

Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lengua extranjera

JORGE GARCÍA MATA

*Facultad de CC la Educación
Universidad de Málaga*

Recibido: 16 marzo 2005 / Versión aceptada: 16 abril 2005

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Los cambios que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior exige en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y en el de la formación inicial de sus profesores van a demandar el uso de estrategias encaminadas al desarrollo de la reflexividad y de la autonomía por parte de aquellos.

El presente artículo propone un modelo mediante el cual conjugar las demandas anteriores con las previsibles elevadas ratios entre alumnos e instructores en las aulas universitarias, explorando formas en que el trabajo en grupo apoya el desarrollo de la autonomía de los futuros profesores.

Palabras clave: Autonomía, trabajo en grupo, roles de profesores y alumnos, individualización, formación futuros profesores de lengua extranjera

ABSTRACT: The introduction of the European Space for Higher Education imply changes in the work mode and learning processes in the pre-service training of foreign language teachers, in particular the use of strategies designed to stimulate the development of reflective thinking and learning autonomy.

This paper presents a model that combines attention to the new demands mentioned above with learners-instructors rates at university that will remain high, by means of exploring ways in which group work supports the development of learning autonomy in future foreign language teachers.

Key words: Autonomy, group work, teacher and learner roles, individualisation, FL teacher pre-service training.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que en la clase de L2 se usan con frecuencia técnicas que conllevan el uso de grupos pequeños con fines instruccionales, no suele considerarse que éstas favorezcan el aprendizaje independiente. No obstante, es preciso recordar que promover esa independencia es un objetivo educativo prioritario en todos los niveles, y particularmente en enseñanza superior (Robotham, 1999), que debe plasmarse por medio de la asunción de responsabilidad por parte de los alumnos sobre la elección de las habilidades que consideren necesario adquirir, conscientes de aquellas que se les exigirán al dejar la universidad (Armanet y Obese-jecty,

1981). Esta responsabilidad puede ser alcanzada por medio del desarrollo de técnicas de autoinstrucción y de habilidades de aprendizaje independientes (Dickinson, 1987), un desarrollo en tres etapas: controlada, guiada y libre, reflejando el tránsito desde un ámbito de toma de decisión centrado en el profesor a uno centrado en el alumno. Un claro ejemplo de diseño de proceso instruccional para desarrollar la autonomía de los alumnos es el propuesto por Dam (1990), desarrollado en las siguientes etapas:

- i.* Profesor y alumnos revisan la experiencia de aprendizaje previa de éstos,
- ii.* ambos definen objetivos generales y pautas de trabajo,
- iii.* los alumnos deciden qué materiales y qué tipos de organización adoptar, con el profesor desarrollando el papel de consejero,
- iv.* profesor y alumnos, conjuntamente, evalúan el proceso de aprendizaje, y
- v.* ambos se ponen de acuerdo sobre nuevos objetivos. (ibid.:191-2)

El modelo de Dam recoge algunas características que lo hacen prototípico de un entorno de instrucción centrada en el alumno:

- se parte de la experiencia previa individual del alumno,
- se plantea un currículum abierto,
- la gestión recae en gran medida sobre los alumnos,
- se hace uso de una individualización muy avanzada,
- el énfasis se sitúa sobre procesos y no sobre productos, y
- tiene una marcada naturaleza cíclica.

Todas estas características son deseables en un diseño instructivo, aunque plantean serios problemas para su implementación, como explica Underhill:

El desarrollo es un proceso holístico; el desarrollo de una parte del sistema humano –tanto de un grupo como de un individuo– afecta a otras áreas del sistema. La resistencia es una respuesta natural e inevitable; se deben cambiar hábitos, poner creencias en tela de juicio, cuestionar normas, hacer explícitas actitudes y valores ocultos. El deseo de cambio que surge en una parte del sistema puede encontrar su correspondiente resistencia por otra parte de ese mismo sistema (ibid.: 1992:72).

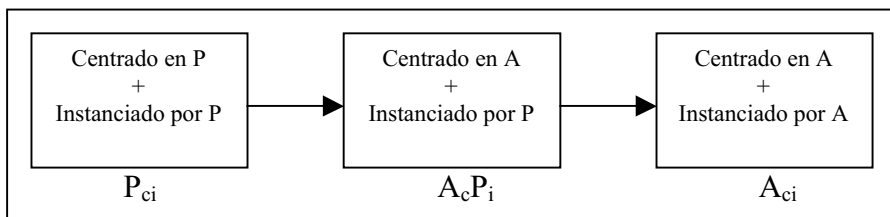
Los resultados de estos procesos ciertamente tardan en llegar, e incluso en algunos casos muy adversos puede que no ocurran nunca, dado que ésta es una cuestión de elección individual (Silver, 1999: 146). Precisamente porque nuestro objetivo es fomentar la reflexión y la consciencia en nuestros alumnos, y esto crea resistencias, debemos concentrar nuestra acción educativa en el desarrollo de la individualidad; para ello sugerimos un proceso que, partiendo de los postulados de Dam (1990), explicita diversas etapas en la evolución desde la dependencia del alumno del profesor hacia su emancipación en materia de aprendizaje.

2. MODELO GENERAL DEL PROCESO

El proceso hacia la autonomía en el aprendizaje de L2 se describe, de manera general, como un trayecto desde posiciones centradas en el profesor hasta otras centradas en el alumno, que puede ser iniciado tanto a instancia del profesor como del alumno, y que, más que una

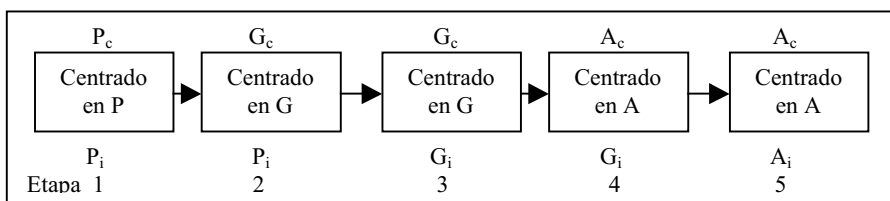
alternativa excluyente, estas opciones configuran una secuencia, que se explica de manera más clara en la Figura 1, cuyas etapas combinan al profesor (P) y al alumno (A) con las respectivas nociones de centrado (c) e instanciación (i).

Figura 1. Esquema simple de etapas en el proceso de autonomización del alumno.



La etapa inicial y final de este trayecto muestran estados claros y absolutos (P_{ci} ; A_{ci}); la etapa central (A_cP_i), representa un estado intermedio, complejo, donde pensamos que tiene una importancia capital el grupo. Si combinamos el factor *grupo* con las nociones anteriormente usadas, obtenemos una explicación más detallada del proceso, recogida en la Figura 2, en que la relación del alumno con su contexto se muestra como una evolución hasta un enfoque más profundo de su aprendizaje. En este sentido, encontramos que el modelo refleja de manera satisfactoria una transición desde una posición ideológica de educación como transmisión de información –Etapa 1– a otra posición de educación como cambio de concepciones –Etapa 5– (Svinicki, 1990), que Prosser y Trigwell (1999) resumen en un proceso en cinco pasos, desde estrategias centradas en el profesor hasta estrategias centradas en el alumno. La única diferencia entre este proceso y el que aquí se propone estriba en que en aquél no se reconoce la función del grupo como catalizador.

Figura 2. Desarrollo de las fases de evolución hacia la autonomía del alumno.

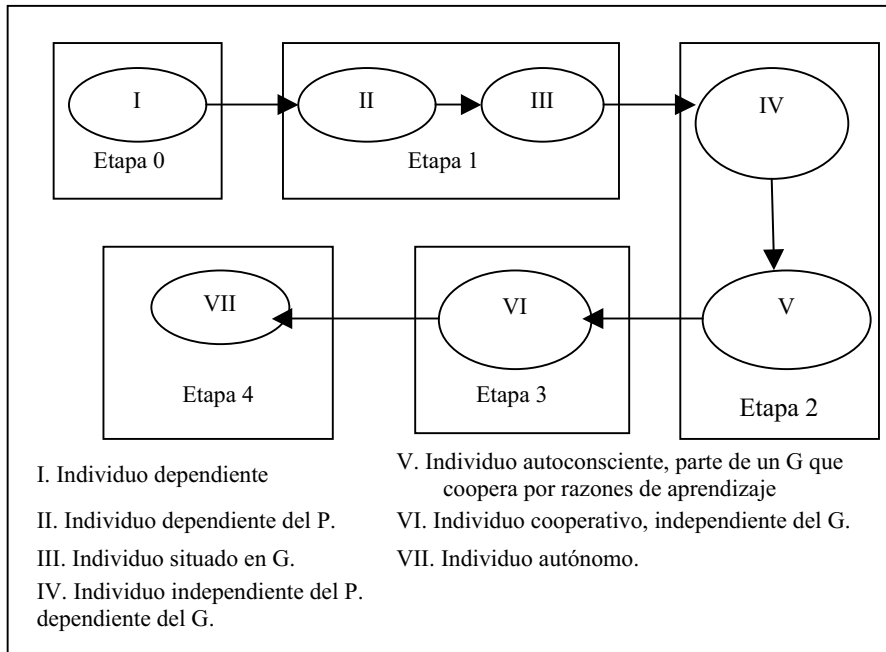


Nuestra propuesta sugiere que los alumnos sin ninguna preparación en autoinstrucción, pueden completar las tres fases centrales del trayecto esquematizado en la Figura 2, transformándose en individuos autónomos –Etapa 5– dependiendo en gran medida esta transformación de su habilidad para interactuar con otras personas, de forma que se combinan en esta evolución factores cognitivos, afectivos y sociales (Prokop, 1989), cobrando una crítica importancia los dos últimos.

A la vista de lo anterior, resulta especialmente interesante prestar atención a las tres

etapas centrales de la Figura 2, y tratar de averiguar el papel que el trabajo en grupo juega en ellas. La Figura 3, amplía el detalle de esas fases centrales para mayor clarificación.

Figura 3. Detalle de las etapas en la evolución desde el centrado en el profesor al centrado en el alumno, en las que interviene la variable 'grupo'.



Este modelo adquiere nuevos e interesantes matices si tomamos en consideración tres ejes de evolución que intervienen en el proceso de autonomización en el aprendizaje de L2:

- el primero (Underhill 1992:76) hace referencia a la naturaleza cíclica de la relación existente entre consciencia *–awareness–* y competencia *–competence–* en el proceso de aprendizaje de L2. El ciclo parte del estado de 'incompetencia inconsciente' y alcanza el estado final de 'competencia inconsciente', atravesando los estados intermedios de 'incompetencia consciente' y de 'competencia consciente'. En cierto modo, nuestro modelo metafóricamente emplea el componente *grupo* como catalizador hacia la autonomía, del mismo modo que Underhill propone la consciencia como catalizador para alcanzar la competencia. Ambos modelos parecen sugerir que existen estados iniciales y finales en el proceso de consecución de autonomía o de competencia, y que, para pasar de uno a otro, es necesario llevar a cabo un proceso de cambio, a través de fases dinámicas, que emplean una capacidad humana como catalizador de ese cambio;
- el segundo eje (Moskowitz 1978:16) se basa en un modelo afectivo de enseñanza,

descrito en tres etapas: ‘desarrollo del autoconcepto’, ‘desarrollo de la sensibilidad hacia otros’ y ‘desarrollo de la expansión de la consciencia’. También en este modelo se percibe la realización de un ciclo de aprendizaje que parte de la acción individual y vuelve a ella a través de etapas intermedias de acción grupal.

- El tercer eje explica el mecanismo profundo por el que se logra el tránsito entre las diferentes fases de nuestro modelo. Según Mariani (1997), para pasar de la dependencia a la autonomía deben conjugarse dos condiciones –apoyo y reto–, de forma que cuando existe un desequilibrio hacia el primero se produce una típica situación de dependencia; mediante la reducción y el incremento controlado de estos factores podemos inducir paulatinamente una mayor autonomía en nuestros alumnos.

3. ETAPAS DEL PROCESO

Desde la perspectiva múltiple, compleja y complementaria que ofrecen los tres ejes de evolución recién presentados es posible abordar con más detalle las implicaciones de las tres etapas intermedias del modelo de autonomización en el aprendizaje de L2, según propusimos en la Figura 3.

3.1. Desarrollo de una interacción positiva entre profesor y alumno

Algunos profesores parecen ser todavía de la opinión de que atender a la situación personal del alumno –con la consiguiente desviación del foco de atención sobre el contenido– disminuye el valor de la lección (Moskowitz, 1978; Nightingale y O’Neil, 1994). Sin embargo, ciertos estudios demuestran que los alumnos valoran por igual una u otra posibilidad (O’Neil, 1991; Davis, 1994); ello parece sugerir que el profesorado debe ampliar su habilidad para sacar partido de la información personal de los alumnos como un valioso material para el establecimiento de una interacción positiva con sus alumnos, cuyo primer paso es el esclarecimiento de la cuestión de la autoridad; (Widdowson 1987) apunta la distinción entre profesor ‘autoritativo’ (*authoritative*) –aquél, que tiene autoridad por ser experto- y el ‘autoritario’ (*authoritarian*) –cuya autoridad proviene de su situación en un sistema asimétrico de poder. El establecimiento de una interacción positiva requiere de ambos tipos de autoridad, pero en muy distintas medidas.

Intimamente ligada a la cuestión de la autoridad se encuentra la de la retroalimentación –*feedback*–, puesto que los profesores pueden y deben proporcionar la segunda precisamente en virtud de la primera. Esta modalidad de interacción entre profesor y alumno –la retroalimentación– puede resultar en relaciones positivas o negativas entre ellos, dependiendo del rol de autoridad de que el profesor se revista durante su administración: la corrección procedente de un profesor autoritario sólo generará resentimiento y rechazo por parte del alumno; la de uno autoritativo será más fácilmente aceptada y promoverá unos lazos más fuertes entre ellos.

Otro factor relevante en el fomento de una interacción positiva entre profesor y alumno es la de los modos de interrogación. Lynch (1991:203) reconoce dos tipos de preguntas: las referenciales –*referential questions*– y las de exhibición –*display questions*–; para las primeras el interrogador no conoce la respuesta, y la pregunta es, por tanto, el medio natural para

corregir esa ignorancia; la función de las segundas es únicamente posibilitar que el interrogador constate que el interrogado dispone de una información concreta, que él previamente conoce.

Long y Sato (1983) han observado que la tasa de preguntas de exhibición en el habla de los profesores es claramente superior a la de preguntas referenciales, y se advierte una posible correlación con los modos de autoridad propuestos por Widdowson: las preguntas de exhibición pertenecen al ámbito autoritario; las referenciales se asocian con roles típicamente autoritativos, y contribuyen de manera efectiva (Long y Sato, 1983:117) a introducir una interacción más positiva entre profesor y alumno porque:

- reflejan un genuino interés por comunicar;
- permiten al profesor dirigir la atención a cuestiones personales, interesando realmente a los alumnos para intercambiar información; y
- es una manera muy eficaz para demostrar a los alumnos que no se les considera ‘recipientes vacíos’.

Todas las consideraciones anteriores conducen a postular un cambio en los roles que desempeñan los profesores. Partimos de la distinción entre funcionamiento ‘interactivo’ –*interactive*– y funcionamiento ‘transactivo’ –*transactive*– (Widdowson, 1987). En el primer caso, las “normas y expectativas que definen el comportamiento apropiado [en clase]... [son] una cuestión de actitud social y de teoría educativa” (p. 84), mientras que en el segundo, esas normas y expectativas “están relacionadas con intenciones pedagógicas” (p. 84). Que la clase funcione en uno u otro modo determina la alternancia, o incluso la fusión, de los roles ‘autoritario’ y ‘autoritativo’ del profesor. El proceso de autonomización del alumno requiere una cierta presencia inicial del rol autoritario del profesor para establecer el marco básico instructivo –esto es, dirigir al alumno hacia las formas de aprender que le lleven hacia una eventual autonomía (Prosser y Trigwell, 1999), ya que puede no ser realista asumir que los principiantes tomarían esa decisión por sí mismos (Dickinson, 1990). Establecido este marco instructivo, debe irse asumiendo paulatinamente un rol autoritativo, para fomentar la autoconfianza en los alumnos. Por último, se evolucionará hacia un rol marginal, que deje el paso libre a las iniciativas de los alumnos. En otras palabras, una trayectoria desde el rol de líder, al de consejero, para finalizar en el de apoyo.

3.2. Las interioridades del trabajo en grupo

Si consideramos la individualización como un forma de aprendizaje en la que las decisiones se han tomado teniendo en cuenta las necesidades y características individuales, y si estamos convencidos de que esas decisiones deberían ser el resultado de una negociación con todos los implicados, entonces es plausible que el trabajo en grupo (TG) sea el marco ideal para el proceso de individualización (Long y Porter, 1985; Brumfit, 1984a). Asimismo, Collins (1983:38) reconoce que el trabajo en grupo permite a los individuos tener acceso a percepciones más profundas y ajustadas de sus respectivos puntos fuertes y débiles; esta percepción se ve favorecida por la reducción de presión sobre el alumno y la promoción de un clima afectivo positivo (Brumfit, 1984a; Long y Porter, 1985), puesto que, si la individualización tiene en cuenta las cualidades del alumno, puede asumirse que el nivel de ansiedad se reducirá, y aumentarán las oportunidades de que se produzca una interacción más afectiva entre los alumnos.

Por otro lado, la ausencia de una retroalimentación autoritativa por parte del profesor se ha considerado frecuentemente como un obstáculo para el TG. A esta dificultad es posible responder que los mismos compañeros –sobre todo si comparten la misma lengua materna– son una fuente sustancial de retroalimentación (Chaudron, 1988) y que, aunque esa retroalimentación pueda no ser tan autoritativa como la del profesor, los alumnos tienden a aceptar las correcciones y explicaciones de sus compañeros más fácilmente (Collins, 1983); asimismo, el TG parece ser un contexto idóneo para el desarrollo personal y el aprendizaje de una L2 porque, además de la ‘experiencia’ y la ‘comprensión’ –que son de naturaleza individual–, la ‘expresión de la experiencia o de la comprensión’ es otra forma de aprendizaje que sólo puede ser alcanzada a través de la interacción con los compañeros (Edge, 1992).

A la vista de lo anterior, surge inmediatamente el interés por encontrar formas de agrupamiento que fomenten una interacción positiva, de forma que se optimicen las oportunidades para el aprendizaje. A este respecto, las implicaciones de un agrupamiento para potenciar un TG positivo y efectivo no suelen ser tomadas en consideración, y resulta evidente que por el simple hecho de juntar a unos alumnos no se obtendrá un grupo cohesionado. Como un primer paso hacia esa cohesión, Sanderson (1991) propone que los agrupamientos se lleven a cabo a través de tareas específicas, de forma que se conviertan en una parte integral de la sesión de trabajo, renunciando a los principios de evitación de problemas –por ejemplo, agrupar alumnos para minimizar el desorden, o para homogeneizar el nivel de habilidad, personalidad, sexo, edad, etc.

A la consideración de los criterios con arreglo a los cuales agrupar a los alumnos, se une la cuestión de quién decide cómo agrupar. Las dos respuestas obvias son el profesor o los propios alumnos, alternativas que no son mutuamente excluyentes. El profesor debe tener la responsabilidad inicial sobre los agrupamientos; ésta es una decisión delicada, que ciertamente influencia la experiencia y consiguiente inclinación de los alumnos hacia el TG. Ciertos autores recomiendan la agrupación de habilidades mixtas en esta etapa (Collins, 1983; Porter, 1985); alternativamente, Richards (1990), apoyándose en otros estudios, mantiene que con la agrupación de habilidades mixtas, los alumnos intermedios sufren una reducción en sus posibles logros, a la vez que los de habilidad baja experimentan la correspondiente ganancia. Parece, pues, que el agrupamiento ideal a instancias del profesor es aquel que combina la habilidad mixta con la homogeneidad de tipos de alumno. No obstante, en un cierto punto del proceso, el profesor debe abandonar su rol de organizador de grupos, porque, como afirma Brumfit (1984a:81) “... el valor de los grupos para actividades de aprendizaje de lengua [extranjera] debe depender en parte de que los grupos se consideren agrupamientos sociales naturales, no como unidades pedagógicas impuestas”. Esta visión la comparte, desde otra perspectiva, Stevick (1982:126) cuando dice que “... el agrupamiento según preferencias personales de los alumnos les brinda la ocasión de experimentar la sensación de incorporación a un grupo con el que congenia”. De cualquier manera, una decisión sobre agrupamiento que satisfaga tanto las necesidades sociales como las personales sólo se puede alcanzar si los propios alumnos se involucran profundamente en el proceso, les han sido mostradas las ventajas del trabajo en grupo, y –más importante aún– han desarrollado las habilidades apropiadas para ese tipo de interacción (Jacobs, 1988), en particular el trabajo colaborativo, que es crucial para el desarrollo personal, ya que satisface la necesidad de afiliación del individuo y facilita la sensación de logro.

Los roles reservados al profesor en esta segunda etapa están relacionados con la importancia

de desarrollar una rutina reafirmante en el aula; en este sentido, el profesor puede asumir el papel de controlador o director del TG (Collins, 1983), bajo la apariencia de presentador de problemas, posteriormente de distribuidor de información, y, finalmente, de relator de la actividad (Coleman, 1987).

El papel de fuente de retroalimentación es crucial en esta etapa, porque permite al profesor adoptar los dos roles subsidiarios de aprobador y animador (Lowe, 1987), sin abandonar todavía su papel autoritativo. Existe una cierta tensión entre las ventajas de que el profesor asuma un rol no dominante y las posibles actitudes negativas por parte de los alumnos (Buckley y otros, 1978; Salimbene, 1981; O'Neil, 1991); personalmente nos mostramos a favor de un equilibrio entre la necesidad de control –ya que el TG incontrolado “...sólo crea la ilusión de aprendizaje” Collins (1983:46)– y la necesidad de recompensa afectiva; o lo que es igual: aprobación generosa aunque selectiva, conjugada con estímulo inteligente.

3.3. El TG en el proceso de autonomización

La individualización ha sido con frecuencia vista en oposición al TG, hasta el punto de que ambas son consideradas a menudo como modos opuestos de organizar la enseñanza. En este sentido, las decisiones relativas a qué modo sería más apropiado se toman sobre bases pragmáticas, tales como el personal o los recursos disponibles (Houghton y otros, 1988). No es difícil percibir que la individualización por sí misma no va a llevar a nuestros alumnos muy lejos por la senda hacia la autonomía. A este respecto, Holec es muy claro:

De un modo general, la medida en que se toma en consideración al alumno no constituye ningún criterio para juzgar la medida en que su aprendizaje es autodirigido: la individualización llevada a cabo sobre la base de tomar en cuenta las necesidades del alumno, sus métodos favoritos de aprendizaje, su nivel, y todo lo demás, dejan al alumno en la tradicional posición de dependencia y no le permiten controlar su propio aprendizaje. (ibid., 1981:6).

El vínculo entre TG e individualización queda establecido, en palabras de Brumfit, cuando dice que

La experiencia sugiere que situar a alumnos en grupos pequeños ayuda a la individualización, puesto que cada grupo, estando sólo limitado por sus propias capacidades, determina su propio nivel de trabajo más apropiado, de una forma más precisa de lo que una clase completa trabajando a un ritmo fijo puede hacerlo... (ibid., 1984a:77).

La posición de Brumfit representó un paso adelante en la discusión porque, en primer lugar, no opone TG a individualización, sino que hace de uno el medio para la otra; y, en segundo, las decisiones no son tomadas por el profesor, sino por el grupo mismo.

En este punto es necesario distinguir entre individualización ‘externa’ e ‘interna’. La primera –fielmente reflejada en el fragmento de Holec– es puramente formal, constituyendo un mecanismo cuyo control está enteramente en manos del profesor. Si no se hace tomar conciencia a los alumnos de las razones e implicaciones de tal modo de enseñanza–aprendizaje,

se corre el riesgo de conseguir precisamente el efecto contrario; esto es, hacer a los alumnos aún más dependientes de nuestras decisiones como profesores. La individualización 'interna', en contraste, es un proceso profundo, tanto de naturaleza emocional como intelectual, altamente diferenciado de un individuo a otro: es un modo de aprender. Implica que el alumno es consciente de su propio estilo de aprendizaje y del de los demás, y es capaz de aceptar la diferencia entre ellos como algo natural e indispensable. El valor del grupo para habilitar a los individuos para embarcarse en este proceso es ahora evidente.

A pesar de las diferencias entre individualización externa e interna, creemos que ambas son importantes en el proceso hacia la autonomía, y que su importancia relativa corre paralela a la de los roles autoritario y autoritativo del profesor. En la medida en que el profesor se hace más autoritativo, se abren mayores espacios para la individualización interna, para el desarrollo de la responsabilidad del alumno, permitiéndole alcanzar la autonomía en un grado u otro; en función directa de la medida en que el grupo se involucre en actividades que promuevan la individualización interna. De algún modo, esas actividades tienen que facilitar un cierto tipo de experiencia al alumno, una experiencia encaminada al desarrollo de la autoconsciencia. Underhill distingue dos tipos de experiencias para ello:

La experiencia primaria tiene que ver con lo que puedo contarme a mí mismo a partir de la observación de mí mismo en acción y en reflexión (...). La experiencia secundaria tiene que ver con lo que otros me puedan contar acerca de los efectos que sobre ellos tiene mi actuación. (*ibid.*, 1992:74).

Cuando un grupo consigue proporcionar a sus miembros abundante experiencia secundaria, la autoconsciencia de éstos se desarrolla y se ponen en la senda de la autonomización plena. El rol central del profesor en esta etapa es el de emancipador, ayudando a los alumnos a desprenderse de su dependencia de él. Como cooperador el profesor se convierte en la persona que aprende junto al alumno en pie de igualdad con él; la persona cuya ayuda no se necesita, pero cuya opinión y experiencia son un complemento de los propios.

4. CONCLUSIÓN

Dickinson (1988) distingue de manera útil entre dos escalas de autonomía. Una es la que percibe el profesor, y se extiende a lo largo del continuo cuyos extremos son 'control' y 'autonomía' respectivamente. Otra es la autonomía tal y como la perciben los alumnos, y se deriva del hecho de que existe aprendizaje individual aún en la clase más centrada en el profesor. Ambas escalas deben ser tenidas en cuenta en un diseño eficiente de actividad enfocada hacia la autonomización, con una trayectoria que discurra desde la primera hacia la segunda. Es importante comprender, no obstante, que cualquier proceso estará dirigido a desarrollar autonomía, no a crearla; tenemos la firme convicción de que, aún en los primeros estadios de la interacción instruccional y transaccional, está presente el germen de la autonomía en todos los individuos, aunque sólo sea a través de la percepción indudable de que el profesor es una entidad distinta de ellos mismos, o de la noción y percepción individual de la posibilidades de éxito o fracaso. Así, Allwright (1988) explica que existen razones para encontrar la semilla de la autonomía y de la individualización en la situación tradicional de enseñanza a grupo completo: la primera es la propia idiosincrasia del aprendizaje de lenguas en el aula –con la evidencia de un orden natural de adquisición independiente de la secuencia

de presentación (O'Malley y Chamot, 1990); la segunda es la naturaleza coproductiva de las sesiones en el aula—, esto es, el aprendizaje a través de las contribuciones de otros participantes (Gregory y Thorley, 1994).

A partir de todo lo anterior, es posible formular algunas ideas y sugerencias que pudieran resultar de utilidad en la implementación de modelos de enseñanza que favorezcan la autonomización. No se pretende que constituyan un sistema completo, y su naturaleza fragmentaria refleja las complejidades inherentes al proceso de llegar a ser un alumno plenamente autónomo:

- el proceso de autonomización en el aprendizaje de L2 requiere la individualización interna;
- el TG es un entorno muy importante para el desarrollo de la individualización interna;
- tanto desde una perspectiva afectiva como cognitiva, el TG parece necesario en el proceso de desarrollo de habilidades de L2;
- el TG eficiente debe ser objeto de un entrenamiento formal;
- el TG eficiente requiere un ambiente afectivo positivo;
- en entornos de aprendizaje de L2, el ambiente afectivo positivo es el resultado no sólo de actitudes afectivas positivas en los individuos interactuantes, sino también de una evolución cuidadosamente planeada de los roles desempeñados por el profesor;
- la compaginación de roles de índole autoritario y autoritativo en el profesor es necesaria, con una secuenciación que discorra desde el primero hacia el segundo;
- para que los roles que desempeñe el profesor no interfieran con el proceso de autonomización de los alumnos, aquél debe estar alerta para detectar los indicios de que ésta se va produciendo;
- con objeto de propiciar ocasiones de aprendizaje compartido, el profesor debe intentar no ocultar sus dudas o su ignorancia sobre algunos puntos concretos o sobre temas colaterales, de forma que el alumno pueda también actuar como transmisor de conocimiento, o como compañero en la búsqueda de éste;
- la retroalimentación sobre la actuación del alumno debe ser proporcionada lo más correlativamente posible con ésta; debe dispensarse aprobación selectiva pero generosamente, así como un aliento inteligente a cada uno;
- un ambiente afectivo positivo en entornos de aprendizaje de lenguas es en parte el resultado de establecer procedimientos claros en el aula; se debe familiarizar a los alumnos con esos procedimientos tan pronto como sea posible, y prestar una atención profesional incluso a los aspectos más obvios y ordinarios.

Finalmente es conveniente insistir en que el proceso discutido está justificado para cualquier situación de aprendizaje institucionalizado, con independencia de la orientación metodológica que pudieran tener experiencias futuras: si éstas son consistentes con la que hemos expuesto, nuestros alumnos estarán en posesión de un valioso entrenamiento y en disposición de sacar un mayor provecho de esa experiencia. Si, por el contrario, la metodología varía —y éste será el caso más probable— estarán capacitados para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y apoyarse en sus propios medios. Serán, en todo caso, aprendices de L2 más independientes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. (1988). "Autonomy and Individualization in Whole-class instruction", en British Council. *Individualization and Autonomy in Language*. Oxford: Pergamon. ELT Documents 131.
- Armanet, C. M. y Obese-jecty, K. (1981). "Towards student autonomy in the learning of English as a second language at university level". *ELT Journal*, 36/1: 24-28.
- Brumfit, C. J. (1984a). "Function and Structure of a State School Syllabus for Learners of Second or Foreign Languages with Heterogeneous Needs", en BRUMFIT, C. J. (ed.) (1984b). *General English Syllabus Design. (ELT Documents 118)*. Oxford. Pergamon.
- Buckley, P., Samuda, V. y Bruton, A. (1978). "Sensitising the Learner to Group Work. A Method". *Practical Papers in Language Teaching, 1*. University of Lancaster.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. (1987). "Teaching spectacles and learning festivals". *ELT Journal*, 41/2: 97-103.
- Collins, A. (1983). "Integrating Group Work with Medics Materials". *ELC Occasional Papers*, 1. King Abdul Aziz University.
- Dam, L. (1990). "Developing awareness of learning in an autonomous language learning context», en Duda, R. y Riley, P. (Eds.) *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Davis, T. M. (1994). "Turning Teaching in Learning. The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience". ERIC Digest 372702. US Department of Education.
- Dickinson, L. (1988). "Learner Training", en British Council. *Individualization and Autonomy in Language*. Oxford: Pergamon. ELT Documents, 131.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edge, J. (1992). "Co-operative development". *ELT Journal*. 46/1: 62-70.
- Gregory, R. y Thorley, M. (1994). "Introduction". En Thorley, M. y Gregory, R. (Eds.) *Using Group-based Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. (Consejo de Europa).
- Houghton, D., Long, C. y Fanning, P. (1988). "Autonomy and Individualization in Language Learning. The Role and Responsibilities of the EAP tutor", en British Council. *Individualization and Autonomy in Language*. Oxford: Pergamon. ELT Documents 131.
- Jacobs, G. (1988). Co-operative goal structure: a way to improve group activities. *ELT Journal*, 42/ 2: 97-101.
- Long, M. H. y Porter, P. (1985). "Group Work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2.
- Long, M. H. y Sato, C. J. (1983). "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions", en Seliger, H. y Long, M. H. (Eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lowe, T. (1987). "An experiment in role reversal: teachers as language learners". *ELT Journal*, 41/ 2: 89-96.
- Lynch, T. (1991). "Questioning roles in the classroom". *ELT Journal*, 45/3: 201-210.
- Mariani, L. (1997). "Teacher support and Teacher challenge in promoting learner autonomy". *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, XXIII, 2.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nightingale, P. y O'neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

- O'Malley, M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, R. (1991). "The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well". *ELT Journal*, 45/4: 293-304.
- Porter, P. (1985). "How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions", en Day, R. (Ed.) *Talking to Learn: Conversations in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Prokop, M. (1989). *Learning Strategies for Second Language Users*. Lewiston: Edwin Mellen Press.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding Teaching and Learning: the Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robotham, D. (1999). "The Application of learning style theory in higher education teaching. Wolverhampton". *Wolverhampton Business School Papers*.
- Salimbene, S. (1981). "Non-Frontal Teaching Methodology and the Effects of Group Cooperation and Student Responsibility in the EFL Classroom". *ELT Journal*, 35/2: 89-94.
- Sanderson, P. (1991). "Getting them into groups: task based activities for pairing, grouping and reordering students". *Modern English Teacher*, 17/3-4.
- Silver, H. (1999). "Managing to Innovate in Higher Education". *British Journal of Educational Studies*, 47/2:145-156.
- Stevick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svinicki, M. (Ed.). (1990). *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning No. 42*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Underhill, A. (1992). "The role of groups in developing teacher self-awareness". *ELT Journal*, 46/1: 71-80.
- Widdowson, H. G. (1987). "The roles of teacher and learner". *ELT Journal*, 41/2: 83-88.