

# FACTORES QUE PROPICIAN LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Ociel Flores Flores\*

Gerardo Alfonso Pérez Barradas\*\*

La formación de estudiantes que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje es sin duda uno de los objetivos en torno a los cuales se trabaja con mayor frecuencia en las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas tanto del país como del extranjero. Este ambicioso proyecto denominado *autonomización*<sup>1</sup> ocupa desde hace varios años a los profesores e investigadores del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Resulta paradójico que sea el aprendizaje de lenguas el ámbito en el que se desarrolla la vanguardia de dichas investigaciones; situación paradójica pues en este contexto el sujeto del aprendizaje debe hacer frente no sólo a los contenidos de la materia de estudio, sino al código mismo que los vehicula.

El objetivo de este texto consiste, por una parte, en precisar el valor de los elementos —actores, estrategias, materiales...— que hacen posible el aprendizaje de un nuevo idioma en autonomía; y por otra parte, en subrayar la utilidad de algunos de los recursos —especialmente los electrónicos— que facilitan el logro

de este fin. La relativa novedad del tema y sus inevitables interpretaciones parciales exigen la puntualización de algunos términos “clave”, como la propia “autonomía”, los binomios profesor-alumno u “orientador-aprendiente”,<sup>2</sup> o bien el carácter de la evaluación, de tal modo que se asegure la transparencia en la comunicación que mantienen los responsables de este proceso.

## 1. La autonomización

Resulta lógico que cuando se habla de autoaprendizaje, la palabra clave sea *autonomía*. Para fijar el significado de este término engañoso, es conveniente partir de la definición de Henri Holec: “...la autonomía del aprendiente [es] su capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje (un aprendiente autónomo es un aprendiente que *sabe aprender*)...”<sup>3</sup>

---

2 “Aprendiente” es un término que quiere despojarse de las connotaciones de dependencia que adquirieron por mucho tiempo “alumno” o “estudiante”, en la educación tradicional.

Algo semejante sucede con “orientador”, que pretende expresar la distancia que el nuevo profesor toma con relación con el proceso de aprendizaje, cuyo núcleo reposa ahora en el “aprendiente”; distancia que tal vez no denoten términos como: mediador, organizador, controlador de las adquisiciones...

3 Holec, Henri. “L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 125.

---

\* Departamento de Humanidades, UAM-A.

\*\* Departamento de Humanidades, UAM-A.

3 Este concepto usado por H. Holec contiene el sentido de proceso. En este sentido, la *autonomía* sería un objetivo siempre perfectible, renovado cada vez que se establecen nuevos objetivos o se propone nuevos materiales o instrumentos para llevar a cabo el aprendizaje.

Destaca en esta definición la intención metacognoscitiva: el sujeto deberá descubrir los medios, las estrategias, con las cuales habrá de lograr el aprendizaje que se ha establecido como meta. La *autonomía* será entonces el resultado de una continua reflexión por parte del *aprendiente* acerca de cómo *construye* su conocimiento. Es evidente que este objetivo sitúa el proceso de autonomización en el extremo opuesto a la educación tradicional en la que el alumno era un elemento pasivo. Así, el *aprendiente* debe asumir dos objetivos: uno, la adquisición de la lengua que quiere aprender. Y, de manera simultánea, un proyecto de educación que culminaría en el uso consciente y el dominio de las capacidades que le facilitarían el aprendizaje en otros ámbitos.

Ahora bien, aunque el centro del proceso es el antiguo estudiante, entender *autonomía* como aislamiento o individualismo sería un error. A este respecto, Boud señala que la paulatina independencia del *aprendiente* debe producirse a la par de la interdependencia de éste y su *orientador*. La conveniencia de la interrelación se explica apenas se recuerda que la comunicación es un hecho social, y que tarde o temprano el nuevo hablante buscará un interlocutor. Por otra parte, es verdad que una completa autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera —si acaso se da un día— llegará después de un itinerario prolongado, de tal modo que la presencia de un asesor (incluyendo al hablante nativo al que se le consulta sobre un giro de reciente factura) resulta necesaria por mucho tiempo, así sea de manera esporádica. F. Blin insiste en esta relación y en las diferencias que separan la perspectiva teórica de Piaget, que propone el establecimiento de un ambiente de aprendizaje en el que el sujeto se desenvuelva por sí mismo (postura que da resultados parciales), de una propuesta neo-vygotskiana que exige el contacto asesor-aprendiente hasta que éste último alcance un estado de independencia suficiente.<sup>4</sup>

4 Blin, Françoise, "Les enjeux d'une formation autonome de l'apprenant en environnement multimédia", *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris: Didier Érudition, p. 218.

Autoaprendizaje no significaría, por lo tanto, dejar solo al sujeto, sino "...elaborar modalidades de ayuda y de interfaces entre los aprendientes y sus recursos, definir nuevos roles para el aprendiente y el enseñante, es decir, asegurar mediaciones humanas y materiales adaptadas a los aprendientes."<sup>5</sup> Albert Moyne ve incluso la autonomía completa como indeseable: "En el fondo, no se trata de pensar la dependencia y la autonomía como dos estados contradictorios, o peor, excluyentes, sino como dos estados simétricos que el ser humano necesita para ser él mismo."<sup>6</sup>

En un sentido semejante, al analizar la relación del *orientador* con el *aprendiente*, G. Lieutaud antepone al *savoir-faire* (es decir a las competencias y a sus respectivas realizaciones o *performances*) el *savoir-être* (el saber-ser) y más todavía, el *savoir-être* con alguien más.<sup>7</sup>

Tal vez la etapa más delicada del proceso de autonomización sea el desarraigo de las ideas hechas sobre el proceso de aprendizaje. Las frases hechas y los lugares comunes constituyen una barrera sólida difícil de derribar: "una lengua no puede ser aprendida de manera autónoma"; "sólo el profesor puede corregir al estudiante, pues únicamente él es capaz de discriminar lo correcto de lo erróneo..." La desmitificación de las preconcepciones puede representar un peligro si no se asiste debidamente al *aprendiente*, ya que se trata de cambiar radicalmente el rol que hasta entonces había adoptado bajo esquemas de enseñanza-aprendizaje tradicional, por lo que puede sentirse abandonado a su suerte sin los apoyos a los que estaba acostumbrado. N. Gannac explica que se trata de luchar contra "...concepciones o esquemas presentes en el pensamiento antes de cualquier cuestionamiento, profundamente arraigados, a menudo en la afectividad."<sup>8</sup> El reto se complica si se

5 Barbot, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International, 2001, p. 23.

6 Moyne, Albert, "L'autonomie de l'élève", en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 104.

7 Lieutaud, Gilbert et Francois Weiss. "Une nouvelle relation maître-élève", en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 143.

8 Gannac, Nicole. "Entre le dire et le faire ou le poids des représentations", *Études de Linguistique Appliquée*, No. 109, janvier-mars, 1998, p. 71.

considera, además, que el choque cultural que producen en el *aprendiente* las representaciones de la nueva lengua, “extrañas” en esencia.

El *aprendiente* debe en consecuencia tener en cuenta que el camino hacia la autonomía es inestable y se caracteriza por un cuestionamiento permanente que le impedirá tomar alguna verdad por inamovible. Por ello, las estrategias que desarrolle deberán ser sometidas a una constante evaluación, que las irá matizando a medida que el sujeto profundice en el conocimiento de sus propios estrategias de aprendizaje.

Para limitar el riesgo de la deserción a causa de frustraciones repetidas, la comunicación entre el *aprendiente* y su orientador deberá ser transparente, de manera que sean eliminados todos los temores y satisfecha cualquier inquietud. El orientador deberá asimismo estimular cualquier iniciativa personal o grupal y aprovechar cualquier coyuntura para reforzar la convicción de que el éxito del aprendizaje depende en gran medida de la determinación de los sujetos.

Una medida eficaz consiste en darle a conocer al *aprendiente*, desde el principio, las responsabilidades que irá asumiendo a lo largo del proceso de autonomización. Henri Holec expone claramente los ámbitos en que el sujeto interviene, cuando se sitúa ya en una autodirección total:<sup>9</sup>

- la determinación de los objetivos;
- la definición de los contenidos y de las progresiones;
- la selección de los métodos y de las técnicas;
- el control del desarrollo de la adquisición;
- la evaluación de la adquisición.

Holec propone que se organicen breves sesiones (de 5 a 15 minutos) consagradas exclusivamente a la reflexión sobre la adquisición de la *autonomía*. En estas sesiones se comentaría la razón y el fin de las actividades que hubieran sido elegidas, lo cual llevaría a clarificar por una parte “...qué es una lengua y qué

---

9 Holec, Henri. “Autonomie et apprentissage autodirigé en langues”, en B. André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 106.

significa aprender una lengua...”<sup>10</sup> y, por otra parte, propiciaría que los *aprendientes* se hicieran dueños de su proceso de aprendizaje. Sólo mediante una transparencia irrestricta, el sujeto encontrará sus propias vías.

La adquisición de la *autonomía* es, en resumen, un proceso gradual que se consigue a fuerza de constancia, mediante una interacción constante entre los dos actores implicados. Dicho proceso contempla cinco niveles por los que habrá de transitar el *aprendiente*:<sup>11</sup>

- Nivel 5: motivación, dirección, independencia e interdependencia
- Nivel 4: motivación, independencia, pero interdependencia débil
- Nivel 3: dependencia, los factores socio-afectivos pueden frenar el aprendizaje, falta de dirección y de organización
- Nivel 2: dependencia, irregularidad, falta de dirección y de motivación, rechazo a desarrollar estrategias metacognoscitivas (contra-dependencia)
- Nivel 1: “se sueltan las amarras”.

Para concluir la definición del proceso de autonomización resulta ilustrativa la caracterización de H. Holec quien insiste en que no se trata de un método, sino de “...una actitud estructurante, un “tropismo”, que cada quien puede aprovechar a *su* manera en *su* situación pedagógica.”<sup>12</sup>

## 2. Factores que propician la autonomía

Afirmar que al aprender algo nuevo se parte “de lo que ya se sabe”, podría parecer ocioso, pero no lo es

---

10 Holec, Henri, “L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 151.

11 Cfr. Blin, Françoise, “Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia”, *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris, Didier Érudition, p. 224.

12 Holec, Henri, *op. cit.*, p. 154.

de ninguna manera si se considera que, para lograr la autonomía en el aprendizaje, el sujeto debe tomar plena conciencia de los medios que utiliza para aprender, medios que siempre serán diferentes de los de cualquier otro individuo.

La biografía del estudiante proporciona datos valiosos sobre su bagaje. Al analizar sus antecedentes, se descubre que todos o casi todos los individuos que desean aprender una lengua son “falsos principiantes”. En el medio universitario prácticamente no hay estudiantes que no hayan tenido una experiencia previa con una lengua —al menos con su lengua materna— o alguna formación así sea incipiente en informática. En estas condiciones, tanto la reflexión lingüística como la preparación técnica se encuentran en un nivel “operacional”, lo que evitará emplear tiempo en la adquisición de un metalenguaje mínimo o en el desarrollo de habilidades ligadas al manejo de los instrumentos computacionales y de sus códigos.<sup>13</sup>

Por otra parte, también es cierto que organizar el trabajo en torno a situaciones reales, profesionales, educativas y ¿por qué no? personales, convierte el aprendizaje en una experiencia significativa, lo que lo hace doblemente eficaz. G. Lieutaud afirma a este respecto que toda situación pedagógica debe contemplar de manera inexcusable tres criterios: “...de motivación, de implicación y de autonomía del aprendiente.”<sup>14</sup>

Cuando un estudiante se encuentra en una situación en la que la satisfacción de sus deseos y la inversión de su dinero están en juego, se siente enteramente implicado y utilizará todos los recursos a su alcance para lograr su objetivo. Un ejemplo de esto puede ser la siguiente situación: el sujeto en cuestión tiene que conseguir en las páginas electrónicas de las líneas aéreas estadounidenses (publicadas en inglés) un par de boletos para viajar a San Francisco a la

boda de un amigo íntimo. En este caso, se le plantea la necesidad de aprender a utilizar una página electrónica de manera eficiente, para realizar un proyecto personal; esto lo sitúa en una coyuntura de máxima motivación; así el aprendizaje adquiere un grado máximo de “significatividad”.

En este mismo sentido, es sabido que muchos de los auxiliares computacionales son “interactivos”, y que establecen naturalmente un diálogo entre el *aprendiente* y el programa o el interlocutor que se encuentra del otro lado del aparato —computador, teléfono...—. De este modo el sujeto se asume como individuo respondiendo a una situación real de comunicación, real a pesar de la virtualidad de su interlocutor. El *chat* y el *e-mail* cumplen esta función, al ubicar a los usuarios en una situación real de comunicación —real aunque el medio siga siendo virtual—, ya que a través de ellos los estudiantes llevan a cabo actos de comunicación auténticos, en los que su personalidad está implicada, independientemente del contenido de los mensajes que sean enviados.

En realidad la elección de un ambiente virtual es una excelente decisión para favorecer la autonomía del *aprendiente*, pues el individuo debe enfrentarse a solas a estos medios, prescindiendo con mucha frecuencia del orientador. Sin embargo, el aprendiente debe hacer ciertas distinciones: habrá de preferir a los ambientes “determinados por computador” —aquellos en los que realiza sólo ejercicios—, o a los “ambientes controlados por computador” o “basados en computador” —aquellos que le ceden alguna participación en la confección de las actividades programadas—, los ambientes “asistidos por ordenador”, es decir, aquellos en los cuales el computador no interviene en las decisiones del *aprendiente*.<sup>15</sup> Para este efecto, el *computador-instrumento* es el más recomendable, ya que favorece efectivamente la autonomización, a diferencia del *computador-tutor*, que pretende sustituir al profesor en su papel de director del proceso de enseñanza-aprendizaje.

13 Los adeptos al “chat” han creado, por ejemplo, un nuevo código que expresa emociones con graffas-dibujo: los llamados “emoticons”.

14 Lieutaud, Gilbert et Francois Weiss, “Une nouvelle relation maître-élève”, en en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 143.

15 *Cfr.* Crookall, citado por Françoise Blin, “Les enjeux d’une formation autonomisante de l’apprenant en environnement multimédia”, *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris, Didier Érudition, pp. 220 y 221.

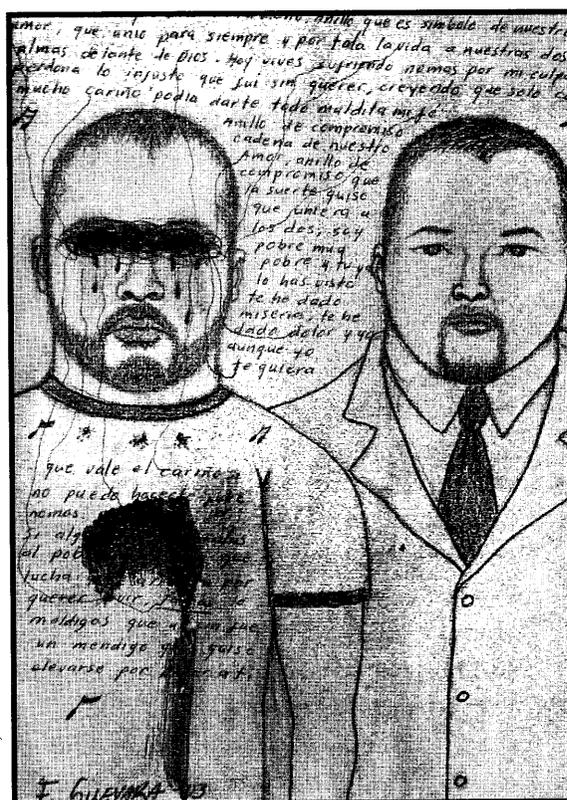
Hay una norma que no es posible transgredir: las instalaciones y los materiales deben ser congruentes con el objetivo de la autonomización y ser ellos mismos muestra de esta cualidad. A este respecto F. Blin afirma que "...el establecimiento de una estructura social autonomizante es una condición necesaria para que las tecnologías puedan contribuir a la autonomización de los aprendientes de lenguas extranjeras".<sup>16</sup> Dicho esto con una reserva, pues la evolución de los medios de comunicación habrá de continuar de manera difícilmente previsible la transformación radical de las relaciones sociales.

Los seductores atributos que poseen las herramientas electrónicas no deben ocultar sus debilidades; dos ejemplos serán suficientes para justificar que se mantenga una actitud vigilante frente a ellos. El primero es la volatilidad de la información que ofrecen, ya que su permanencia en el sitio es imprevisible; el segundo consiste en la falta de confiabilidad de su información, a menudo cuestionable. (Esta coyuntura hace pensar que las universidades podrían apoyar la multiplicación de estos sitios de manera que adquirieran bajo su protección consistencia y confiabilidad).

Una medida más que contribuye a hacer más atractivo el trabajo en un centro de autoacceso es enriquecer los acervos de manera que los *aprendientes* encuentren una variedad significativa de materiales no sólo de divulgación sino especializados. Cuando el público pertenece a una institución educativa (como es el caso de la UAM), ésta puede ser una decisión que propicie incluso la diversificación de los contenidos que vehiculan las lenguas extranjeras que ahí se estudian.

Otro elemento importante es la confianza en la funcionalidad de los recursos. El *aprendiente* debe estar seguro de que habrá de encontrar a su disposición los materiales e instalaciones que necesita en el momento en que desea trabajar. Cuando el aprendizaje se lleva a cabo en un medio institucionalizado y en instalaciones con un horario determinado, se debe asegurar que se respeten esas condiciones, de tal modo que el usuario las tenga presentes en el mo-

Grafito, 12 x 18 cms.



Fernando Guevara, "Armando", de la serie *Mal de amores*, 2003.

mento de organizar su empleo del tiempo. En el caso del aprendizaje a distancia o a través de medios electrónicos que permiten una interacción sincrónica o asíncrona, la disponibilidad es aún más importante: no hay nada más frustrante para un estudiante que trabaja a través de un computador que enfrentar repetidas "caídas del sistema". "El *orientador*, las instalaciones y los materiales deben estar ahí" en el lugar y en el tiempo que se ha prometido; es decir, estar a la disposición del *aprendiente* para que éste pueda trabajar a su propio ritmo, en los momentos en que él decida que le son más convenientes. Si a esta seguridad se agrega un ambiente agradable, se incrementará la probabilidad de éxito.

### 3. Los "ambientes virtuales"

El éxito rotundo de los llamados "medios virtuales" exige que se haga una precisión acerca de las acep-

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 225.

ciones de este término. La definición del término “virtual” que nos interesa no es aquella que excluye cualquier material o instalación que no sea computacional. Lo “virtual” adquiere para este fin una acepción más amplia (se quiere “operativa”, a riesgo de ser superficial o parcial) que incluye todas aquellas situaciones en que la realidad es sustituida por una representación, sea ésta la ficción literaria, la cinematográfica, la televisiva..., sin olvidar evidentemente el ámbito computacional. Toda representación es virtual, sin importar el formato. La virtualidad se produce cuando se “suplanta” con representaciones a los seres reales.

Es verdad que algunos medios de comunicación favorecen un intercambio que se acerca a lo “vivo”: porque nos hacen ver y escuchar personas en tiempo real, como la radio, la televisión e incluso el *chat*, pero bastará buscar la “integridad” de las personas que en la realidad podríamos tocar, oler..., para descubrir que estamos frente a imágenes de ellas.

Ahora bien, tal vez el ideal consista en establecer una estructura que permita combinar actividades en las que se lleve a cabo un intercambio “real” (una conversación del aprendiente con su orientador, por ejemplo), con actividades que puedan ser realizadas a distancia, ya sea de manera sincrónica o asíncrona, con apoyo profesional o no.

Para cumplir el propósito de esta reflexión, se considerará, sin embargo, elementos computacionales primordialmente, por ser éstos ejemplos significativos y variados. Además, es alentador saber que varios especialistas coinciden en afirmar que las herramientas informáticas favorecen el proceso de autonomización de los *aprendientes*. Estos útiles, aparte de su novedad y su versatilidad, conducen muy pronto a los *aprendientes* a tomar decisiones en el momento de organizar su aprendizaje, de elegir los materiales con los que habrán de trabajar o las estrategias que habrá de seguir.<sup>17</sup>

---

17 Blin, Françoise, “Les enjeux d’une formation autonome de l’apprenant en environnement multimédia”, *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris, Didier Érudition, p. 216.

Entre las herramientas que han probado su eficacia para facilitar el proceso de autonomización se encuentran: los sistemas de búsqueda (por palabra clave/ por directorio, tipo *Yahoo* o *Google*); los servicios gráficos o páginas de información: *www/ http*; las bibliotecas virtuales (de acceso a todo público o privadas, contienen catálogos, bases de datos...), cuyos repertorios pueden extenderse al infinito y “ser invocados” en un segundo. Además de éstos, se cuenta con la videoconferencia y con los “foros de discusión”, espacios para intercambiar información sobre tópicos establecidos previamente, que suelen transformarse en “comunidades virtuales” cuando los usuarios llegan a integrar un grupo relativamente estable.

Merecen una mención especial los *Key pals*; son éstos grupos que se forman de manera espontánea para aprender algo; son numerosos los dedicados al aprendizaje de idiomas. Los *Key pals* son visitados mayoritariamente por jóvenes que se apoyan entre ellos, con “tips” sobre estrategias y contenidos lingüísticos, para aprender y practicar lenguas extranjeras.<sup>18</sup> Los ambientes comunitarios de este tipo favorecen la aceleración del proceso de autonomización pues crean un ambiente socio-afectivo estimulante, además de que, al ser llevado el aprendiente por sus pares a reflexionar sobre su estilo de aprendizaje, se facilita el desarrollo de estrategias metacognoscitivas.

Antes de abandonar este capítulo, es indispensable hacer referencia a los poderes de seducción de la literatura. La ficción literaria es una ventana cultural que, por utilizar como materia prima elementos arquetípicos, escapa a los cuestionamientos que sufren las informaciones poco sólidas de los medios electrónicos. La ficción literaria lleva al individuo a asimilar las experiencias universales a su propia vida y a concebir una imagen del mundo en la cual encuentren un sitio que colme sus deseos. Los abundantes materiales literarios adaptados a los niveles de lengua que van adquiriendo los estudiantes, con frecuencia editados en forma de “audiolibro”, son particularmente valiosos.

---

18 Algunas de las direcciones electrónicas que aparecen en las Fuentes, en la última página de este trabajo, son ejemplos de esta herramienta.

#### 4. El papel del orientador

No sería inexacto afirmar que en el encuentro del *aprendiente* y del *orientador* se localiza la clave para lograr la autonomización del primero: es decir, en el compromiso del *aprendiente* y en la sensibilidad de su *orientador*.

En el *aprendiente* debe existir una disposición clara para asumir las responsabilidades que le exigirá la asunción de su autonomía. El orientador, por su parte, deberá ser sensible a los escollos que encontrará el *aprendiente* en su evolución, además de tener una visión completa de las posibilidades y los peligros del proceso en el que ambos se verán envueltos. Una interpretación errónea o parcial de su papel los llevaría a resultados inciertos. El autoengaño no es un caso raro. En el *aprendiente* conduce a una frustración aguda y al abandono definitivo no sólo de su proyecto de autonomización, sino incluso a la deserción en el aprendizaje de lenguas. Por ello debe concebir su inclusión en el ámbito del autoaprendizaje como una elección; es decir, una decisión libre y de ser posible placentera.

El *orientador* tampoco está exento de riesgos. Albert Moyne menciona el caso del profesor que con toda buena voluntad les pide a sus pupilos que “sean autónomos”, mientras que en la práctica, incluso de manera inconsciente, “...les niega sutilmente los medios para alcanzar la autonomía o los induce a comportamientos opuestos.”<sup>19</sup> El proceso de autonomización puede ser desvirtuado de tal modo que el profesor llegue a suponer ingenuamente que este fin se realice mediante la transposición de sus manuales a formato electrónico, sin haber concebido ningún cambio metodológico sustancial.

Holec insiste en que el único rol que el orientador puede asumir es el de “sostén”;<sup>20</sup> es decir, que debe limitar su intervención a “...favorecer que el aprendiente descubra los útiles que necesita”, a ayudarlo a

clarificar sus observaciones y a interpretarlas. Para ello, Holec proporciona una lista de las capacidades que el *orientador* deberá ayudar a desarrollar al *aprendiente*:<sup>21</sup>

- Definir sus objetivos a partir de una definición de necesidades, previa sensibilización sobre el funcionamiento de una lengua y de algunas categorías de aprendizaje.
- Definir contenidos y “progresiones”; es decir, corpus de aprendizaje —de elementos lingüísticos y comunicativos.
- Seleccionar métodos y técnicas, bajo la forma de listas de actividades de aprendizaje; en este caso el aprendiente deberá ser capaz de entender la utilidad de dichas actividades.
- Controlar el desarrollo del aprendizaje; es decir, el *orientador* auxiliará al *aprendiente* en el momento de establecer para sí mismo un plan de trabajo.
- Evaluar la adquisición y su proceso de aprendizaje; es decir, apoyarlo en el descubrimiento y la utilización de criterios de evaluación de sus realizaciones, y en el establecimiento de metas personales.

Ya que debe respetar los estilos de aprendizaje del *aprendiente*, el orientador deberá luchar contra la tentación de “heredarle” su propia experiencia; ésta deberá servirle sólo para anticiparse a los peligros que pueden desviar al *aprendiente* del descubrimiento de sus propios medios.

El nuevo carácter del *orientador* no debe, sin embargo, dar una falsa idea de sus obligaciones. Lejos de ver disminuir su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje —afirma Holec—, el *orientador* verá diversificarse sus tareas y responsabilidades, sólo que ahora su participación no será ya el ejercicio de una autoridad, sino el uso de una competencia formada a base del manejo de técnicas didácticas y de creatividad.<sup>22</sup>

19 Cfr. Moyne, Albert. “L'autonomie de l'élève”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 103.

20 Holec, Henri. “Enseignant et autonomisation”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 151.

21 Holec, Henri, “Nouveaux rôles des enseignants”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 147-148.  
22 *Ibid.*, p. 148.

El factor psicológico obligará al *orientador* a mostrar una sensibilidad particular, pues deberá ser capaz de cuidar que el *aprendiente* establezca para sí mismo retos estimulantes, y vigilar al mismo tiempo que éstos no lo lleven a un estado de frustración al convertirse en fantasmagorías inalcanzables.

En esta empresa compleja no faltan sorpresas, algunas de ellas inimaginables; he aquí una de ellas que pone en entredicho el carácter indispensable del *orientador*. Noëlle Groult reporta un comportamiento peculiar en los estudiantes que asisten al Centro Multimedia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM: "...de 181 personas que pidieron asesoría, 150 fueron en una sola ocasión a solicitar ayuda..."<sup>23</sup> En situaciones tan paradójicas, tal vez los "contratos de autoaprendizaje" sean de utilidad para asegurar una mayor formalidad en el intercambio entre *aprendiente* y *asesor*, como sugiere Leslie Dickinson.<sup>24</sup>

## 5. La evaluación

En el contexto de la *autonomización* la evaluación tradicional no tiene lugar. Si el aprendizaje es decisión del aprendiente y los objetivos del aprendizaje son definidos a partir de sus motivaciones, la evaluación deberá ser congruente con estos principios, y deberá responder sólo a la necesidad de conocer los avances del proceso. En este contexto, la certificación debería ser una necesidad secundaria, aceptada únicamente bajo la presión de factores externos —solicitud de un diploma en el trabajo; requisito para ingresar en alguna institución, situaciones inevitables en la sociedad—.

De esta manera, la evaluación deberá señalar en qué medida los objetivos que el aprendiente se establece se van cumpliendo y orientarlo acerca de las medidas que habrá de tomar para dirigir de manera más eficiente el proceso de aprendizaje, cuya definición surge de él mismo. Evidentemente, la evaluación

---

23 Groult, Noëlle. "Elaboración de materiales para el desarrollo y el seguimiento del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, edición especial, núm. 3031, diciembre de 1999-julio de 2000, p. 310.

24 Dickinson, Leslie. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 99.

en este caso deberá extenderse a las estrategias de aprendizaje, a las técnicas... Para este fin las "hojas de monitoreo" y su análisis por parte de *aprendiente* y *orientador* han probado ser de gran utilidad.

Holec dice al respecto que la autoevaluación —siempre será "auto"— deberá regirse por criterios estrictamente personales y deberá tener en cuenta las "limitaciones externas" (disponibilidad espacio-temporal; posibilidades materiales, etc.) e "internas" (capacidades intelectuales, físicas, etc.), siempre en función de metas personales."<sup>25</sup>

## Conclusión

Han sido expuestas algunas alternativas para hacer realidad el sueño de la autonomización de los estudiantes de lenguas extranjeras. Los elementos considerados en primer plano han sido el carácter del *aprendiente* y del *orientador*, enseguida la especificidad de los medios "virtuales", y finalmente la evaluación.

No resta sino hacer una consideración final: cuando se concibe un proyecto tan ambicioso como lograr que los estudiantes dirijan su propio proceso de formación, no es difícil imaginar que los pioneros debieron enfrentar variadas formas de resistencia, muchas de las cuales no han perdido en nuestros días su vigencia —o su virulencia—. Ésta es una situación que no hay que minimizar. Las instancias encargadas de asegurar los medios para hacer posible la formación en segundas lenguas deberán someterse a una reorganización de fondo: los sistemas de acreditación tradicionales deberán flexibilizarse (habrá *aprendientes* que completen una formación en la mitad del tiempo que exige el sistema tradicional, por ejemplo); el profesor deberá abandonar el reino seguro de su sala de clase y tal vez cambiar la organización de su tiempo laboral —o el de su vida—. Habrá que eliminar barreras de todos tipos: "culturales, institucionales...", sin descartar las intelectuales y las afectivas, de tal manera que se erradiquen las actitudes sumisas a lo directivo,

---

25 Holec, Henri, "Contrôle du déroulement de l'acquisition", en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*, AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, p. 159.

lo condicionante y alienante”. Bajo estas condiciones es probable, como desea Wolff, que presenciemos cómo la clase de lengua del futuro “...permitirá a los aprendientes aprender de manera autónoma y responsable en un ambiente complejo, rico y auténtico...”<sup>26</sup>

## Fuentes

Barbot, Marie-José. *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International, 2001.

Benson, Phil. “Concepts of autonomy in Language Learning”, in Pemberton, Richard et al. *Taking control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press, 1996, pp. 27-48.

Blin, Françoise, “Les enjeux d’une formation autonomisante de l’apprenant en environnement multimédia”, en *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris: Didier Érudition, pp. 210-219.

Dickinson, Leslie. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

Gannac, Nicole. “Entre le dire et le faire ou le poids des représentations”, en *Études de Linguistique Appliquée*, No. 109, janvier-mars, 1998.

Groult, Noëlle. “Elaboración de materiales para el desarrollo y el seguimiento del proceso metacognoscitivo en aprendizaje autodirigido”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, edición especial, núm. 3031, diciembre de 1999-julio de 2000, pp. 307-311.

Holec, Henri. “Autonomie et apprentissage autodirigé en langues”, en B. André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 105-113.

———. “Contrôle du déroulement de l’acquisition”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 155-159.

———. “Enseignant et autonomisation”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 151-153.

<sup>26</sup> Citado por Françoise Blin, “Les enjeux d’une formation autonomisante de l’apprenant en environnement multimédia”, *Études de linguistique appliquée*, No. 109, Paris, Didier Érudition, p. 215.

———. “L’autonomisation des apprenants en structure institutionnelle”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 125-129.

———. “Nouveaux rôles des enseignants”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 147-150.

Lieutaud, Gilbert et François Weiss. “Une nouvelle relation maître-élève”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 139-145.

Moyné, Albert. “L’autonomie de l’élève”, en Bernard André, *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. AF-Didier-Hachette, Paris, 1989, pp. 101-104.

*Keypals* (al viejo estilo de los *penpals*)

<http://www.its-myworld.com/open/keypals/over18.asp>

[http://www.europa-pages.com/www\\_write/penpals.html](http://www.europa-pages.com/www_write/penpals.html)

<http://ppi.searchy.net/>

Recursos de idiomas

<http://www.logos.it>

Cursos en línea gratuitos

<http://www.mansioningles.com/>

<http://www.learnenglish.org.uk/>

Cursos en línea con costo

<http://www.globalenglish.com/>

<http://www.learnenglish.com/courses.htm>

<http://www.englishtown.com>

<http://www.parlo.com/> ([cursos a través del envío de lecciones vía e-mail](#))

Plataformas gratuitas para la enseñanza (para “abrir” una comunidad y una plataforma propias de enseñanza en línea)

<http://www.dotlrn.org>

*Direcciones de interés general*

[www.utdt.eduforum/ensayo10.htm](http://www.utdt.eduforum/ensayo10.htm)

[www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formvirt/opinion12.asp](http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formvirt/opinion12.asp)

[www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formvirt/formvirt.htm](http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formvirt/formvirt.htm)