

Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad

Yolanda RUIZ DE ZAROBÉ
Universidad del País Vasco

«Dans l'état actuel des connaissances,
l'apprentissage ne peut rester
indépendant de l'apprenant».¹

Resumen

La autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas se ha vuelto prioritaria durante estas últimas décadas. El ritmo vital actual y la búsqueda de objetivos personales a la hora de aprender nuevos idiomas han hecho que el aprendizaje se deba individualizar en gran manera. En la Universidad Pública de Navarra, se ha llevado a cabo una experiencia enriquecedora, que pretende dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes que han formado parte de nuestro programa de autoaprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje autónomo. Autoformación. Centro de autoacceso. Sesión de orientación.

Abstract

Autonomy in second language learning has become a priority over the last few decades. Modern lifestyles along with the search for personal objectives when learning new languages have made necessary individualization in the learning process. In the Public University of Navarra, an enriching experience

¹ H. Holc, *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, Hachette, Col. Recherches et Applications/Le Français dans le Monde, 1992, p. 48.

has taken place, which tries to answer the needs of each and every student who has been involved in our autonomous-learning programme.

KEY WORDS: Autonomous learning. Self-training. Self-access centre. Tutoring session.

Autoaprendizaje en la adquisición de segundas lenguas

En los últimos veinte años, la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas se ha vuelto prioritaria. Esto se ha debido, en parte, al ritmo vital actual, que ha hecho que la flexibilidad a la hora de aprender una lengua sea necesaria. A menudo disponemos de un tiempo muy limitado para dedicarlo al estudio de un idioma, y frecuentemente debemos realizar cambios en nuestro horario para poder adaptar el aprendizaje a las exigencias personales de cada cual. Por otro lado, los objetivos que se intentan cumplir a la hora de adquirir una lengua son cada vez más precisos y diversificados. En épocas anteriores, era frecuente aprender una lengua para conocerla desde un punto de vista meramente conceptual, dominándola en su conjunto. Sin embargo, hoy en día las metas son a menudo instrumentales, abarcando funciones tan diversas como la necesidad de mantener conversaciones telefónicas con el extranjero o la posibilidad de realizar presentaciones orales en el idioma en cuestión. De este modo, la lengua se convierte en un mero instrumento que se hace imprescindible, siempre y cuando sea capaz de ayudarnos a cumplir con nuestros objetivos. Así pues, el aprendizaje debe centrarse en cada persona de forma individual, al ser ésta el foco de atención, y la enseñanza debe supeditarse al estudiante y no al contrario. Como dice Porcher², «l'auto-apprentissage, comme phénomène pris dans toute son amplitude, incarne aujourd'hui la figure essentielle du défi social lancé à l'enseignement institutionnel des langues».

El individuo como tal se convierte en el centro de todo el proceso educativo, siendo él mismo quien tome las riendas de su propio aprendizaje, y haciéndolo de forma autónoma. Sin embargo, aunque esta situación puede parecer ideal, muchos estudiantes no son autónomos a la hora de acometer el aprendizaje, quizá porque en raras ocasiones se les ha pedido independencia ante el estudio de lenguas. En los métodos tradicionales, el rol del estudiante era totalmente pasivo y dependiente, sin tener que tomar ningún tipo de deci-

² L. Porcher, L. *Les auto-apprentissages*, Hachette, Col. Recherches et applications/Le Français dans le Monde, 1992, p. 14.

sión en todo el proceso de aprendizaje. Existía un profesor omnipresente, poseedor de los conocimientos, que se encargaba de impartir la docencia. Ahora, se pide al aprendiz que sea capaz de intervenir directamente en este proceso, y que asuma su propia responsabilidad. Para conseguir que el alumno adquiriera autonomía y desarrolle un papel activo desde un punto de vista pedagógico, deberá *aprender a aprender*. Esta se va a convertir en una de las condiciones imprescindibles de todo aprendizaje autónomo. Con la ayuda de distintos recursos humanos y materiales, el estudiante deberá aspirar a aprender sin que se le enseñe. De este modo, el aprendizaje de una lengua se convertirá en un comportamiento personal, en una actitud activa y autónoma por parte del estudiante.

Implicaciones personales en el autoaprendizaje de lenguas

Anteriormente, hemos visto la necesidad de emprender el aprendizaje de lenguas de forma autónoma. Ahora bien, nos podemos preguntar en qué consiste esa autonomía que debe ser adoptada por el alumno. En primer lugar, el estudiante de una segunda lengua debe fijar unos objetivos, es decir, debe saber cuáles son los propósitos personales y/o profesionales que le mueven a querer aprender un idioma. La definición de los objetivos depende de distintos aspectos, tales como la motivación que cada cuál posee y los propios criterios subjetivos, que pueden variar a lo largo del aprendizaje. Se debe intentar que los objetivos resulten reales, ya que si la consecución de los mismos se vuelve demasiado dificultosa, lo más probable es que el estudiante pierda la motivación. Sin embargo, si cada cuál define los objetivos que desea cumplir, el aprendizaje será mucho más fructífero, al ser de mayor interés. Como dice Henri Holec³, «in self-directed learning the learner himself defines the objectives, and the essential consequence of this will be the introduction of the learner's specific personal dimension».

Por otro lado, el alumno debe definir los contenidos que desea abarcar así como la técnica y los métodos que va a aplicar. Para poder determinarlos, se debe tener en cuenta la eficacia de los mismos en relación a los objetivos que se han fijado y a los criterios externos e internos existentes. Dentro de los primeros están aspectos como el lugar en el que se estudia, los materiales utilizados o el tiempo del que se dispone y en el segundo grupo, encontramos restricciones de tipo personal (memoria, perseverancia o paciencia del alumno,

³ H. Holec, *Autonomy and foreign language learning*, Strasbourg: Conseil of Europe, 1979, p. 10.

entre otros). La tarea de definir contenidos y técnicas quizá sea más difícil de delimitar y, en un principio, puede requerir mayor atención por parte del profesor. Asimismo, el estudiante debe aprender a valorar el proceso de aprendizaje y evaluar lo que va adquiriendo, para comprobar si lo que está aprendiendo se adecúa a lo que él pretende abarcar y si todo ello le es de gran provecho. Si el alumno tiene en cuenta todos estos puntos, el aprendizaje será más productivo, porque nadie mejor que cada uno conoce sus necesidades y limitaciones.

Esta visión es totalmente opuesta a la que se tenía en los enfoques tradicionales, donde el profesor era el que debía definir todos los aspectos del aprendizaje, desde la elección del material hasta la evaluación de los resultados. Todas las decisiones pasaban por sus manos, y el estudiante adoptaba una función meramente receptiva. Según el método autodirigido, los roles tanto del aprendiz como del profesor se van a alterar de forma drástica. Ahora, el estudiante se hace cargo de todo el proceso, responsabilizándose de su aprendizaje, y el profesor se convertirá en un mero mediador, en un puente entre el conocimiento objetivo y el alumno.

El papel del profesor va a ser guiar al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que, progresivamente, vaya tomando la iniciativa. Se debe conseguir un equilibrio entre la ayuda y guía que el alumno va a recibir y su propia autonomía, ayudándole a aprender, siempre que él lo crea necesario o lo desee.

*Lorsque nous parlons d'autoformation, il faut entendre qu'il s'agit d'un processus éducatif non proposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives ou celles qui ne sont pas considérées comme telles.*⁴

El profesor u orientador se convierte en otro recurso con el que se puede contar cuando se necesite algún tipo de ayuda. Una de las funciones principales del educador va a consistir en ayudar al estudiante a comprender aspectos sobre los que raramente ha debido reflexionar. Tendrá que enseñar a aprender al estudiante, para que éste conozca lo que es una lengua. De este modo, además de poseer cierta cultura metalingüística que hará que posea unos conocimientos implícitos sobre la lengua, el aprendiz deberá saber llevar

⁴ G. Le Meur, Quelle autoformation par l'autodidaxie?, en *Revue française de pédagogie* 102, 1993, p. 37.

a la práctica esos conocimientos teóricos. No sólo deberá *saber* o conocer lo que es una lengua, sino que además deberá *saber hacer*, es decir, aplicar sus conocimientos.

Estos objetivos, que requieren una colaboración estrecha entre el educador y el aprendiz, se pueden afrontar en las llamadas sesiones de orientación, en las que se discuten todas aquellas cuestiones que resultan problemáticas. Una de las primeras funciones de estas sesiones consistirá en el descondicionamiento del educador y del estudiante. En los programas de autoaprendizaje, los roles de ambos han cambiado de forma radical, y ahora deben comprender que la función de uno no va a consistir únicamente en aportar soluciones, ni la del otro en ser un mero receptor, sino que entre ambos deberán desarrollar una metodología adecuada, desprendiéndose de los muchos prejuicios que poseen con respecto al aprendizaje.

En el apartado anterior mencionábamos la necesidad que el estudiante posee de adquirir una progresiva autonomía, y lo que ello conllevaba. También veíamos la necesidad del educador de ayudarle a aprender, de entrenarle para poder desarrollar las distintas habilidades que necesitará controlar. Estas habilidades abarcan distintos aspectos. En primer lugar, el orientador deberá ayudar al aprendiz a definir sus objetivos, según sus necesidades personales o profesionales. Además, entre ambos deberán definir los contenidos que desean abarcar, obteniendo distinta información sobre materiales didácticos y/o auténticos. Por otro lado, el profesor deberá ayudar al estudiante a elegir métodos y técnicas, que variarán según la personalidad y el estilo del aprendiz⁵. Por último, el educador deberá ayudar al orientado a planificar el proceso de aprendizaje, estableciendo una cierta disciplina de trabajo, e igualmente le guiará sobre el modo de evaluar su proceso adquisitivo. En consecuencia, bajo una perspectiva autodirigida, el rol del educador va a ser más completo, y en un principio más complejo que el existente en los métodos tradicionales, ya que va a requerir el conocimiento no sólo lingüístico del idioma en cuestión sino también la posesión de habilidades comunicativas y metodológicas. Así pues, el rol del orientador va a ser mucho más creativo y variado. En ocasiones, deberá aprender él mismo a enseñar, deberá «entrenarse» para que la relación

⁵ Existen tres estilos de aprendizaje:

- aprendizaje visual, donde se requiere ver la información por escrito.
- aprendizaje auditivo, según el cual el aprendizaje se desarrolla de forma más satisfactoria al escuchar la información.
- aprendizaje kinestético, que muestra preferencia por la acción y el movimiento.

Estos estilos, que a menudo se entremezclan son determinantes a la hora de conocer correctamente a cada alumno.

con el alumno se vea fortalecida. El estudiante, por otro lado, tendrá que librarse de anteriores prejuicios, tales como el papel del profesor como autoridad o el uso de un sólo método cuyo conocimiento sólo el profesor posee, para ser capaz de analizar su actuación y cobrar independencia.

El educador u orientador, debe, además, poseer unas ciertas condiciones humanas para facilitar su relación con el aprendiz. Debe, en primer lugar, mostrar empatía, es decir, poseer la habilidad de ponerse en el lugar del orientado, para conocer las experiencias por las que atraviesa y, de este modo, poderse comunicar de forma más efectiva. Al sumergirse en los sentimientos de otra persona, al apreciar sus problemas, podrá serle de más utilidad. Junto a la creación de un ambiente empático, el educador debe ser congruente, mostrar «autenticidad». Debe superar posibles prejuicios y mostrarse lo más cómodo posible en su relación con el orientado, ya que la falta de claridad es uno de los aspectos que más perjudican la relación. Debe intentar valorar al estudiante en su totalidad, pero sin mostrar una relación paternalista o falsamente agradable. Debe respetar al individuo, conseguir un trato de persona a persona, con el fin de obtener una comunicación auténtica que posibilite su acción orientadora. Una buena relación interpersonal es totalmente necesaria para que exista un desarrollo personal que lleve a una paulatina autonomía. Para que la relación funcione, hay que tener en cuenta la propia personalidad del individuo, que va a ser de mayor importancia que todas las técnicas que se puedan aplicar. De este modo, si todos los condicionamientos funcionan, se pasará de una dependencia total del alumno hacia el profesor hacia una progresiva independencia. Esta autonomía es la meta a la que todos pretendemos llegar.

Una experiencia sobre autoaprendizaje en la universidad

Esta experiencia de la que venimos hablando es la que hemos querido desarrollar en la Universidad Pública de Navarra durante los cursos académicos 1991-1992 y 1992-1993⁶, aunque ya existían experimentos parecidos en otros centros de aprendizaje. En Nancy, Francia, *le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues*, Crapel, lleva desde 1974 utilizando una metodología de autoaprendizaje para aquellos estudiantes que no pueden,

⁶ Me refiero únicamente a estos dos años académicos, ya que durante estos cursos formé parte de este programa de autoaprendizaje en la Universidad Pública de Navarra (U.P.N.A). El programa comenzó en octubre de 1991, y en la actualidad continúa en funcionamiento, aunque se han operado cambios significativos.

o no quieren, seguir un curso tradicional de idiomas. Experiencias similares existen en Suecia y Gran Bretaña (*The Bournemouth Eurocentre Experiment*, *The Stirling Experiment*), siempre con el fin de reemplazar los sistemas tradicionales de aprendizaje por otros más novedosos, que aporten mayor dinamismo al aprendizaje de lenguas.

En la Universidad Pública de Navarra, el aprendizaje por parte del alumnado se lleva a cabo en dos ambientes diferentes. Por un lado tenemos el aula, donde los estudiantes asisten a clases regladas de francés, inglés o alemán durante tres horas a la semana. En las mismas, el profesor intenta abarcar todos los campos necesarios para un buen conocimiento de la lengua, desde ejercicios gramaticales y de vocabulario hasta una gran variedad de actividades de escucha y de comunicación. En una palabra, se intentan cumplir unos objetivos generales que incluyen actividades tanto de *input* como de *output*. Por supuesto, cada profesor sigue su propio estilo didáctico y, como es lógico, existen diferencias pedagógicas entre unos y otros. Sin embargo, por propia experiencia, hemos podido comprobar que este tiempo no resulta suficiente para aprender con cierta celeridad una segunda lengua. Tres horas resultan escasas para el aprendizaje y, principalmente, cuando se trata de grupos más o menos numerosos.

Un segundo factor que hemos tenido en cuenta es que dentro del alumnado nos encontramos con distintos objetivos particulares que se desean cumplir. Parte de los estudiantes quieren aprender el idioma por su importancia ante un futuro trabajo. Otros que, por ejemplo, están realizando sus tesis doctorales, necesitan ser capaces de comprender artículos de forma competente. Algunos profesores, que también quieren aprender otro idioma, lo hacen para asistir a conferencias y poder entenderlas, e incluso participar en ellas, y así podríamos continuar hasta centrarnos en todos y cada uno de los individuos que forman parte del programa. Para poder ayudar a cumplir estos objetivos personales, se ha creado un centro de autoacceso. En dicho centro, se puede encontrar todo el material necesario para su aprendizaje. Existen un número de ordenadores en los que se pueden realizar distintos ejercicios gramaticales y de vocabulario, así como una amplia biblioteca con gran variedad de libros de texto y de consulta, e incluso un apartado dedicado a temas de lingüística aplicada y pedagogía, por si se creyera necesario para su formación. También hay una cintateca y una videoteca con material diverso. Todo éste, ya sea auténtico o no, está dividido en distintos niveles. Por otro lado, los profesores del centro han preparado material accesorio, que incluye actividades dentro de las cuatro destrezas y que está igualmente estructurado en apartados. Todos estos ejercicios así como la escucha de cintas se llevan a cabo en la denominada «zona silenciosa». Asimismo, se dispone de mesas octogonales que pueden ser divi-

didias para las actividades de comunicación y para la lectura de revistas y periódicos.

En el centro de autoacceso, se han organizado también varios grupos de conversación, según los niveles. Los estudiantes se reúnen normalmente una vez por semana para hablar sobre temas de actualidad o para realizar distintas actividades de comunicación, que ellos mismos pueden elegir. Este punto se ha querido impulsar especialmente, ya que tanto los alumnos como los profesores ven la necesidad e importancia de conversar en la lengua que se está aprendiendo. Los alumnos encuentran una atmósfera adecuada que facilita la conversación. A este centro pueden acudir los alumnos tantas veces como lo deseen, para poder cumplir sus objetivos personales, es decir, para poder estudiar lo que a ellos más les interesa.

Cada vez que los alumnos asisten al centro de autoacceso, deben rellenar una ficha al realizar cualquier tipo de actividad, en la cual establecen los objetivos que pretenden conseguir, la actividad o actividades que han realizado, lo que han aprendido y posibles sugerencias con respecto a la actividad. Estas fichas son de gran utilidad tanto para los alumnos como para los profesores. Por un lado, los alumnos deben reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, sobre todo lo que éste conlleva y, si encuentran problemas, pueden discutir con los profesores, o quizá deberíamos decir educadores, qué factores están presentes en cualquiera de las actividades que han realizado. Así, todo el proceso se vuelve más claro y significativo. Por otro lado, el educador valora la evolución de los estudiantes y la sucesión de actividades realizadas, y conoce mejor en qué puntos flaquean o en qué campos deben hacer mayor hincapié.

Hemos visto cómo el alumno posee un número determinado de clases y, por otro lado, cómo puede hacer uso del centro de autoacceso para ampliar sus conocimientos. Sin embargo, existe un nexo de unión entre ambos ambientes y este nexo lo componen las sesiones de orientación, de cuyo objetivo hemos hablado ampliamente en el apartado anterior. Cuando los alumnos así lo solicitan, pueden pedir consejo a un educador, que les orienta, no sólo para que conozcan el material existente en el centro, sino también para solucionar problemas que puedan surgir, y para aclarar dudas. El propósito de estas sesiones es llegar a conocer mejor a los alumnos, creando un ambiente empático, que hace que la relación entre unos y otros sea más estrecha. El profesor debe ayudar al alumno, si éste se lo pide, a determinar los distintos aspectos que conforman el proceso de adquisición. Por un lado, le ayuda a definir sus objetivos, basados en sus necesidades personales, así como a conocer los contenidos, métodos y técnicas que puede abarcar. Le da información sobre posibles fuentes a las que puede recurrir, intentando que éstas sean lo más auténticas posibles. Finalmente, también le enseña a evaluar, si es necesario, lo que va adqui-

riendo. Según nuestra propia experiencia, hemos constatado que a pesar de que en un principio los estudiantes muestran una actitud de desconfianza y expectación, al pensar que estas sesiones sirven únicamente para controlar lo que realizan en el aula o en el centro de auto-acceso, con el tiempo hemos comprobado que son enriquecedoras tanto para el orientador como para el orientado, ya que amplían la visión que poseemos sobre la enseñanza de idiomas, y al mismo tiempo ayudan a los estudiantes a lograr un progreso mayor en su aprendizaje y en su propio desarrollo personal. Aunque se necesite avanzar en este campo, la orientación personal es uno de los aspectos clave en el autoaprendizaje de segundas lenguas, ya que condicionará la eventual independencia del estudiante.

Conclusión

A nuestro modo de ver, el aprendizaje autónomo tiene un gran número de ventajas con respecto a métodos tradicionales. Entre ellas, podemos incluir la posibilidad que ahora el alumno va a tener de estudiar a su propio ritmo. Cada individuo estudia según su propia capacidad e intenciones, sin tener que depender del resto de sus compañeros. Además, el estudiante puede organizarse de la forma que mejor les convenga, ya que no están marcadas las horas de entrada y salida al centro de autoacceso, con lo que la flexibilidad en el aprendizaje es mucho mayor.

Pero, quizá, una de las mayores ventajas de un programa de autoaprendizaje es que hace que el papel del alumno y del profesor cambie radicalmente con respecto a anteriores métodos. El estudiante debe adoptar una función mucho más activa y productiva, controlando todos y cada uno de los aspectos del proceso de aprendizaje. Así, a medida que se transfiere progresivamente el peso del mismo del educador al alumno, este último adquiere mayor responsabilidad e independencia, así como autodisciplina. En suma, se pasa de un conocimiento objetivo de una segunda lengua a uno subjetivo y personalizado, que cada individuo fija por sí mismo.

Bibliografía

- AEBLI, H. (1991): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid: Narcea.
- ANDERSON, J.R. (1981): *Cognitive skills and their acquisition*, Hillsdale: N.J. Erlbaum.

- ANDRÉ, B. (1989): *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris: Didier-Hatier/Alliance française.
- ANDRÉ, B. (1992): *De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*, Hachette, Col. Recherches et applications/Le Français dans le Monde.
- BELTRÁN LLERA, J. (1993): *Intervención psicopedagógica*, Madrid: Pirámide.
- BELTRÁN LLERA, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid: Síntesis.
- BOIXAREU, M., POPA-LISSEANU, D., DE SANTIAGO, C., y MARIÑO, A. (1988): *Cher Ami. Guía pedagógica*, Madrid: UNED.
- BROOKFIELD, S. (1985): *Self-directed learning: From theory to practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- CARRÉ, P. (1992): *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris: La Documentation Française.
- DUDA, R. y RILEY, P. (1990): *Learning styles, proceedings of the first European Seminar*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- DUDA, R. (1984): Apprendre à apprendre les langues: «Mais je veux être un handicapé linguistique», en *Mélanges pédagogiques*, Nancy: CRAPEL, Université de Nancy II.
- DUMAZEDIER, J. y LESELBAUM, N. (1993): Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation, en *Revue française de pédagogie 102*.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989): *Learning to learn English. A course in learner training. Teacher's book*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, G. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA ARETIO, L. (1987): *Rendimiento académico y abandono en la educación a distancia*, Madrid: UNED.
- HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*, Strasbourg: Conseil of Europe.
- HOLEC, H. (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H. (1991): Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage, *Education permanente 107*, pp. 59-66.
- HOLEC, H. (1992): *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, Hachette, Col. Recherches et Applications/Le Français dans le Monde.

- JACQUINOT, G. (1993): Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance, en *Revue française de pédagogie* 102.
- LE MEUR, G. (1993): Quelle autoformation par l'autodidaxie?, en *Revue française de pédagogie* 102.
- PORCHER, L. (1992): *Les auto-apprentissages*, Hachette, Col. Recherches et applications/Le Français dans le Monde.
- RÉGENT, O. (1986): L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes: quelques expériences, in *Mélanges pédagogiques*, Nancy: CRAPEL, Université de Nancy II.
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris: Recherches et Applications, Hachette.
- RICHTERICH, R. (1992): Créer d'autres espaces et d'autres temps, en *Le Français dans le Monde* 252.
- ROGERS, C. R. (1972): *The interpersonal relationship: The core of guidance. The problem of human being*. New York: P. Books.
- TREMBLAY, N. (1986): *Apprendre en situation d'autodidaxie, une étude des besoins des apprenants et des compétences des apprenants*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

