AUTONOMÍA: EL TEXTO COMO INSTRUMENTO PARA ENSEÑAR A APRENDER

M. Rosario Hernández
University College Dublin

1. Introducción

Esta comunicación tiene como fondo, por un lado, el eje central del Congreso *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro* y, por otro, el trabajo de comprensión lectora en la clase de L2 con el fin de promover la autonomía del aprendiente. En el pasado, muchos aprendientes de idiomas eran autodidactas y en cierto modo autónomos, ya que aprendían el idioma a través de textos escritos sin la ayuda de un profesor; de ahí que dicha generación exprese «yo sé francés escrito» queriendo resaltar que son capaces de leer en dicho idioma, pero no poseen una competencia en otros ámbitos. Afortunadamente, el aprendizaje de idiomas ha cambiado y los aprendientes poseen una capacidad lingüística y comunicativa de la L2 tanto oral como escrita.

Los distintos enfoques metodológicos en el aprendizaje de lenguas extranjeras han contribuido a que la lectura ocupara un papel muy distinto según el enfoque utilizado. Con la llegada del método comunicativo, el texto dejó de ser un pretexto para convertirse en vehículo de comunicación; se produce «un cambio de perspectiva respecto a 'qué' y 'para qué' se lee» (Hernández Blasco, 1991: 12). Los métodos de E/LE más recientes nos ofrecen, de una manera integrada, excelente material para que el aprendiente alcance la competencia lingüística y comunicativa en español. Sin embargo, en algunos contextos —sobre todo si el aprendizaje se limita a la instrucción en el aula— se hace necesario trabajar las distintas destrezas con el fin de proporcionar a los aprendientes una serie de estrategias para conseguir determinados fines específicos,

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

uno de ellos el poder leer textos desde los primeros momentos del aprendizaje. El papel del profesor es fundamental pero creemos que es importante potenciar la autonomía para que el aprendiente sea capaz de enfrentarse a la L2 según sus necesidades e intereses.

2. Análisis de unidades

A la hora de planificar un curso es importante hacer un análisis de las necesidades de los aprendientes –en mi caso se trataba de un grupo de principiantes universitarios entre 17 y 18 años–. Como se apunta en *Profesor en acción 1,* es importante que los alumnos evalúen sus necesidades e intereses, también es oportuno controlar desde el inicio las costumbres adquiridas en los estudios previamente realizados. El instrumento del que partí fue un cuestionario con el que pude establecer los conocimientos previos del grupo y los objetivos a conseguir, teniendo en cuenta sus necesidades. Cabe destacar que casi todos eran conscientes de haber trabajado la pronunciación a través de la lectura en alto y en menor proporción aspectos relacionados con el vocabulario y la gramática (el texto como pretexto). Afortunadamente, los aprendientes parecían motivados hacia la lectura, pero apenas poseían recursos y estrategias para realizar una actividad de comprensión lectora.

3. Principios teóricos

1. La competencia lectora que posee el aprendiente en *su propia lengua* nos sirve para comenzar el trabajo de lectura en la L2. Sin duda, el aprendiente utiliza una serie de estrategias que se pueden aplicar a la L2, simplemente tenemos que activarlas para que sea consciente. También es posible que el aprendiente no posea dichas estrategias, y el profesor deberá trabajar para que las adquiera.
2. La selección de textos sobre *temas de interés* para el aprendiente o sobre los que posee *conocimientos previos* nos ofrece un marco de referencia que facilita la captación del mensaje en la L2. Muchos textos que proporcionamos a los aprendientes no responden a sus necesidades, por lo que el trabajo de comprensión se hace más arduo. Widdowson (1978) sugiere trabajar textos relacionados con otras asignaturas del curriculum. Cualquier curso o programa de comprensión lectora de L2 «tiene que incorporar ciertos procedimientos educativos que les ayuden [a los estudiantes] a desarrollar y/o activar la información previa que poseen en relación con un tema en particular y relacionarlo con el texto con el que trabajan» (Alonso, 1997: 13).
3. Los conocimientos sobre *el sistema lingüístico de la L2* también contribuyen al proceso de comprensión lectora, aunque bien es verdad que «el dominio del léxico y la gramática no garantizan, por sí solos, la comprensión lectora» (Fernández, 1991: 19).

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

4. Trabajos de estrategias

Podemos definir las estrategias como técnicas o modos de los que se sirven los aprendientes en el proceso de aprendizaje. Están dirigidas a la solución de un problema, entendiendo el término problema como adquisición, almacenamiento o uso de información. Muchas veces corremos el riesgo de transmitir a los aprendientes qué deben aprender, pero no les decimos cómo lo deben aprender; aquí es donde entra en juego el trabajo de estrategias. No todos los aprendientes usan las mismas estrategias, sino las que mejor se adaptan a su proceso de aprendizaje. Lo importante es que las estrategias de aprendizaje pueden aprenderse, modificarse, rechazarse, y, por supuesto, ser enseñadas. El buen uso de estrategias también facilita el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

En un primer momento trabajaremos las *estrategias cognitivas* utilizando diversos textos. Partimos de la premisa de que trabajamos con textos auténticos, entendiendo que «they are more likely to have acquisition-promoting content..., because they revolve around content rather than form» (Little *et al.* 1988: 20). Las estrategias cognitivas ayudan a comprender el mensaje escrito. Si el conocimiento de dichas estrategias por parte de los aprendientes es muy limitado, se pueden trabajar por separado, y a medida que se vayan familiarizando con las mismas, podemos trabajar varias estrategias en un mismo texto. Entre las mismas destacamos:[1]

a) Predecir el tema. Puede ayudarnos el título del texto, las fotografías o gráficos que lo acompañan.
b) *Skimming*. Leer deprisa para obtener la idea general sobre el texto. Podemos comprobar mediante preguntas si los aprendientes han comprendido el texto.
c) *Scanning*. Se pretende conseguir información concreta, por ejemplo buscar un restaurante específico en las páginas amarillas, el horario de salida de un tren, etc.
d) Deducir el significado de palabras desconocidas. En este aspecto podemos trabajar las palabras afines en los dos idiomas, prestando especial atención a los «falsos amigos». Es importante que se acostumbren a seguir leyendo el texto y no detenerse en cada palabra nueva. En algunos casos la palabra puede aparecer más de una vez o quizá el contexto les ofrezca pistas sobre su significado. También hay que evitar la traducción palabra por palabra.
e) Uso del diccionario. En los primeros niveles del aprendizaje, los aprendientes tienden a usar el diccionario bilingüe. Los estudiantes irlandeses, en general, están poco familiarizados con el uso del diccionario, por lo que es necesario dedicar tiempo a su manejo.
f) Buscar referencias: pronombres, conectores, formas verbales, sufijos, prefijos, etc.

Rodríguez Villaumbrales (1996) y Baker y Brown (1984, citado en Rodríguez Villaumbrales), en sus estudios sobre el aprendizaje centrado en la lectura, han llegado a la conclusión de que, aunque los aprendientes ya poseían ciertas estrategias cognitivas, sin

[1] No se incluyen los ejemplos por cuestión de espacio. Ver cualquier método de E/LE. Como alternativa cada profesor puede seleccionar sus propios textos.

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

embargo no parecían aplicarlas a la hora de enfrentarse con una actividad concreta. De esta observación se deduce que hay que dar un paso más si queremos que el aprendizaje sea efectivo. Es necesario que los aprendientes sean capaces de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, en nuestro caso, sobre las estrategias que utilizan cuando se encuentran ante un texto en español; «el reflexionar le permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso,... es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición» (Jiménez Raya, 1993: 49). Así pasamos al desarrollo de las *estrategias metacognitivas.* Éstas se pueden definir como estrategias que regulan y controlan el proceso de aprendizaje.

5. Actividades

- Previas a la lectura: Se pueden realizar actividades centradas en estrategias de predicción, así como recurrir a los conocimientos que ya poseen los aprendientes sobre el tema.
- Durante la lectura: Los aprendientes pueden trabajar solos, en parejas o en grupos. El profesor les guiará hacia una lectura centrada en diversas actividades o tareas. A modo de ejemplo: leer un texto y ponerle título, relacionar titulares con artículos, completar un impreso, etc.
- Posteriores a la lectura: La reflexión sobre el texto debe estar siempre presente, por eso es muy importante que los aprendientes evalúen el proceso de comprensión lectora. Sin embargo, la evaluación no cierra el proceso, ya que el texto da pie para llevar a cabo otras actividades de expresión oral o escrita (debate sobre el tema del texto, trabajo de escritura, etc). Esta etapa es muy importante, ya que nos proporciona la posibilidad de integración de otras destrezas que forman parte del proceso de aprendizaje.

La mayor parte del trabajo de comprensión lectora realizado con los alumnos principiantes se centra en lectura intensiva, es decir, textos cortos de los cuales tienen que obtener cierta información. Es importante contemplar la lectura extensiva también a este nivel, dado que dichos aprendientes deberán leer textos literarios. Las lecturas graduadas en español nos pueden proporcionar el punto de arranque hacia ese tipo de lectura. Aquí el profesor debe marcar ciertas pautas para que el aprendiente se sienta motivado y pueda llevar a cabo la tarea. Acquaroni Muñoz (1996) nos ofrece algunas ideas para la explotación de dicho material. Aquí también la reflexión constante sobre el proceso de lectura hará que el aprendiente vaya controlando su propio aprendizaje. Es interesante el planteamiento que hace Kathleen A. Bueno (1997) sobre el uso de los textos electrónicos de «Spanish Now» en los cursos de nivel intermedio. Este tipo de trabajo también contribuye a desarrollar la capacidad autónoma del aprendiente, ya que deberá seleccionar textos y actividades que se ajusten a sus necesidades e intereses. Es verdad que muchas veces no disponemos de los medios necesarios para que los aprendientes tengan acceso al ordenador pero, sin duda, en un futuro no muy lejano será un recurso con el que podremos contar para la enseñanza de E/LE.

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

6. Desarrollo de la autonomía

Muchos aprendientes, al llegar a la universidad, se encuentran con un sistema totalmente distinto al que han experimentado en sus respectivos colegios; la mayoría han recibido un tipo de enseñanza donde el profesor es el protagonista y el que toma todas las decisiones acerca del aprendizaje. Eso ha contribuido a que ahora nos enfrentemos con actitudes poco autónomas por parte de los aprendientes; de ahí que sea necesario trabajar la autonomía para que, poco a poco, vayan sintiéndose co-responsables de su propio aprendizaje. En este proceso también es importante desarrollar la motivación. A veces los estudiantes universitarios tienen poca motivación, ya que la necesidad de obtener resultados satisfactorios en los exámenes prevalece sobre la del aprendizaje en sí.

> «El fomento de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación en los cambios sociales de los últimos decenios, en las nuevas necesidades formuladas por el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de adultos a las exigencias progresivas del ámbito social y profesión.»
>
> (*Profesor en acción 1*, p. 23)

La autonomía no se puede enseñar de la misma forma que se enseña gramática, hay que desarrollarla por medio de las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje. El potenciar la autonomía no es una tarea fácil, pero el trabajo con textos puede contribuir enormemente. El método que proponemos es el trabajo por tareas. Esta propuesta ha surgido en los últimos años como evolución del enfoque comunicativo. La enseñanza mediante tareas se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase; al centrarse en el aprendiente, dicho trabajo promueve el desarrollo de la motivación y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. A través de las distintas actividades, los alumnos aprenden a trabajar en grupos, a aportar sus propias iniciativas, a negociar cómo van a trabajar, etc. El trabajo en grupo posibilita la cooperación y también facilita la interacción en el aula. De esta forma no sólo estamos promocionando la comprensión lectora sino la capacidad de autonomía del aprendiente.[2]

En el desarrollo de la autonomía, el aprendiente se convierte en el eje central del aprendizaje, por lo que la orientación didáctica implica algunas modificaciones en relación al papel del profesor. Los autores de *Profesor en acción 1* (p. 30) nos ofrecen de manera clara cómo potenciar la autonomía en el aula, así señalan la importancia de ofrecer al aprendiente situaciones que le ayuden a:

- hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (*autonomía*);
- asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (*responsabilidad propia*):
- intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (*aprendizaje cooperativo);*

[2] Se pueden ver algunos modelos de actividades de comprensión lectora en *Profesor en acción 3* o en cualquier otro método el E/LE.

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

- participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (*participación);* desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente en su dimensión de sistema formal y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (*reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje);*
- desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (*autoevaluación).*

Como hemos podido observar a lo largo de esta comunicación, el desarrollo de la autonomía debe estar presente en todo el proceso de aprendizaje; nosotros hemos querido centrarnos en una destreza concreta: la comprensión lectora, pero los mismos principios pueden aplicarse a cualquier situación donde el aprendizaje de la L2 esté en juego.

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, 1996, «Lecturas graduadas: Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», *Frecuencia–L,* 1, pp. 18-20.

ALONSO, Isabel, 1997, «Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento pevio», *Frecuencia–L,* 4, pp.13-16.

BUENO, Kathleen A., 1997, «Sugerencias para la integración de textos electrónicos en los cursos de nivel intermedio», *Frecuencia–L, 5,* pp.15-18.

CAYCEDO GARNER, Lucia, RUSH, Debbie y DOMÍNGUEZ, Marcela, 1996, *¡Claro que sí!,* Boston, Houghton Mifflin Company.

JIMÉNEZ RAYA, Manuel, 1994, «Aprendizaje centrado en el alumno: Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras», *Didáctica del español como lengua extranjera II,* pp. 41-62.

LITTLE, David, DEVITT, Seán y SINGLETON, David, 1988, *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice,* Dublin, Authentik.

MARTÍN PERIS, Ernesto, 1994, *Tareas 1. A de Aprender (Unidades Didácticas de Español Lengua Extranjera),* Barcelona, Difusión.

MENDOZA FILLOLA, Antonio, 1994, «Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE,* pp. 313-334.

RODRÍGUEZ VILLAUMBRALES, María Ana, 1996, *Metacognitive Skills Among L2 Readers of Spanish,* Tesis de Masters inédita, Trinity College Dublin.

V.V. A.A., 1996, *Profesor en acción 1,* Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...

Centro Virtual Cervantes

V.V. A.A., 1996, *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.
V.V. A.A., 1991, *Cable 7*, Madrid, Difusión.
V.V. A.A., 1994, *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Instituto Cervantes.
WIDDOWSON, Henry George, 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas VIII (1997). M. ROSARIO HERNÁNDEZ. Autonomía: el texto como instrum...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes