse a cualquier tarea; b) observe la eficacia de la actividad que ha iniciado (monitoring), y c) compruebe los resultados. Se suele decir en metacognición que la madurez cognitiva requiere *saber qué* (knowing what) se quiere conseguir (objetivos) y *saber cómo* (knowing how) se consigue (autorregulación). Al trazar esta distinción bimodal (qué y cómo) subrayamos dos dimensiones de la metacognición: la metacognición como conocimiento de las operaciones mentales y la metacognición como autorregulación de estas operaciones.

Según Zabala (1999), para que el aprendizaje sea lo más profundo posible, será necesario que exista, además, una reflexión sobre el propio proceso, factor que no sólo es un resultado, sino que constituye un medio y una disposición imprescindibles para la mejora de los aprendizajes.

En nuestro caso, como se desprende de la esencia de la secuencia didáctica, no concebimos el autoaprendizaje integrado sin que uno de sus pilares principales no sea la reflexión metacognitiva que, a su vez, fomentará directamente la autonomía del aprendiz dentro y fuera del aula. En este sentido, lo primero que se nos plantea para que los aprendices puedan realizar este proceso mental es que necesitan que les facilitemos una serie de estrategias metacognitivas que les permitan controlar los conocimientos que van adquiriendo. Zabala (1999) propugna la introducción en el aula de una serie de actividades que exigen que los aprendices apliquen, analicen, sintetizen y evalúen el trabajo realizado y se evalúen ellos mismos, promoviendo así la reflexión conjunta de los procesos seguidos, ayudándoles a pensar, de manera que participen constantemente de los aprendizajes propios.

No obstante, somos conscientes que el recurso al conocimiento metacognitivo no es espontáneo, es fruto de un proceso, se acumula de forma lenta y gradual y, frecuentemente, cuando se ha interiorizado, se activa automáticamente y de forma casi inconsciente mediante el reconocimiento y los procesos de respuesta que detectan y responden de manera apropiada a situaciones cognitivas familiares.

Para ello, en nuestro modelo de autoaprendizaje integrado tomamos como punto de partida el modelo de "plan-do-review" de Ellis (2000, 76), un modelo de concienciación metacognitiva en tres fases que quedan totalmente integradas por un lado en el currículum y, por el otro, como hemos visto, en las secuencias didácticas individuales:

1. los aprendices reflexionan sobre lo que ya conocen y sobre lo que necesitan hacer y conocer para la preparación de una actividad,
2. los aprendices experimentan, es decir, llevan a cabo la tarea,
3. los aprendices prosiguen la reflexión para revisar y autoevaluar lo que han hecho.

Para la aplicación de estas tres fases de reflexión, nos servimos de tres herramientas de trabajo:

- a) **la guía** que no pretende nada más que ofrecer una ayuda para que los aprendices elaboren su plan de trabajo; esta ayuda consiste en presentar, de forma organizada, transparente y de fácil acceso, los recursos que les pueden ser útiles para el desarrollo de la actividad de aprendizaje;
- b) **el plan de trabajo** que les obliga a reflexionar sobre cuáles son sus necesidades y objetivos, en qué momento del aprendizaje se encuentran y a tomar la decisión de qué es lo que necesitan/desean trabajar para llevar a cabo una actividad concreta.
- c) el **cuestionario metacognitivo** donde los alumnos analizan su trabajo autónomo y apuntan sus problemas y dificultades. Este cuestionario será la base del posterior *diálogo constructivo* con el docente y con el resto de aprendices.

Estas tres herramientas, debidamente insertadas en cada una de las fases que veíamos, permiten incorporar paulatinamente la reflexión metacognitiva en las secuencias didácticas e iniciar a nuestros a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de una lengua, reflexión que lo conducirá a la autoregulación, base de la autonomía del aprendiz.

5. Valoración de la experiencia y consideraciones finales

Aunque, por el momento, no poseemos datos empíricos sobre la experiencia, sí que contamos con los cuestionarios finales de nuestros aprendices y con los resultados de las tutorías específicas que nos permiten valorar cómo los aprendices perciben y siguen un proceso metodológico de estas características¹. En la encuesta final, solicitábamos de nuestros aprendices una valoración de la integración entre clase presencial y trabajo en autoaprendizaje así como la utilidad de la guía, del plan de trabajo y del cuestionario metacognitivo. Además, queríamos saber si consideraban posible la integración del autoaprendizaje en otras asignaturas de la licenciatura. Las ideas principales se resumen como sigue:

1. El trabajo integrado entre clase presencial y autoaprendizaje permite que cada aprendiz trabaje a su ritmo y, a su vez, posibilita que cada cual sepa donde debe focalizar sus esfuerzos en cada momento.
2. Los aprendices valoran muy positiva del hecho de tener que reflexionar previamente sobre necesidades, objetivos, alcances, etc. que consideran la única forma de avanzar en el aprendizaje de una lengua. No obstante, se perciben diferencias notorias en la velocidad de adaptación a esta metodología.

¹ Todos estos cuestionarios son la base de investigaciones cualitativas en curso.

3. En cuanto a los cuestionarios metacognitivos, la opinión está más dividida: mientras algunos admiten no ver su importancia, otros destacan que para ellos supone el cierre de la reflexión iniciada con el plan de trabajo. Añaden, sin embargo, que a veces puede ser frustrante ver que no se alcanzan los objetivos que se habían propuesto.

4. Valoración muy positiva del ambiente de trabajo que se fue creando, a pesar de la confusión inicial.

5. Valoración muy positiva también de los conocimientos adquiridos a pesar de que una metodología de estas características suponga un mayor esfuerzo por su parte.

6. Se percibe que el trabajo realizado les ha permitido fomentar gradualmente un sentimiento de autoestima y una mayor conciencia lingüística y del proceso de aprendizaje.

7. Por último, cabe destacar que, por ejemplo, el tratamiento de la gramática según este enfoque entra en conflicto con las representaciones y creencias que tienen nuestros aprendices respecto de lo que significa el trabajo de la gramática (situación de instrucción basada en largas explicaciones por parte del profesor). No siempre, pero sí en la mayoría de los casos, conseguimos un cambio de estas representaciones. Sin embargo, se trata de un proceso paulatino y lento pero de naturaleza más cualitativa.

6. Conclusiones

Nuestra experiencia como docentes de lenguas extranjeras nos ha permitido constatar la necesidad y el interés que presenta un modelo de autoprendizaje integrado en el ámbito universitario. Por un lado, se observa que las reformas de los actuales planes de estudios tienden a privilegiar las fases de aprendizaje autónomo en detrimento de los tradicionales módulos de enseñanza presencial. Por otro, los estudiantes valoran positivamente las fases de reflexión que pretenden contribuir a fomentar su formación como aprendices autónomos, siempre y cuando éstas estén integradas en secuencias didácticas amplias e integradoras con un objetivo bien delimitado, claro y significativo para los estudiantes. Todo ello nos conduce a afirmar que la clave de modelos integrados está precisamente en el diseño y la elaboración de secuencias didácticas acordes con los principios presentados. Sin embargo, y para finalizar, no podemos olvidar que el cambio sólo se producirá si realmente tiene lugar una reflexión profunda sobre la función del docente y el papel del aprendiz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- Adair-Hauck, B. & Donato, R. (1994) "Foreign language explanations within the zone of proximal development", *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, nº 3, 533-557.
- Allwright, R. (1984) "The importance of interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 2, 156-171.
- Bosch, M. (1996) *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona: Graó.
- Breen, M. (1985) "Authenticity in the language classroom", *Applied Linguistics*, vol. 6, nº 1, 60-70.
- (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, nº 20, 52-73.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983) "Learning, remembering and understanding". En P.H. Mussen (ed), *Handbook of child psychology* (vol.3), New York: Wiley & Sons.
- Cañada, M. D. & Esteve, O. (2001) "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento". En C. Muñoz (coord.), *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: Univerbook, 73-83.
- Dam, L. (1995) *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Donato, R. (1994) "Collective scaffolding in second language learning". En J.P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygostkian Approaches to Second Language Research*, Norwood, (NJ): Ablex, 33-53.
- Ellis, G. (2000) "Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children". En B. Sinclair, I. McGrath, I., T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, London: Longman.
- Esteve, O. (1999) *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- (2000) "La gramàtica en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d'aprenentatge". En A. Camps (coord.). *Gramàtica a l'aula*, Barcelona: Graó, 132-141.
- Flavell, J. H. (1983) *El desarrollo cognitivo*. Colección Aprendizaje, vol. LXXXVII, Madrid: Visor.
- Kowan, M. & Swain, M. (1994) "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, vol. 3, 73-93
- Lantolf, J.P. (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1997) "Language awareness and the autonomous language learner", *Language Awareness*, vol. 6, nº 283, 93-104.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

- Nussbaum, L. (1996) "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Onrubia, J. (1993) "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir". En C. Coll (ed.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- Rampillon, U. (1997) "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En U. Rampillon & G. Zimmermann (eds), *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber, 173-194.
- Sinclair, B. (2000) "Learner Autonomy: the next phase?" . En B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.
- Swain, M. (1998) "Focus on form through conscious reflection". En C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin (2000) *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects*. En M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow, Essex: Addison-Wesley Longman.
- Trèvisè, A. (1994) "Représentations metalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, vol. 459, 171-190
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*. New York: Longman.
- Victori, M. & Lockhart, W. (1995) "Enhancing metacognition in self-directed language learning", *System*, vol. 23, nº2, 223-234.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Wenden, A.L. (1998) "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, vol. 19, nº 4.
- Wolff, D. & Legenhausen, L. (1992) "Story board and communicative language learning". En M. Swartz & M. Yazdani (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*, New York: Springer, 9-24.
- Zabala, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Guix.

Anexo 1

GUÍA DE TRABAJO²

1. EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

(Material para trabajar online)

En Treballar textos escrits encontrarás varios textos relacionados con el tema que nos ocupa estas semanas (Escuela-Formación-Profesión)

Schule, Ausbildung, Beruf

Nivel	Tema	Género	Ficha de treball
intermedio	Schule, Ausbildung, Beruf	Folletos de información general	ALTE04.htm
intermedio	Schule, Ausbildung, Beruf	Artículos periodísticos y divulgativos	ALTE06.htm
elemental	Schule, Ausbildung, Beruf	Entrevistas escritas	ALTE09.htm
intermedio	Schule, Ausbildung, Beruf	Novelas (fragmento)	ALTE17.htm

2. VOCABULARIO

En el capítulo de "Treballar aspectes lexicosemàntics" (Escuela, Formación, Profesión) encontrarás varios ejercicios que te permitirán ampliar tu vocabulario

SCHULE - AUSBILDUNG - BERUF

Nivel	Tema lexicosemàntico	Ficha de trabajo
Elemental Intermedio	SCHULE - AUSBILDUNG - BERUF	ALLE10.htm

3. EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN ORAL

Los ejercicios de comprensión oral los realizaremos en el laboratorio.

4. GRAMÁTICA

A continuación te presentamos las categorías gramaticales relacionadas con el trabajo de estas semanas. Decide cuáles deseas trabajar.

Para trabajar en biblioteca:

Satzstellung

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental	Satzstellung	AL054.htm

Präteritum

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental	Präteritum	AL007.htm
Intermedi	Präteritum	AL008.htm

² Tomamos como ejemplo los materiales para el aprendizaje del alemán

Perfekt

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental	Perfekt	AL009.htm
Intermedi	Perfekt	AL010.htm

Modalverben

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental	Modalverben	AL038.htm
Intermedi	Modalverben	AL039.htm
Intermedi	Modalverben	AL040.htm

Para trabajar online:

Satzstellung (I)

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental	Satzstellung (I)	ALMS36.htm

Satzstellung (II)

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Intermedi	Satzstellung (II)	ALMS35.htm

Präteritum

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Intermedi	Präteritum	ALMS23.htm

Perfekt

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Intermedi	Perfekt	ALMS21.htm

Modalverben

Nivel	ContenidoL	Ficha itinerario
Elemental Intermedi	Modalverben	ALMS40.htm

Anexo 2

PLAN DE TRABAJO

ANÁLISIS DE NECESIDADES

Objetivos	Destrezas y conocimientos	Prioridades
Anota el objetivo o objetivos que te propones alcanzar con el trabajo de estas tres semanas	Anota las destrezas y los conocimientos que consideras que debes desarrollar para alcanzar tus objetivos.	Establece un orden de prioridad de estas necesidades

--	--	--

PLAN DE TRABAJO

Actividades y recursos	Actividades por mi cuenta	Temporización
<p>Teniendo en cuenta las destrezas y conocimientos que he enumerado en el análisis de necesidades y, según los recursos que tengo listados en la guía, durante las horas de autoaprendizaje me propongo trabajar</p>	<p>¿Qué puedo hacer independiente-mente?</p>	<p>¿Cómo me programaré mi tiempo de trabajo?</p>

ANEXO 3

CUESTIONARIO METACOGNITIVO

Sobre el resultado/producto:

1. ¿Qué he trabajado?

Lectura:

Vocabulario:

Gramática:

Comprensión oral:

Video:

2. ¿Qué he aprendido bien?

¿He aprendido algo nuevo? Si es así, ¿qué?

3. ¿Qué me plantea todavía dificultades?

4. ¿Deseo volver a trabajar o ampliar algún aspecto?

Sobre el proceso:

1. ¿Estoy satisfecho con el trabajo que he realizado? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
2. ¿Qué recursos (diccionarios, apuntes, ayuda de un compañero) me han sido más útiles?
3. ¿Qué recursos creo que utilizaré en las próximas sesiones? ¿Por qué?
4. ¿Cómo me he sentido en el trabajo en autoaprendizaje?
5. ¿He trabajado, por lo general, con algún compañero? ¿Ha funcionado el trabajo cooperativo?

Espacio para comentarios, preguntas, propuestas, etc.