Una experiencia de autonomía en E/LE

FERNANDO HERVÁS
ELISEO PICÓ
MERCÈ VILARRUBIAS
Master de formación de profesores de E/LE
Universidad de Barcelona

Introducción

La importancia dada en los últimos años a las propuestas de autonomía del aprendizaje, en el campo de la enseñanza de adultos, está ligada a un cambio sustancial tanto en la ideología sociopolítica como en la sociedad misma. Efectivamente, como señala Holec (1980:1), se trata de una caracterización del progreso social "no ya en términos de crecimiento del bienestar económico sino en términos de mejora de la calidad de vida cifrada en el desarrollo del respeto al individuo en la sociedad". Es en estos términos, precisamente, en los que se ha planteado, en buena medida, el debate ideológico en torno a la educación de adultos. Las propuestas, en tantos puntos contrapuestas, de P. Freire o de I. Illich encuentran precisamente en este ámbito de la libertad individual y responsabilización del usuario en el propio proceso de aprendizaje, su punto en común. Es sobre esta base ideológica sobre la que se ha asentado gran parte de las políticas de formación de adultos llevadas a cabo en los países europeos (piénsese, por ejemplo, en los ICC alemanes o en los Adult Education Institutes británicos).

Dicha concepción nueva ha implicado necesariamente tanto un cambio de la estructura de la educación como una redefinición del papel del alumno en dicha estructura. En efecto, la idea central de posibilitar al alumno la toma de decisiones fundamentales respecto a su aprendizaje le obliga, por una parte, a una reflexión sobre la materia misma del aprendizaje y, por otra parte, a un aprendizaje formal, es decir, sistemático y reflexionado, de una competencia que es la que le permitirá la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Se trata pues de fomentar la competencia del aprendiente en la resolución de una serie de tareas que tienen que ver con la misma situación de aprendizaje y que, siguiendo a Holec (1980:4), pueden formularse en torno a los siguientes puntos:

1.—determinación de los objetivos del aprendizaje
2.—definición de los contenidos y la progresión del proceso de aprendizaje

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

3.—selección de los métodos y técnicas para llevarlo a cabo
4.—el control del desarrollo de la adquisición de los contenidos propiamente dichos (ritmo, momento, lugar, etc.)
5.—la evaluación de la adquisición llevada a cabo.

El estudiante autónomo, en efecto, tiene que ser capaz de tomar las decisiones adecuadas respecto a estos puntos en el caso concreto del aprendizaje en el que está implicado.

Las razones que empujan, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, a tomar en muchos casos un modelo pedagógico basado, total o parcialmente, en los principio señalados anteriormente, que son varias, han sido claramente señaladas por Dickinson (1987). En primer lugar, en muchos casos, se dan situaciones en que el aprendiente, por causas diversas, no puede asistir regularmente a clases de la L2. Sería deseable que, para estos casos, se pudiese contar con buenos materiales didácticos especialmente preparados para estas situaciones.

Por otra parte, las diferencias individuales detectadas en los procesos de aprendizaje lingüístico por diversos investigadores (Yorio, 1983) hacen también pensar que seguramente sería más efectivo un planteamiento didáctico de este tipo. En este sentido hay que tener en cuenta que dichas diferencias individuales se producen tanto en el ámbito de la aptitud para la adquisición de lenguas como en el de los estilos cognitivos y estratégicos, utilizados por cada aprendiente de manera diferente. La diferente aptitud personal para el aprendizaje de lenguas es uno de los temas que más han preocupado a los elaboradores de tests psicolingüísticos; en este sentido hay que tener en cuenta las aportaciones de Carroll (1981). En el ámbito de las diferencias entre estilos cognitivos diferente y estrategias usadas por los aprendientes son importantes la disticiones formuladas por Witkin *et al.* (1981), Stern (1983) y otros autores entre alumnos "field dependents/independents", alumnos "holists/serials", etc. De hecho parece evidente que hay alumnos especialmente predispuestos hacia los ejercicios de práctica global y lenguaje menos controlado, mientras que otros aprendientes prefieren y rentabilizan en su aprendizaje mejor ejercicios de lenguaje más controlado y prácticas restringidas. La discusión se ha centrado, a partir de estas distinciones, en las estrategias y aptitudes que debe poseer el buen aprendiente de lenguas, y en la diferente concepción de las mismas en profesores y aprendices (Naiman *et al.* 1978, Lalonde *et al.* 1987). La importancia de estos estudios sobre estrategias y diferencias individuales no sólo pone de manifiesto la necesidad de unos planteamientos curriculares adaptados a las características de los aprendientes, sino que, al mismo tiempo, posibilita, como veremos, la instrucción del aprendiente en las estrategias concretas más útiles para sus finalidades de aprendizaje.

Otro de los aspectos que hace pensar en la necesidad de un modelo de autonomía en el aprendizaje de lenguas tiene que ver con los diferentes propósitos y necesidades de los aprendices al aprender la L2. Estos propósitos y necesidades se relacionan con aspectos como el grado de planificación estratégica,

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

la significación académica y profesional del conocimiento de la L2, la importancia social y el autoconcepto de efectividad en el aprendizaje de lenguas (Krashen, 1981), etc. Todos estos factores conllevan una serie de actitudes y respuestas individuales en la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera que han sido apliamente tratados en la bibliografía reciente. De hecho, estos factores afectivos ocupan un importante papel en modelos de ASL tan relevantes como el de Krashen. Seliger (1977), entre otros, ha investigado la importancia de estas actitudes afectivas en el éxito del aprendizaje distinguiendo en ellas distintos factores relacionados con el shock lingüístico, cultural, con el stress producido por la puesta en duda del autoconcepto y con la ansiedad. En este sentido, Rogers (1969) ya había señalado también la importancia de factores como la empatía producida entre el profesor y los demás alumnos del grupo, y la inhibición, en la adquisición de la L2.

Todos estos factores, que se engloban en los conceptos de diferencias individuales y análisis de necesidades, cuya importancia en los procesos de adquisición de una L2 no han sido investigados sino recientemente, son los que en buena medida hacen planterase al profesor de L2 la autonomía del estudiante. Al mismo tiempo, es la investigación sobre estos factores la que posibilita llevar a cabo un trabajo didáctico centrado en los cinco puntos señalados por Holec (1981) nombrados anteriormente.

A partir de estos presupuestos teóricos parece importante comprobar, por una parte, la posibilidad o imposibilidad de un planteamiento autónomo de la enseñanza en una situación escolar organizada según un *syllabus* nocional-funcional, como es normal en la mayoría de instituciones de enseñanza de idiomas. Por otra parte nos interesa comprobar si, en dicha situación escolar, un desarrollo didáctico centrado en la negociación con y la autonomía de los estudiantes afectaba de alguna forma, positiva o negativa, en el proceso de adquisición de la L2.

Hay que tener en cuenta que los datos y la metodología responden a un estudio piloto que, si bien permite sin duda sacar algunas conclusiones y formular de forma consistente y contrastada empíricamente algunas hipótesis, no debe considerarse definitivo.

II.—Método.

1.—*Sujetos:*

La experiencia se llevó a cabo con un grupo de quince alumnos de español lengua extranjera de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Su dominio de la lengua correspondía al normal tras unas 90 horas de clase. Se trataba de un grupo de 15 alumnos de distintas nacionalidades y L1 (franceses, ingleses británicos y americanos, árabes, holandeses, suecos, finlandeses, zimbabuos e italianos) que se dividió mediante asignación voluntaria en un

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

grupo experimental de cinco alumnos y un grupo de control formado por el resto de la clase.

2.—*Instrumentos*

Para llevar a cabo la negociación de la metodología en la que se basó la programación del curso se utilizaron dos cuestionarios que correspondían al contenido de las unidades 9 y 11 de *Para Empezar B,* utilizado como libro de texto en la EOI, unidades que giran concretamente en torno a los temas de hablar del futuro y describir personas. En estos cuestionarios se plantearon los objetivos, la progresión, los tipos de actividades, la forma de presentación del imput y el tiempo que se tenía que dedicar en clase a cada actividad. Cada uno de estos cuestionarios cubría el contenido de una semana y media de clase. Para la negociación de los objetivos y la progresión en la enseñanza/aprendizaje de los mismos se partió de una lista de funciones, relacionadas en un sentido amplio con la propuesta de programación de la EOI.

La evaluación final de los alumnos se llevó a cabo mediante unos cuestionarios que integraban, por una parte, la autoevaluación general de los alumnos respecto a la adquisición de los objetivos del programa y, por otra parte, la producción de respuestas lingüísticas en torno a las funciones de partida. La fiabilidad de este cuestionario en términos de consistencia interna era de 94, calculada según la fórmula de Kunder-Richardson 21.

3.—*Procedimiento*

A partir de los resultados de estos cuestionarios se elaboró la programación del curso, que tuvo una duración de dos semanas. La progresión de contenidos y la forma de presentación, práctica y uso de los mismos se llevó a cabo con toda la clase. Al término de las dos semanas, se realizó un cuestionario de autoevaluación y de producción lingüística de contenidos enseñados con todos los alumnos. No surgió ningún problema en el desarrollo del curso, ni con los alumnos que habían participado en la negociación ni con los que no siguieron normalmente el curso. Por otro lado, ninguno de los alumnos, ni del grupo experimental ni del grupo de control, abandonó la experiencia en el curso de la misma.

4.—*Plan experimental*

Este experiencia se basó en un diseño experimental clásico para grupos de comparación (Campbell & Stanley, 1973). Dado que se trata de un estudio piloto con una muestra pequeña no se utilizó asignación aleatoria sino asignación voluntaria, es decir, se dejó que los alumnos optaran por presentarse voluntarios a la negociación.

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

La comparación se tenía que establecer mediante la T de student para grupos independientes fijándonos previamente un nivel de confianza del 95%.

El análisis se llevó a cabo utilizando el paquete *Statgraphics*, de Statistical Graphics Corporation, sobre un micro MS-DOS.

III.—Resultados.

Los resultados de la primera de estas negociaciones, que se tomaron efectivamente como objetivos de las seis primeras sesiones, mostraban como funciones en las que estaban más interesados en adquirir los alumnos las siguientes:

— Invitar (aceptar, rechazar y ofrecer)
— Expresar preferencias
— Dar excusas
— Pedir consejos
— Planificar actividades
— Predecir acontecimientos.

Por lo que refiere a la forma de presentación del imput hay que señalar que los alumnos mostraron en la negociación un claro rechazo hacia las actividades de descubrimiento del imput en pequeños grupos, mostrando preferencia por la presentación por parte del profesor y por el descubrimiento de todos los alumnos coordinados con el profesor. En cuanto a las actividades de práctica los alumnos se decantaron hacia los ejercicios con lecturas simplificadas, los ejercicios de comprensión auditiva, las explicaciones sobre el lenguaje y los ejercicios de conversación en grupos amplios (toda la clase). Estos resultados aparecen reflejados en la tabla 1.

En la segunda negociación referida a "describiendo personas" los alumnos expresaron únicamente sus intereses en relación a las diferentes funciones y al orden de aprendizaje. La forma de implementar el contendio no se negoció puesto que ya se había explicitado en el primer cuestionario.

Los resultados más importante son los que se refieren a nuestras hipótesis. Pueden extraerse de los cuestionarios de autoevaluación y la producción lingüística que realizaron los estudiantes al final de las dos semanas de clase. Los resultados de la comparación de las medias de los dos grupos, experimental y control, no son significativos. El valor de la T de student es de — 0.791843, con un nivel de significación de 0.442662 en un intervalo de confianza del 95%. Esto quiere decir que las diferencias entre los resultados obtenidos por los dos grupos no son estadísticamente significativas.

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

IV.—Discusión

Hay que tener en cuenta que los aprendientes no decidieron en ningún momento los contenidos sobre los que se llevó a cabo la negociación. Estos venían impuestos por el *syllabus* nocional-funcional que toma como base la programción de la EOI. De hecho, la participación de los aprendientes se limitó, como ha podido verse en las muestras de los cuestionarios de negociación, a las decisiones sobre la metodología y la ordenación de las diferentes funciones. Esto significa que decidieron el cómo pero no el qué. Por lo tanto, las causas de estos resultados tendrían que buscarse o bien en el marco en el que se ha desarrollado el experimento o bien en errores en la implementación de las propuestas escogidas por los aprendientes, lo que de alguna forma se hubiese manifestado a lo largo de la experiencia, cosa que no sucedió. Por esto pensamos que es sobre todo la cuestión de no haber negociado también los contenidos lo que marca los resultados. Nos apoyamos también en los resultados de las doce experiencias recogidas por H. Holec (1988) e integradas en Proyecto n.º 12 del Consejo de Europa (1982-1987) que mostraban datos significatios respecto a la autonomía y en las que la negociación se había llevado a cabo de forma completa. Especialmente interesante es, en este sentido, la experiencia conducida en Dinamarca por Leni Dam (1983,1987) de estudios longitudinales de los seis primeros años del aprendizaje del inglés.

Todo esto permite afirmar que tiene poco sentido intentar compatibilizar una metolología autónoma con un *syllabus* nocional funcional en el que los aprendientes no toman ninguna decisión respecto al contenido. Pensamos que una línea de investigación futura sobre la cuestión de la autonomía en el ámbito del español lengua extranjera debe repetir el experimento en el marco de una situación que permita regociar también los contenidos del *syllabus* tanto como la metodología.

BIBLIOGRAFIA

CAMPBELL, D. & STANLEY, I. (1973): *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social* (Buenos Aires: Amorrortu)

CARROLL, B. (1981) *Testing Communicative Performance* (Oxford: Pergamon).

DAM, L. (1983): "Intermediate English. An Experiment in Learnig and Teaching", forthcoming.

— (1986): "Problems Encountered in Implementing Autonomy", presentado en el congreso sobre *Developing Autonomus Learning in the FL Classroom* (Koge, 18-21. 9. 1986).

DICKINSON, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning* (Cambridge: C.U.P.)

HOLEC, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangeres*, Publicaciones del Consejo de Europa.

— (1985), "On autonomy; some elementary concepts", en Riley, P. (ed.) (1985).

— *et al.* (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels* (Strasbourg: Conseil de l'Europe).

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon).

LALONDE, R. N., LEE, P. A. & GARDENER, R. C. (1987): "The common view of the good lan-

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...

Centro Virtual Cervantes

guage learner: An investigation of teachers' beliefs." *Canadian Modern Language Review* 44.1: 16-34.
MOODY, R. (1988): "Personality Preferences and Foreign Language Learning". *The Modern Language Journal* 72.4.
NAIMAN, N. *et al.* (1978): *The Good Language Learner* (Toronto: O.I.S.E.)
PICKETT, G. (1978): *The Foreign Language Learning Process* (London: The Britsh Council).
RILEY, P. (1985): *Discourse and Learning* (London: Longman).
SELIGER, H. W. (1977): "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence". *Language Learning* 27:263-278.
STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: O.U.P.).
WITKIN, H. & GODENOUGH, E. R. (1981): *Estilos congnitivos. Naturaleza y orígenes.* (Madrid: Pirámide).

TABLA I
Resultados del primer cuestionario de negociación
Estadística descriptiva de los resultados
Grupo experimental de cinco alumnos

CONTENIDO *Funciones*	*Media*	*Desviación*
Pedir información	4.43	1.13
Pedir consejo	4.14	0.90
Dar opiniones	3.86	1.35
Hacer predicciones	3.83	0.75
Sugerir	3.71	1.11
Convencer	3.57	1.13
Planificar actividades	3.43	0.79
Expresar preferencias	3.43	0.98
Dar excusas	3.43	0.98
Invitar a alguien	3.29	0.76
Aceptar invitaciones	3.29	0.95
Rechazar invitaciones	2.86	0.69
PRESENTACION DE IMPUT *Formas de presentación*	*Media*	*Desviación*
Descubrir el imput los alumnos coordinados por el profesor	4.57	0.79
Lo presenta el profesor solo	3.43	0.98
Lo descubren los alumnos solos	2.00	0.82
PRÁCTICA DEL IMPUT *Formas de practicarlo*	*Media*	*Desviación*
Comprensión auditiva	3.43	0.79
Discusión con la clase	3.83	0.98
Grabar conversaciones en cassette	3.43	0.98
Explicaciones metalingüísticas	3.00	1.53
Dramatizaciones	3.14	1.68
Traducciones	3.29	1.50
Escritura corta	3.00	1.15

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes

TABLA II
Resultados del cuestionario de autoevaluación
Comprobación de hipótesis y estadística descriptiva

Grupo experimental:
Media = 169.429
Desviación = 32.5211
Varianza = 1057.62

Grupo control:
Media = 180.75
Desviación = 22.6006
Varianza = 510.786

T = 0.791843
Nivel significación = 0.442662
Intervalo de confianza = 95%

ASELE. Actas I (1988). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Una exp...
Centro Virtual Cervantes