

LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: SÍNTESIS TEÓRICO- PRÁCTICA

Autor(es): Yamila Velázquez Reyes. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Educación Superior. Universidad de Las Tunas. Directora de la Editorial Universitaria EDACUN. lemay@cpvtun.enet.cu

Carlos José Pérez Cartón. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Educación Superior. Universidad de Las Tunas. Jefe Departamento Educación Laboral. carlospc@ult.edu.cu

Alida Pérez Osorio. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Educación Superior. Universidad de Las Tunas. Coordinadora de la Carrera Educación Laboral. alida@cpvtun.enet.cu

Forma de presentación de sus resultados científicos: Ponencia.

Simposio al que tributa el trabajo: Desafíos y perspectivas en la formación docente. Papel de las universidades.

RESUMEN

El siguiente artículo orienta hacia la búsqueda de la solución a las insuficiencias que se presentan en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y que limitan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la carrera. Para lograr este objetivo se presenta las experiencias como docente que ha estado involucrada en la investigación sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este, incluye etapas con sus procedimientos para el desarrollo de la autonomía en el Programa de Formación de Profesores de Lengua Extranjera en la Universidad de Las Tunas teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos y didácticos que los estudiantes necesitan aprender así como algunas consideraciones teóricas sobre la autonomía en el aprendizaje. Al respecto fue necesario el análisis y crítica de las fuentes, para determinar las potencialidades y las limitaciones de las teorías que las sustentan.

PALABRAS CLAVE: autonomía, etapas, procedimientos, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje de los estudiantes es el grado de autonomía y sobre todo el modo en que se forman estos. Por tanto, uno de los objetivos que como profesores tenemos es ayudarlos a comprender que el proceso de aprendizaje dura toda la vida (Life long learning) y que las diferentes habilidades,

capacidades, actitudes, disposiciones, valores y estrategias que faciliten el propio aprendizaje tendrán un valor mayor si se entrenan en autonomía y la responsabilidad independiente que les otorga el ser estudiantes. Tanto los profesores como los programas, las clases y las tareas tienen que ser mediadores eficaces en el aprendizaje, facilitar el acceso a la información, a la comunicación, a las estrategias y recursos que aparezcan en el aula y motivar hacia la reflexión sobre la eficacia de cada una de ellos.

1.1 Promover la autonomía en el aprendizaje.

Según Voltz (2008) citado por Dang (2012, p. 52) "...la palabra autonomía se deriva de auto-nomos, una palabra griega, auto que significa "uno mismo" y nomos significa "norma o ley." Auto-nomos se refiere al estado donde uno se da a uno mismo su propia ley".

En educación, y en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras, la autonomía de los estudiantes ha sido declarada una meta crucial. Sin embargo, originalmente la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas fue definida por Holec (1981, p. 3), como: "Una habilidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje". Esta definición se ha convertido en la más citada en la literatura. Después "habilidad" y "hacerse cargo de" fueron regularmente remplazadas por "capacidad" y "hacerse responsable por", respectivamente. Según Benson (2007, p. 47) la autonomía en el aprendizaje de lenguas con frecuencia es identificada para mostrar "participación activa del estudiante en las actividades de aprendizaje".

La autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas generalmente es considerada, en primer lugar, como una habilidad para conocer cómo aprender, según Wenden (1991). En segundo lugar, como una habilidad para controlar las propias actividades de aprendizaje, de acuerdo con Cotterall (1995). En tercero, es vista como una habilidad para aprender "sin involucrar al profesor", según Dickinson (1987) y Little (1991). Una cuarta es entendida como "capacidad para hacer y llevar a cabo decisiones" o una habilidad para ejecutar las decisiones tomadas para desarrollar actividades, como plantea Littlewood (1996, p. 428). En correspondencia con esta última posición se encuentran las propuestas de Boud (1988) citado por Dang (2012).

Estos autores, a pesar de referir aspectos trascendentales de la autonomía, como la conciencia, la responsabilidad por el aprendizaje, el auto-reconocimiento de los estilos de aprendizaje y la toma de decisiones, tienden a limitar el alcance del concepto al circunscribirlo a una habilidad, lo que constituye una posición reduccionista. Por otra parte, existen cuatro diferentes perspectivas de autonomía de los estudiantes en el

aprendizaje de lenguas, conocidas como psicológica, técnica, socio-cultural, y político-crítica, según, Oxford (2003), Benson (1997, 2006) y Dang (2010).

Similar a las diversas interpretaciones del concepto de autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas, hay seis modelos que pueden ser identificados en la literatura. Estos tienen dos clasificaciones, centradas en etapas del desarrollo y en áreas de control. La primera trata de crear un índice en general para cada etapa o fase de desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La segunda describe el rol de la autonomía en los diferentes aspectos del ambiente de aprendizaje de lenguas de los estudiantes.

Dentro de la primera clasificación, Nunan (1997), fue el primero que, basado en las propias acciones de los estudiantes, propuso un modelo de cinco fases, nombradas concienciación, implicación, intervención, creación y transcendencia. El segundo modelo de autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas incluye dos niveles de autorregulación, nombradas la autonomía proactiva y la autonomía reactiva, según Littlewood citado por Benson (2007, p. 24). El tercero fue propuesto por Scharle and Szabo (2000), consiste en tres etapas: aumento de la conciencia, cambio de actitud y transferencia de roles.

Respecto a la segunda clasificación existen tres modelos relacionados con áreas de control de la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. El primero es la propuesta de tres etapas de Littlewood (1996), denominadas autonomía como comunicador; autonomía como aprendiz y autonomía como persona. Los tres roles en el modelo están asociados con las tres dimensiones situacionales del estudiante, es decir, los contextos de la adquisición de lengua, el enfoque del aprendizaje y el desarrollo personal, respectivamente, según Benson (2006).

El segundo modelo de este tipo fue desarrollado por Macaro (1997, 2008) y trata tres aspectos, nombrados: autonomía de la competencia de la lengua, autonomía de la competencia de aprendizaje de la lengua, y autonomía de selección y acción. Los estudios de Benson (2001) muestran tres amplias áreas de control, nombradas: dirección del aprendizaje, procesos cognitivos y contenido del aprendizaje.

Es evidente que cada uno de estos autores se centran en aspectos específicos de la autonomía, unos la abordan desde la perspectiva cognitiva, otros desde la metacognitiva, y otros desde la actitudinal o la contextual, pero no se logra una visión holística e integradora para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo que contradice la esencia misma del lenguaje como un fenómeno social, producto de una amplia variedad de

influencias, cuyo desarrollo está histórica y contextualmente determinado y se manifiesta en cada individuo de manera única.

Otra autora Velázquez (2017), la define como proceso y resultado contextualizado, integrador, personalizado, de reflexión y toma de decisiones del profesor en formación de Lenguas Extranjeras, orientado a identificar las oportunidades que ofrece cada tarea de aprendizaje, sobre la base del autoconocimiento del estilo de aprendizaje, la selección y empleo de estrategias de aprendizaje, la gestión de recursos tecnológicos y las ayudas necesarias para el cumplimiento de sus metas en el orden lingüístico-comunicativo y didáctico.

Sobre esta base se puede señalar que, la autonomía ha sido conceptualizada de diferentes formas, como: habilidad, otros la estudian desde diferentes perspectivas, modelos y niveles. De ahí que, en la sistematización teórica nos percatamos que hay disímiles formas de ver la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero todas resultan insuficientes al no representar de manera integral los aspectos que la conforman. Cada definición estudiada aborda aspectos necesarios pero no suficientes para representar la totalidad del concepto.

Lograr este empeño requiere el auxilio de recursos que proporcionen diversidad en las vías de acceso y adaptación al ritmo diferenciado de cada estudiante, así como mayor significatividad y economía en la gestión del conocimiento. Esto implica romper las ataduras de los procedimientos y métodos tradicionales y cambiar el balance en las relaciones estudiante-profesor y estudiante-estudiante, así como trascender, sin abandonar, los límites físicos del aula de clases.

En consonancia con lo antes expuesto, se puede aseverar que el análisis realizado acerca de estos aportes ofreció elementos teóricos fundamentales. De ahí que estos fueron considerados para la realización de un estudio empírico dirigido a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas extranjeras. Este estudio se realizó a través del empleo de métodos como la observación a clases, el estudio de los productos de la actividad, así como la experiencia de la investigadora como profesora de lenguas extranjeras, lo que permitió determinar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas extranjeras los estudiantes manifiestan las siguientes insuficiencias:

- Dependencia excesiva del profesor para desarrollar las tareas de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- Pocos recursos para la toma de decisiones durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- Limitaciones para transferir los conocimientos a nuevas situaciones de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la profesión.
- Incoherencias en el aprovechamiento de los recursos disponibles para su aprendizaje.

Al triangular los resultados que emanaron de los instrumentos utilizados se pudo constatar un elevado nivel de deficiencias en los profesores en formación de Lenguas Extranjeras de todos los años para aprender, lo que se manifestó en su desempeño y evidenció las limitaciones que persisten en el desarrollo de la autonomía:

- Limitado conocimiento de los indicadores necesarios para promover el desarrollo de la autonomía, aunque se reconoció la necesidad de la aprehensión de habilidades de auto-aprendizaje por parte de los profesores en formación.
- Poco conocimiento de los rasgos esenciales que caracterizan la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que limitó el desarrollo de los profesores en formación.
- Falta de atención a las formas de planificación, orientación y control de tareas de aprendizaje desde una perspectiva integradora, que no favoreció los procesos de reflexión y regulación en el aprendizaje de la lengua meta desde un referente didáctico.

1.2 Metodología para fomentar la autonomía en el aprendizaje.

El diagnóstico demostró las insuficiencias que presentaban los profesores en formación al enfrentar situaciones didácticas, típicas de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, estos aspectos evidenciaron la necesidad de elaborar una metodología para el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación de Lenguas Extranjeras.

De ahí que la metodología está estructurada en tres etapas, con sus respectivos procedimientos, tanto para el profesor como para el profesor en formación. Asimismo, se proponen métodos, técnicas y estrategias a utilizar en cada una de estas según su complejidad, así como se significa en las mismas la puesta en práctica de un centro de auto acceso como herramienta de ayuda para favorecer la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor en formación.

En la primera etapa: diseño de la dinámica del proceso, el profesor en formación de lenguas extranjeras recurre a aquellos aspectos que influyen en su formación. Se prepara para aprender a aprender, reflexionar sobre el concepto de aprendizaje autónomo, la

responsabilidad en su propio aprendizaje, el papel de la cognición, la identificación de estrategias comunicativas, enseñanza-aprendizaje y la utilización de recursos situados en el centro de auto acceso como herramienta de ayuda. Esta etapa es de organización, que orienta al profesor en formación a aprender a controlar su propio proceso.

En ella se sugieren los distintos procedimientos para orientar el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se atienden a los del profesor-tutor, así como a los del profesor en formación, estos son los que se refieren a continuación, en ese mismo orden:

- Socializar los objetivos generales y por años.
- Conciliar las metas lingüístico-comunicativas y tareas de aprendizaje.
- Establecer el tiempo de intercambio desde el centro de auto acceso.
- Facilitar el acceso a instrumentos sobre los estilos de aprendizaje y la auto evaluación.
- Diversificar las ayudas según las características de los profesores en formación.

Por su parte, los procedimientos del profesor en formación consisten en:

- Establecer metas que se adecuen a los objetivos generales y personales.
- Concientizar la necesidad de aprender, entrenarse en cómo hacerlo, mediado por el centro de auto acceso u otros recursos a su disposición.
- Buscar información y orientación en diversas fuentes y solicitar posibles ayudas.
- Monitorear su propio aprendizaje y actuación.

Al respecto, se sugieren algunos métodos, estos son: juegos de roles, discusión grupal y observación. Por su parte las técnicas en esta etapa deben ser preferentemente la técnica de los diez deseos, inventario de los estilos de aprendizaje y el completamiento de frases.

En cuanto a las estrategias deben ser de esencia cognitivas: de repetición (subrayar, tomar notas, copiar, repetir solo o con otros para hacer aclaraciones, practicar y reforzar el nuevo contenido, archivar ideas y expresiones mediante esquemas lógicos); de organización (que implican una comprensión profunda de la información que les permite establecer nexos, seleccionar lo más importante, el resumen escrito o mediante gráficos para archivar información importante; trabajo y el estudio en parejas o en grupos cooperativos, que favorezcan la búsqueda conjunta de alternativas para resolver los problemas de aprendizaje; preparación previa para las presentaciones y reportes orales, como elaboración de esquemas (outlines), ensayo de la exposición, y otras formas.

En el caso de la segunda etapa: reflexión lingüístico-comunicativa y didáctica, el profesor en formación utiliza en su proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras las habilidades lingüístico-comunicativas y didácticas que ha desarrollado al considerar su incorporación a éste, enfatiza en el uso de los recursos materiales y tecnológicos para lograrlo mejor, e intervenir de manera activa en el proceso.

En esta etapa se sugieren los siguientes procedimientos para el profesor-tutor y para el profesor en formación siguiendo esta misma lógica, estos son:

- Ofrecer sesiones de tutoría en etapas intermedias del desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- Valorar la pertinencia y efectividad en el uso de los métodos de investigación. Monitorear las sesiones de discusión grupal en el centro de auto acceso.
- Promover la autoevaluación y la coevaluación de las estrategias de aprendizaje empleadas por los profesores en formación para completar las tareas de aprendizaje.

Procedimientos para el profesor en formación:

- Prever las ayudas que solicitará durante las sesiones de tutoría.
- Socializar las estrategias comunicativas y los métodos de investigación utilizados durante las tareas de aprendizaje.
- Aplicar técnicas para la autocorrección de errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con respecto a los métodos, estos son pruebas pedagógicas ubicadas en el centro de auto acceso (para ser desarrolladas por el profesor en formación de forma independiente) y de discusión grupal en el centro de auto acceso. Por otra parte, se sugieren esencialmente las siguientes estrategias metacognitivas: para favorecer que los profesores en formación se planifiquen, monitoreen y se evalúen su aprendizaje, ello permite la reflexión sobre fortalezas y debilidades en el aprendizaje. Implican: analizar necesidades, comparar, debatir, expresar creencias, llevar diarios, negociar significados, revisar, priorizar, planificar, monitorear y evaluar resultados.

En esta etapa, para enfrentar y resolver las tareas el profesor en formación, ayudado por los recursos, esencialmente reproduce. Sin embargo, es capaz de prever el error atendiendo a la naturaleza del mismo y dirige sus esfuerzos a su solución. En este caso, no se les muestra el resultado de la tarea, sino se les enseña a razonar cómo la realizaron y de qué dispusieron para su ejecución. Se orientará utilizando preguntas como: ¿Cómo

voy? ¿Qué estoy haciendo y por qué? ¿Qué pasos he dado? ¿Qué me falta por hacer? ¿Encontraré algún obstáculo? ¿Cómo lo voy a superar? ¿Está clara y precisa la información que he buscado? ¿Comprendo las ideas y los conceptos fundamentales?

La tercera etapa es síntesis de este complejo proceso y se denomina: aplicación lingüístico-comunicativa y didáctica. En esta el profesor en formación transfiere, toma decisiones y proyecta metas personalizadas. Esto responde a metas lingüístico-comunicativas ya establecidas adecuándolas a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que determina la continuación de aprendizajes sucesivos implicando cada vez en menor medida al profesor-tutor.

En esta etapa, con los instrumentos ubicados en el centro de auto acceso, autoevalúa su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras, los principales objetivos que ya ha vencido, así como sus logros para incorporarlos a la esencia de su doble función de aprender la lengua, y aprenderla para enseñarla. Por tanto, se revela un cambio de actitud para enfrentar nuevas y ascendentes situaciones de aprendizaje, expresión de avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras orientado hacia el logro de la autonomía.

Tanto el profesor-tutor como los profesores en formación resumen los logros alcanzados y las deficiencias no resueltas como condición para el establecimiento de nuevas metas y tareas específicas. Para esta etapa proponemos, para el profesor-tutor, los siguientes procedimientos:

- Valorar el desarrollo lingüístico y didáctico y el impacto del uso de recursos necesarios en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Evaluar la toma de decisiones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras en función de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus esferas de actuación.
- Negociar proyectos de aprendizaje individualizados.

Para el profesor en formación:

- Evaluar y plantearse metas personales.
- Transferir los recursos que adquirió a nuevas situaciones y tareas de aprendizaje.
- Tomar decisiones en la solución de tareas relacionadas con su aprendizaje y el que dirige.
- Crear nuevas estrategias que se corresponda con sus características personales.

- Proponer y ejecutar proyectos de aprendizaje individualizados.

En esta etapa los métodos que se sugieren se complementan con los de las etapas anteriores como muestra de un proceso dialéctico, no obstante, estos requieren de mayor complejidad, por lo que se proponen los siguientes: exposición problémica, decisorio, creativo, investigativo.

Sobre esta base, se sugieren esencialmente estrategias de elaboración (implican transformación del material estudiado en claves, metáforas, analogías, textos para asegurar la fijación del contenido y su recuerdo, uso de láminas, listas, mímica, gestos, recursos visuales, contextuales y de la analogía con el español para inferir significados, escuchar atentamente y participar activamente en las actividades, arriesgarse a utilizar la lengua extranjera para comunicar ideas completas, utilizar sinónimos y antónimos para ayudarse en la comunicación, utilizar el diccionario bilingüe y monolingüe, y otras referencias; utilización de la transcripción fonética y fonológica; escuchar canciones y otros audio textos auténticos; leer diferentes textos escritos en inglés, como revistas, periódicos, anuncios, novelas, cuentos, etc.) y recursos en la solución de una tarea auxiliándose de los recursos tecnológicos ubicados en el centro de auto acceso.

En la implementación de la metodología se pudo constatar que se ampliaron las posibilidades para que el profesor en formación estableciera su propio ritmo y estilo de aprendizaje, sin perder de vista el objetivo común del proceso de formación inicial y los límites de tiempo oficialmente establecidos. Se contó con posibilidades de promover tareas diferenciadas que se correspondieran con la zona de desarrollo potencial de los profesores en formación. El centro de auto acceso, resaltado en las etapas favorece el desarrollo de la autonomía de los profesores en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras con una perspectiva lingüístico-comunicativa y didáctica. Por tanto, su implementación como apoyo didáctico favorece al trabajo auto dirigido de los mismos a partir de tareas para desarrollar sus estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas y su capacidad de reflexión y autoevaluación.

En las etapas de la metodología, cobra especial importancia la preparación, la participación, la discusión grupal y la transformación de profesor-tutor y profesores en formación como vías para lograr el tránsito de los mismos por los niveles de autonomía. En consonancia con lo anterior las etapas son dinámicas, flexibles integradoras y en constante desarrollo.

CONCLUSIONES

Las sesiones de tutoría, las de discusión grupal y la socialización de los resultados deben ser la fuente ideal para la búsqueda y la asunción de nuevos métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de aprendizaje que se adapten a la diversidad que se encuentra en las aulas universitarias, sobre todo al tratarse del aprendizaje de lenguas extranjeras para quienes la van a enseñar en un breve lapso de tiempo.

REFERENCIAS

- Benson, P. (2008). *Teachers' and Learners' Perspectives on Autonomy*. En: Lamb, T. y Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* p.15-31. Philadelphia: John Benjamins North America.
- Cabrera, I. (2009). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: Direcciones y estrategias en la formación profesional*. Centro de Estudios de la Educación UCLV, Villa Clara.
- Dang, T. (2012). *Learner Autonomy: A Synthesis of Theory and Practice*. *Language, Culture and Society*, 16.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Little, D. (2010). *Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the internet*. En A. Chambers, *ICT and language learning: A European perspective* (p. 29-38). (s.l): Zeitlinger Publishers.
- Littlewood, W. (1999). *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. En Gardner, D.; *Fostering autonomy in language learning*. p. 71-94. *Applied Linguistics*.
- Nunan, D. (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. En P. Benson, *Autonomy and independence in language learning* (p.192-203). Harlow: Longman.
- Rico, P. (2003) *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. *RevistaRecre @rt*, (3) 1699-1834
- Velázquez, Y. (2017) *La autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras*. Tesis Presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Tunas.