

El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso?

RUTH BURBAT

Universidad de Granada

Recibido: 13 marzo 2015 / Aceptado: 6 septiembre 2015

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: El aprendizaje autónomo está cobrando protagonismo. Este concepto que no ha podido establecerse como objetivo de aprendizaje universal a pesar de los muchos puntos a favor, se menciona a menudo en relación con las TIC, un sector en alza. ¿Qué concepto de autonomía le adscriben en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? ¿En qué medida contribuyen las herramientas digitales a la promoción del aprendizaje autónomo frente al auto-aprendizaje? Un análisis de las herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras pretende detectar las concepciones del aprendizaje autónomo subyacentes y así encontrar respuesta.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, uso de las TIC, aprendizaje constructivista, auto-aprendizaje.

Learner Autonomy and ICT in Foreign Language Teaching: Moving forwards or backwards?

ABSTRACT: Learner autonomy is gaining prominence. This concept which could not yet be established as universal learning goal despite its many pros, is frequently mentioned in relation with ICT as a growing sector. But what conceptions do the digital tools assign to learner autonomy in the context of teaching and learning foreign languages? To what extent do they really contribute in promoting learner autonomy compared to self-learning-concepts? An analysis of digital tools for teaching and learning foreign languages aims to identify the underlying concepts of learner autonomy in order to find an answer.

Key words: Learner autonomy, teaching and learning of foreign languages, ICT, self-learning-concept, constructivism.

1. INTRODUCCIÓN

Tanto se ha escrito ya sobre el aprendizaje autónomo (Chan, 2000)¹ que a veces da la sensación que es un tema en el que ya no queda mucho por descubrir. No obstante, sucede todo lo contrario. Actualmente, en el campo de la enseñanza este concepto ha vuelto a despertar el interés fundamentalmente por el creciente uso de las TIC. Junto con los recientes

¹ Chan (2000: 55) hace referencia a las extensas bibliografías de Broady y Kenning, 1996, y Benson y Voller, 1997, en las que se reflejan los trabajos que recogen todo el abanico de diferentes nociones del aprendizaje autónomo.

conocimientos acerca de las teorías de aprendizaje, también el constructivismo ha contribuido a que el aprendizaje autónomo haya cobrado un nuevo protagonismo².

Volviendo la vista atrás a los últimos cien años, parece que el concepto en sí es un ‘evergreen’, un tema sin fecha de caducidad. Arraigado en la pedagogía de reforma de los años veinte del siglo pasado (Wolff 2003: 322), se le han dedicado muchos estudios científicos desde diferentes perspectivas y disciplinas como la pedagogía, la psicología cognitiva y la didáctica de lenguas extranjeras³ entre otras. Sin embargo, llama la atención que el aprendizaje autónomo no haya logrado establecerse hasta la actualidad como objetivo universal de aprendizaje en el aula⁴ a pesar de las numerosas razones teóricas (y también prácticas) a su favor.

Destaca a este respecto la importancia de la práctica docente, es decir la interrelación y la cronología de teoría y práctica para promover este concepto. Porque a diferencia de otros enfoques didácticos, el aprendizaje autónomo tiene su origen en la misma práctica de la enseñanza de LE (lenguas extranjeras) en vez de fundamentarse primero en unas directrices teóricas elaboradas y propias de la lingüística o la psicología (Wolff: 2003). Además es precisamente en esta práctica docente, en la que la eficacia del aprendizaje autónomo se presenta a menudo como una cuestión más de fe que de razón según las palabras de Little (1995: 32) “[...] autonomous classrooms produce the most effective language learning, both qualitatively and quantitatively. This is of course a matter of faith for advocates of learner autonomy”.

En consecuencia, los docentes juegan un papel fundamental con respecto a la promoción del aprendizaje autónomo, por lo que creemos conveniente recordar la enorme influencia que ejercen sus creencias a través de las teorías subjetivas sobre las distintas orientaciones metodológicas a la hora de introducir nuevos conceptos en general: “[...] Innovationen im Fremdsprachenunterricht, z.B. die Konsequenzen, die sich aus dem Konzept der ‘Lernerautonomie’ ergeben, [haben] letztlich nur dann eine Realisierungschance, wenn es gelingt, die subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern ein Stück weit ‘aufzubrechen’,” (Tönshoff: 1995)⁵.

Actualmente, la situación en el sector educativo se caracteriza por un incremento constante de las TIC, lo que también se refleja en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE. Así, pues, se nos ofrece un gran número y una amplia variedad de las herramientas digitales que mayoritariamente se proporcionan o bien a través de Internet o bien mediante software específico. La oferta es tan enorme que da la sensación de que es prácticamente imposible, estar a la última⁶, también debido al progreso tan acelerado en el ámbito de la informática.

Pero no solamente hay una multitud de herramientas digitales con las que se pueden perseguir también un sinfín de diferentes objetivos. También el hecho de que el término *autonomía* dispone de abundantes definiciones constituye a nuestro entender un auténtico obstáculo

² Wolff (2003: 323) considera la promoción del aprendizaje autónomo una consecuencia didáctica de los recientes estudios de la psicología cognitiva.

³ En adelante LE.

⁴ Según Wolff (2003: 323) el predominio de las teorías behavioristas fue el obstáculo principal para que el concepto didáctico de «aprendizaje autónomo» se pudiera desarrollar en la primera mitad del siglo pasado.

⁵ Las citas de lengua alemana se presentan parafraseadas por la autora: “[...] innovaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras como, por ejemplo, las consecuencias que se derivan del concepto de «autonomía», tan solo se pueden poner en práctica si se consigue romper con las teorías subjetivas de la enseñanza por parte de los docentes, aunque sea de forma parcial.

para aclarar esta interrelación. Con el fin de encontrar una respuesta a estos planteamientos, y conscientes de la complejidad, a continuación se explica brevemente el procedimiento de este estudio con consideración hacia el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE.

2. METODOLOGÍA

Para esclarecer el vínculo entre las TIC y el aprendizaje autónomo es necesario disponer de una definición operativa del concepto de aprendizaje autónomo, así como de un catálogo de las herramientas digitales. Solo con esta base definitoria es posible averiguar hasta qué punto las TIC pueden contribuir a la promoción del aprendizaje autónomo.

Tal y como se ha mencionado ya con anterioridad, el aprendizaje autónomo proviene de diferentes disciplinas que le han asignado también distintos rasgos a lo largo de su trayectoria. Puesto que el interés de este estudio está enfocado al contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE, se considerarán en primer lugar todas aquellas características del aprendizaje autónomo propias de esta materia.

Con respecto a las TIC se procede de un modo similar. En primer lugar, se presenta una clasificación de las herramientas digitales aptas para su uso en la docencia de una LE. Acto seguido, se estudiarán las posibilidades que ofrecen junto con los objetivos de aprendizaje subyacentes para finalmente comprobar qué parámetros del aprendizaje autónomo respaldan las TIC. De esta manera se podrá determinar hasta qué punto constituyen las TIC realmente una oportunidad para promover un concepto de autonomía coherente desde un punto de vista metodológico-didáctico actual.

3. APRENDIZAJE AUTÓNOMO: DEFINICIONES SEGÚN ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE el concepto de autonomía suele tener connotaciones claramente positivas. Así se vincula la autonomía normalmente con una metodología innovadora en la que se redefinen los roles tradicionales de la docencia. Del mismo modo, ser un alumno autónomo se considera una virtud, y contar con estudiantes autónomos en clase es sin duda alguna, algo a lo que aspira cualquier docente. En definitiva, se puede observar que pocas veces se manifiestan críticas esenciales y negativas con respecto al aprendizaje autónomo, de modo que como concepto metodológico u objetivo de aprendizaje parece contar con la aprobación global. No obstante, donde sí suele haber incertidumbres es a la hora de llevar las nociones de la autonomía a la práctica, algo que ocurre sobre todo en entornos educativos con mayor hábito de las clases magistrales. Entonces, el atractivo inicial de la autonomía se difumina, y tanto los profesores como también los estudiantes pueden sufrir una sensación de desamparo y desorientación.

Y no es para menos: las múltiples interpretaciones del aprendizaje autónomo que se han ido formando a lo largo de los últimos cien años desde las diferentes disciplinas también habrán contribuido a agravar esta sensación de confusión.

Con este pretexto, y para que los docentes sepan a qué noción adscribirse y asimismo identificar los conceptos subyacentes a los distintos enfoques metodológicos, Schmenk (2010) constata en su análisis lo siguiente:

«Die Tatsache, dass es verschiedene Auffassungen von Autonomie gibt, ist [dabei] nicht per se problematisch - problematisch wird es erst, wenn wir uns nicht darüber im Klaren sind, welchen Autonomiebegriff wir selbst verwenden, und welcher Autonomiebegriff anderen Ansätzen und Vorschlägen jeweils zugrunde liegt.»⁶

Teniendo en cuenta los objetivos que perseguimos con el presente estudio, consideramos esta visión transigente y condescendiente que subyace al análisis de Schmenk (2010) una base adecuada como punto de partida para la elaboración de una definición operativa. Junto con su reflexión crítica y exhaustiva revela los rasgos distintivos del concepto de autonomía de un modo transparente, que facilita equiparar sus apreciaciones con las de otros expertos en esta materia. Por este motivo, a continuación presentamos de forma resumida las interpretaciones que distingue Schmenk (2010) en función de las consecuencias que tienen para la enseñanza y el aprendizaje de LE.

En primer lugar, Schmenk (2010: 13) identifica la autonomía entendida desde un punto de vista *situativo-técnica*. Aprender en este sentido, se considera la suma de actividades que realiza el estudiante sólo e independiente de cualquier ayuda por parte de algún instructor. En consecuencia, el concepto de enseñar en este caso se reduce al mero hecho de ofertar materiales formativos en los que el estudiante selecciona una opción, marca una casilla, etc. Este tipo de aprendizaje autónomo, a menudo, se presenta en conjunción con un software multimedia. A falta de una orientación pedagógica subyacente, este concepto de autonomía poco reflexionado es criticado por muchos defensores del aprendizaje autónomo (Benson, 2006; Rüschoff, 2003; Wolff, 2003; Rösler, 2010), ya que la noción de *autónomo* se convierte en sinónimo de *sólo*. Por este motivo, Wolff (2003) propone denominar esta variante *auto-aprendizaje*.

En alusión a Henri Holec, Schmenk (2010: 14) cita la segunda interpretación de autonomía. Ésta se caracteriza principalmente por el desarrollo independiente del estudiante de cada una de las fases que constituyen el proceso de aprendizaje, es decir desde la planificación de las actividades, pasando por la realización hasta la autoreflexión y la evaluación de una tarea. Aprender es actuar y la autonomía en este sentido constituye el requisito previo para poder realizar este proceso de aprendizaje. También en este concepto de autonomía la enseñanza en sí pierde protagonismo, ya que el estudiante autónomo es capaz de organizar sólo y por su cuenta todos los pasos necesarios del aprendizaje. Representa una concepción exigente desde un punto de vista pedagógico-didáctico, y requiere el asesoramiento y la tutorización junto con un abanico de materiales variados y completos que permita a los estudiantes seleccionar lo que consideren oportuno y adecuado en función de sus necesidades. En definitiva, haciendo referencia a Kleppin (2003), Schmenk (2010: 15) constata que este concepto de autonomía requiere del alumnado una especie de formación preliminar de aprendizaje.

⁶ El hecho de que existan diferentes conceptos de autonomía no constituye un problema en sí. Se convierte en tal solamente si nos referimos a la autonomía sin ser conscientes del concepto de autonomía que utilizamos y en cuál se basan los demás enfoques y propuestas metodológicos.

En tercer lugar, Schmenk (2010: 15) presenta las concepciones de la autonomía *estratégico-tecnicista*. Se considera autónomo todo aquel que disponga de un repertorio de estrategias y técnicas para usarlas adecuadamente en el aprendizaje de una LE de un modo eficiente y bien enfocado. Schmenk destaca negativamente el principio económico de este concepto y su carácter marcadamente técnico-instrumental, ya que equipara el aprendizaje con la gestión de estrategias. En consecuencia, el concepto de enseñar se reduce al ensayo de técnicas y decisiones estratégicas con el fin de conseguir un aprendizaje de alto rendimiento. En este sentido Schmenk (2010: 16) concluye: “Gerade im Zusammenhang von Lernstrategien fällt häufig der Begriff des *Trainings*⁷ (ein Begriff, der eher behavioristische Assoziationen weckt als etwa Begriffe wie Lehren, Unterrichten, Erziehung oder Bildung).”⁸

De un modo totalmente diferente se presenta el concepto de la autonomía entendida desde la perspectiva *constructivista*. Mientras que las interpretaciones anteriores consideran la autonomía un ideal, un objetivo a conseguir, según las teorías de aprendizaje constructivista, la autonomía representa una noción descriptiva, ya que constituye la condición normal en la que se encuentra el estudiante (Schmenk, 2010: 17). Aprender se define como un proceso totalmente subjetivo y personal que se fundamenta en la (re)construcción de la realidad en forma de representaciones individuales en las que la información nueva se conecta con la información ya existente. De ahí que la enseñanza sólo puede tener una influencia limitada: “Alle Einflüsse von außen - seien es Lehrende, Mitlernende, Materialien oder Medien - können höchstens so etwas wie ‘Anbieten’ oder ‘Stören’ sein [...]. Dies kann nicht vorherzusehende Effekte bei einzelnen Lernern hervorrufen - oder auch nicht.”⁹ (ibid.: 17). Por este motivo y con el fin de organizar una enseñanza efectiva, Wolff (2003: 323) insiste en la necesidad de ser coherente y consecuente con respecto a la orientación metodológica en la docencia y presentar a los estudiantes una amplia variedad de diferentes materiales didácticos:

“Bei der Verarbeitung der Lerninhalte knüpft jeder Lerner an sein eigenes subjektives Wissen an; er kann deshalb auch nur solche Lerninhalte verarbeiten, die er zu seinem bisherigen Wissen in Verbindung setzen kann. Wenn dies so ist [...], dann ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, dem einzelnen Lerner unterschiedliche Lernangebote zu machen, bzw. im Klassenzimmer reiche Lernumgebungen zu schaffen, die es ihm ermöglichen, sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen.”¹⁰

Como quinta variedad figura en el ensayo de Schmenk (2010) el concepto de autonomía *psicológico-evolutivo* haciendo alusión a David Little y Vygotsky. Similar al concepto de

⁷ Cursiva del original.

⁸ Sobre todo en el contexto de las estrategias de aprendizaje a menudo se menciona el concepto de entrenamiento (un concepto que se asocia más bien con orientaciones behavioristas, y no con conceptos como docencia, enseñanza, educación o formación académica).

⁹ Todas las influencias desde fuera, sean los docentes, los demás compañeros de estudio o los materiales y medios didácticos, tan sólo constituyen una «oferta» o un «estorbo» que pueden provocar—o no— consecuencias imprevisibles en algunos de los estudiantes.

¹⁰ En la asimilación de los contenidos cada estudiante recurre a sus conocimientos subjetivos; por este motivo, sólo puede entender todos aquellos contenidos que tengan alguna relación con los conocimientos ya adquiridos. Si esto es así, resulta de ahí la consecuencia didáctica de ofrecer a cada estudiante una propuesta docente individualizada, y de crear en el aula un entorno de aprendizaje variado que le permita al estudiante vincular el conocimiento ya existente con el nuevo.

la *autonomía constructivista*, se trata más bien de una noción descriptiva, que indica una condición o un estado en vez de simbolizar un objetivo como en las demás interpretaciones anteriores. No obstante, a diferencia de la noción constructivista que considera la autonomía un estado natural, para la psicología evolutiva la autonomía representa un estado que se adquiere habitualmente a lo largo del desarrollo adolescente, basándose en la experiencia. Es decir, contrariamente al enfoque constructivista este concepto de autonomía *psicológico-evolutivo* considera la influencia del exterior un impacto crucial e imprescindible. Transferido al contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras significa, que sólo a través de la interacción con los demás, y no de una manera autodidacta, se va construyendo el proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes adquieren la autonomía de forma paulatina. De esta manera, la enseñanza y el papel del profesor en general recobran valor. Enseñar se concibe a través de la intervención y el control del proceso de aprendizaje por parte del profesor según las circunstancias que se les presenten. Sus funciones de asesorar, orientar y servir de modelo se consideran necesarias hasta que los estudiantes sean capaces de desprenderse. En definitiva, a nuestro juicio, en el marco de la enseñanza-aprendizaje el concepto de autonomía del enfoque *psicológico-evolutivo* no sólo constituye el estado o la aptitud final, sino además el objetivo de aprendizaje, tal y como lo describe Chan (1999: 5): “Autonomie ist sowohl das Ziel als auch der Weg zum Ziel. Lernende werden sich Autonomie erst dann aneignen können, wenn sie sich auch in Autonomie üben dürfen.”¹¹

Muy diferente a los conceptos mencionados, se presenta por último la autonomía desde la perspectiva *filosófico-crítica*. Tiene valor interdisciplinar y sus orígenes provienen del entorno filosófico-pedagógico de la sociedad alemana a través de Immanuel Kant y Theodor Adorno (ibid.: 20). Fundamentándose en la fuerza de la reflexión y la capacidad crítica frente a la heteronomía, esta interpretación de autonomía sigue siendo de gran relevancia de forma universal y para cualquier sociedad. No obstante, a nuestro juicio, su carácter genérico y global ayuda poco a la hora de elaborar una definición operativa del concepto de autonomía para la enseñanza-aprendizaje de LE.

Pasando revista a las diferentes concepciones de autonomía, aparte de su variedad, llama la atención el antagonismo entre una y otra versión junto con las distintas funciones que se le adscriben a la enseñanza y el aprendizaje. Llegados a este punto, y con el pretexto de elaborar una base definitoria del concepto de autonomía, estas incoherencias se pueden atender de diferentes maneras en vista del siguiente análisis. O bien se resuelven primero mediante unas reflexiones teóricas que atienden las exigencias metodológico-didácticas para el entorno universitario. En este caso, el análisis posterior de las TIC se fundamentaría en un solo enfoque de autonomía que se consideraría el más apropiado. O bien, se elabora una definición operativa más amplia y compleja, que se sujeta en el conjunto completo de los parámetros correspondientes a las cinco interpretaciones de autonomía presentadas, y que tolera las contradicciones internas. Operar de un modo así de flexible y condescendiente para el análisis posterior de las TIC, a nuestro entender, permite una visión también más global y transparente, a la vez que hace justicia a la diversidad de intereses y objetivos en la docencia.

Basándonos en la catalogación de Schmenk hemos confeccionado un gráfico (*figura 1*) que presenta de forma sintetizada los principales rasgos distintivos en función de las cinco variedades de autonomía propias de la enseñanza-aprendizaje de LE. Asimismo, el gráfico

¹¹ La autonomía es tanto el objetivo como el camino hacia el objetivo. Los estudiantes sólo pueden aprender a ser autónomos si se les da la oportunidad de practicarla.

que mostramos a continuación (figura 2) indica la trascendencia de cada uno de los cinco enfoques con respecto a los dos ejes principales: la enseñanza y el aprendizaje. Servirá en adelante como base definitoria para analizar las herramientas digitales.

| AUTONOMÍA: CARACTERÍSTICAS SEGÚN ENFOQUES | | Enfoque: Situativo-Tecnicista | Enfoque Pedagógico-Didáctico (HOLEC) | Enfoque Estratégico-Técnicista | Enfoque constructivista | Enfoque Psicológico-Evolutivo |
|---|---------------------|--|---|--|---|--|
| CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES | aprendizaje | Aprender equivale a la suma de actividades orientadas principalmente a la forma. | <i>Aprender es actuar;</i> el estudiante <i>organiza sólo</i> todo el proceso de aprendizaje. | <i>Gestión de estrategias</i> | <i>Construcción individual del propio aprendizaje.</i> | El aprendizaje como <i>reconstrucción del conocimiento.</i> |
| | enseñanza | Enseñar equivale a la <i>puesta a disposición de material didáctico.</i> El docente no es necesario. | Enseñar se reduce a la <i>tutorización, organización</i> y el <i>ofrecimiento de materiales</i> didácticos (orientados más al proceso de aprendizaje) | Ensayo de <i>técnicas y decisiones estratégicas.</i> | <i>Poca influencia</i> del exterior. | Enseñar equivale a intervenir y conducir el proceso de aprendizaje. |
| | material didáctico | Permite <i>autoevaluación</i> y está orientado más a la <i>forma</i> que al proceso. | Necesidad de material didáctico <i>amplio y variado que contemple</i> el proceso de aprendizaje autónomo. | Ayuda a la <i>autoayuda.</i> | Necesidad de <i>material muy variado y auténtico</i> que incite a la reflexión. | Muy relevante: Amplia oferta con <i>ejemplos.</i> |
| | noción de autonomía | <i>Auto-aprendizaje</i> en el que el estudiante se encuentra sólo. | <i>Autonomía</i> como <i>requisito previo</i> para el aprendizaje. | <i>Repertorio de estrategias y técnicas.</i> | Noción descriptiva y <i>estado habitual.</i> | <i>Noción descriptiva</i> que se <i>adquiere</i> a través de la experiencia. |

Figura 1: Características principales de la autonomía según enfoques. Los diferentes tonos de gris indican la función de la autonomía como concepto descriptivo (gris oscuro) u objetivo de aprendizaje (gris claro).

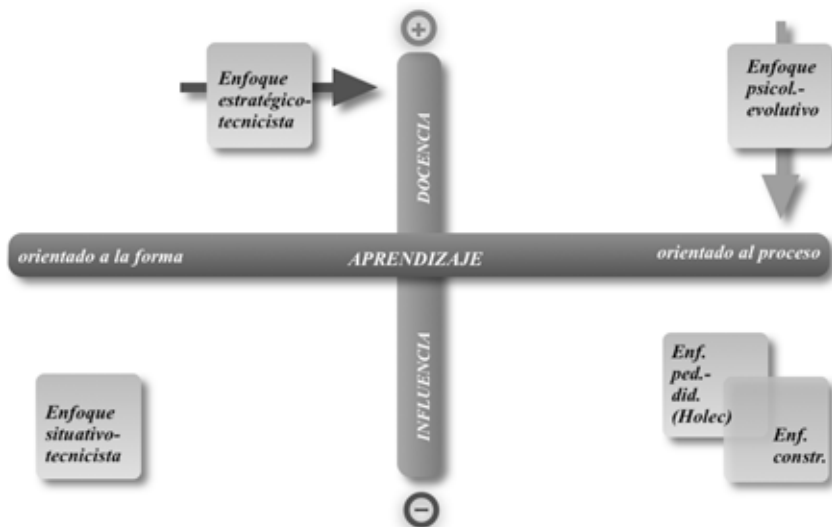


Figura 2: Distribución de los conceptos de autonomía en relación al tipo de aprendizaje y la influencia de la docencia.

En este se aprecia por un lado la distribución de los cinco enfoques, vinculada con el modelo de aprendizaje y el grado de influencia de la docencia, representados los dos a través de los ejes principales. Evidentemente, el gráfico sólo puede tener un carácter orientativo. En este sentido, es importante recordar que las nociones que representan los dos ejes, no se pueden delimitar al cien por cien por englobar cada concepto siempre también un componente del otro. Asimismo, la colocación de los cinco conceptos de autonomía no sigue ningún rigor matemático.

El eje correspondiente al *modelo de aprendizaje* muestra la dirección hacia un aprendizaje enfocado a la forma (saber), es decir orientado a los aspectos estructurales de la lengua, o de lo contrario, más hacia el proceso (saber hacer), haciendo hincapié también en los procedimientos. En consecuencia, acorde con estas dos nociones, el estudiante desempeña un papel más o menos activo desde un punto de vista constructivista: cuanto más se implica en el proceso de aprendizaje, menos instrucciones necesita por parte del docente que en este caso ejerce como facilitador y guía. De lo contrario, cuanto más se limita el aprendizaje a las formas, más se centra la labor del docente en la transmisión de conocimientos mientras que el estudiante tiene un papel más pasivo.

El eje que plasma la *influencia de la docencia*, por otra parte, refleja únicamente la relevancia de la enseñanza y no como se podría pensar, la *función* del docente, tal y como la acabamos de describir. Es decir, el enfoque radica exclusivamente en el grado de influencia o necesidad de la enseñanza directa a través del docente, en función de los distintos conceptos de autonomía. De este modo, se sitúan, por ejemplo el enfoque *constructivista* y el enfoque *psicológico-evolutivo* en el extremo derecho del eje de aprendizaje, ya que ambos se orientan más al proceso de aprendizaje; no obstante, difiere su grado de influencia de la enseñanza. Mientras que el enfoque *constructivista* se caracteriza por una influencia del exterior muy reducida, el enfoque *psicológico-evolutivo* requiere en gran medida de la ayuda a través del docente. La flecha simboliza la influencia decreciente de la enseñanza a lo largo del proceso de aprendizaje, similar a lo que sucede en el enfoque *estratégico-tecnista*. Aquí la flecha se inclina cada vez más hacia el proceso de aprendizaje, pues hay que suponer que los estudiantes irán aumentando paulatinamente su repertorio de estrategias.

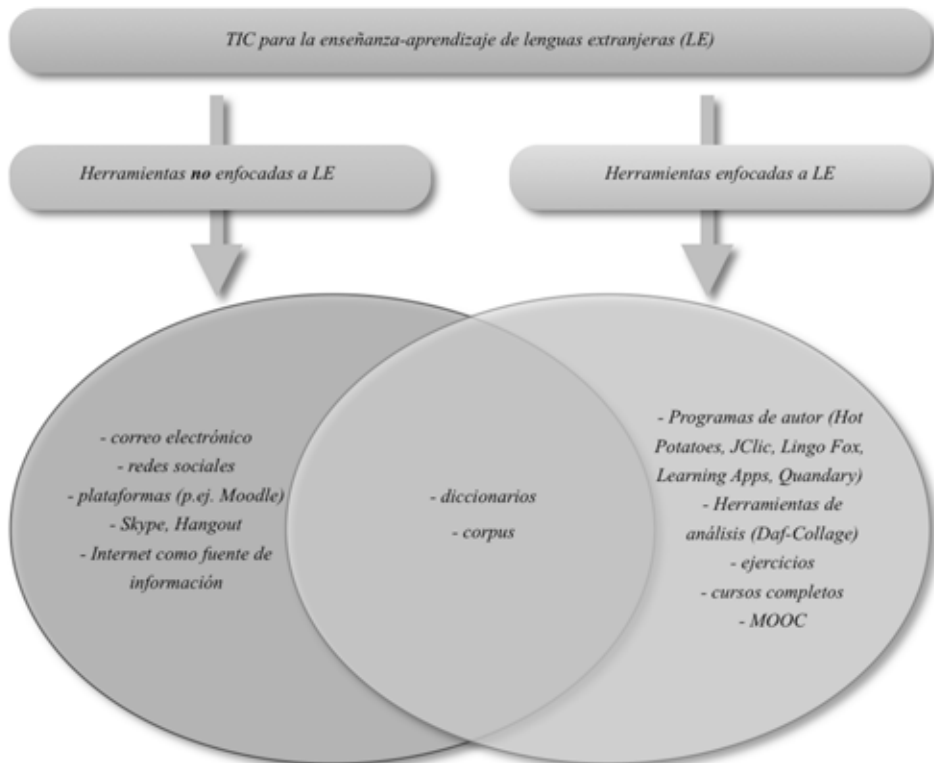
4. HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Tal y como se anunció anteriormente, para el análisis de la relación con las herramientas digitales, se recurrirá al gráfico (*figura 2*) como soporte operativo final. Pese a su carácter fundamentalmente orientativo, resulta especialmente idóneo al mostrarse transparente y libre de controversias conceptuales. Gracias a esta simplicidad y claridad gráfica, permite considerar la selección de las herramientas digitales de un modo genérico y más amplio.

La gama de los diferentes tipos de TIC se clasifica en un primer paso en función de su enfoque hacia las lenguas extranjeras (*figura 3*). El siguiente paso consiste en la asignación a los diferentes conceptos de autonomía.

4.1. Oferta general de tipos de herramientas

Con el fin de presentar la gama de herramientas digitales aptas para la enseñanza-aprendizaje de LE lo más escueto posible, hemos diseñado el gráfico (*figura 3*) como ampliación al modelo de (Tschichold: 2007).



Los dos círculos principales muestran las TIC que pueden ser de interés para la enseñanza-aprendizaje de LE, divididas en herramientas genéricas y herramientas orientadas a la docencia de LE¹²; en el centro se sitúan todas aquellas que forman parte de los dos apartados. Prácticamente sin excepción, todas son aptas para el uso en las principales lenguas europeas. Antes de proceder a investigar el impacto en los diferentes conceptos de autonomía, es importante recordar que el marco de este estudio se orienta al ámbito universitario de clases presenciales. Por tanto exceptuamos de nuestro análisis tanto los cursos de lengua completos, al estilo de los que se ofrecen, por ejemplo a través de *Deutsche Welle*¹³, como los *MOOC*.

¹² En sentido estricto, solo *Lingo Fox* y *DaF-Collage* son aplicaciones desarrolladas para LE. No obstante, dado el fuerte impacto de los demás programas en este entorno, también se han incluido en este grupo.

¹³ Véase para más información <http://www.dw.de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068>

4.2. TIC y concepciones del aprendizaje autónomo subyacentes

Partiendo de los dos apartados principales del gráfico (*figura 3*) se nos ofrece la siguiente visión. El conjunto completo de las herramientas *no* enfocadas explícitamente a la docencia de LE, concuerda con casi todos los enfoques de autonomía salvo el enfoque *situativo-tecnista*. Esta correlación no resulta en modo alguno sorprendente si tenemos en cuenta que dichas herramientas comparten —de una manera u otra— el rasgo de la *autenticidad*, especialmente relevante para el aprendizaje autónomo en general. Para los enfoques *constructivista*, *psicológico-evolutivo* y *pedagógico-didáctico* constituye un requisito fundamental, aunque por motivos diferentes que están anclados en la propia interpretación de autonomía de cada concepto.

Es decir, en el caso del enfoque *pedagógico-didáctico*, el valor del material auténtico unido a la variedad, compensa en cierto modo la función ausente de enseñanza en sí, tal y como se aprecia en el gráfico (*figura 1*), reduciéndose esta más a la tutorización del estudiante, capaz de organizarse sólo. Más como objeto de representación del mundo real se revela el material auténtico en el enfoque *psicológico-evolutivo*, facilitándole la labor al docente como modelo a la hora de conducir el proceso de aprendizaje. Por otra parte, en el enfoque *constructivista* se suma al significado de la *autenticidad* también el atributo de la complejidad del material, además de la trascendencia del trabajo cooperativo (Wolff: 2003) por la necesidad de incitar al estudiante a la reflexión. Plataformas como *Moodle* con su sistema de *foros* y *wikis* son en este sentido un soporte idóneo, mientras que programas como *Skype*, las redes sociales y el correo electrónico añaden un componente comunicativo permitiendo, por ejemplo, la formación de *e-tandems*, etc. Internet, en general, constituye una fuente de información muy valiosa para crear un entorno de aprendizaje abundante, variado y (semi)-auténtico.

Por último, cabe mencionar el vínculo de las herramientas genéricas con el enfoque *estratégico-tecnista*. Creemos probable que un entorno de aprendizaje (semi)-auténtico produzca otro tipo de problemas y con ello una mayor necesidad de estrategias e implicación por parte del estudiante. Visto así, esta noción de autonomía que se basa fundamentalmente en la instrucción de técnicas, incluso podría desentenderse de la etiqueta de ‘*tecnista*’ y adquirir un atractivo pedagógico más allá de la interpretación crítica de Schmenk que mencionamos antes.

Relacionados ya con otro rasgo distintivo se presentan las herramientas ‘híbridas’ de la (*figura 3*), los diccionarios y los programas de concordancia: en la enseñanza son ideales para promover la competencia de búsqueda y consulta de obras de referencia, requisito indispensable para un uso apropiado de ellos, de ahí, su valor universal con respecto al conjunto completo de los conceptos de autonomía.

No obstante, hay que recordar que la afinidad de todas estas herramientas no desarrolladas explícitamente para la docencia a los cinco enfoques de autonomía, resulta algunas veces un tanto ambigua y global, al depender en gran medida también del uso que se les preste en el aula.

Ocurre todo lo contrario con el grupo opuesto: las herramientas enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de LE delatan con más facilidad su inclinación a las nociones de autonomía y sus orientaciones didácticas subyacentes. Conforme a la agrupación del gráfico (*figura 3*) se distinguen tres categorías principales: los ejercicios mayoritariamente interactivos que se

ofrecen mediante CDs o incrustados en la web, las herramientas de aprendizaje (reflexivo), y los programas de autor, es decir el software desarrollado para el tratamiento didáctico de contenidos específicos de la enseñanza-aprendizaje de LE a través de personas ajenas a la informática.

Tal vez alentados por las connotaciones claramente positivas del término *autonomía*, en el sector educativo en general se multiplican las actividades tipo *múltiple choice*, *texto hueco*, *asociación simple y compleja* o *ejercicios secuenciales* con todas sus variantes. Respecto a los conceptos de autonomía, se ajustan sin duda alguna al enfoque *situativo-tecnicista* debido a su fuerte componente de auto-aprendizaje y su disposición global hacia el aprendizaje centrado en los aspectos formales de la lengua. Este predominio de los componentes estructurales en las actividades interactivas no es nada casual. Debido a que la tecnología informática no es capaz de diagnosticar los errores de forma detallada, tampoco proporciona un apoyo cognitivo significativo al usuario. Asimismo dispone solo de un margen estrecho de errores, una dificultad que además se multiplica si consideramos el enorme potencial de errores en el plano semántico y pragmático de LE. Por este motivo, abundan los ejercicios interactivos enfocados al aspecto estructural de la lengua que a menudo se critican por su apego a las prácticas behavioristas (Larraz Anton: 2007, Ohm: 2004, Rösler: 2010, Rüschoff: 2003, Schmenk: 2010, Tschichold: 2003). En este sentido Rösler (2010: 218) advierte de la sobreestimación de las TIC en el contexto de LE y el peligro de retroceder para volver a escenarios didácticos ya superados: “Das Drillen und monotone Üben, das schon zu Sprachlabor-Zeiten als ‘drill and kill’-Praxis kritisiert wurde, ist auch im ‘Internetunterricht’ nicht verschwunden.”¹⁴ Al mismo tiempo reflexiona acerca de las cualidades de la interactividad (ibid.: 16):

“[...] Interaktivität [...] kann sowohl didaktischen Unfug in der Lernsoftware verkaufen helfen als auch aufregende Lernaktivitäten bezeichnen. Um so wichtiger ist es, dass einen ein Hinweis auf Interaktivität zunächst einmal ‘kalt lässt’ und man sofort nach der Qualität der Interaktivität fragt. Je mehr Interaktivität sich lediglich darauf bezieht, dass auf eine Eingabe eines Lernenden irgendeine Reaktion des Programms erfolgt, desto unerheblicher ist sie; je mehr sie ausgefeilte Formen von Tutorierung und Feedback bezeichnet, [...] desto spannender ist sie für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens.”¹⁵

A pesar de las críticas totalmente justificadas, este tipo de ejercicios también aporta beneficios. Facilitan el estudio individual cediendo más tiempo a las clases, necesario para tareas de mayor complejidad. Así, y refiriéndose particularmente al estudiante principiante, se pronuncia también Tschichold (2003: 7): “Solche Übungen sind zwar recht trocken, aber

¹⁴ El adiestramiento y la práctica repetitiva y monótona, criticada ya en tiempos de los laboratorios de idioma como práctica «drill and kill» tampoco ha desaparecido de la docencia con Internet.

¹⁵ El componente “interactividad” puede ser tanto una estrategia para ayudar a vender un software malo desde un punto de vista didáctico como designar actividades didácticas apasionantes. En este sentido, es especialmente importante no dejarse vislumbrar por el atractivo de la interactividad y analizar la calidad del componente interactivo. Cuanto más se refiera la interactividad exclusivamente a cualquier reacción por parte del programa a la introducción de algún dato por parte del estudiante, menos relevante es. Cuanto más se refiera a formas sofisticadas de tutorización y retroalimentación, mayor interés tiene para el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

in einem frühen Zeitpunkt des Lernprozesses doch nützlich.”¹⁶ Aún así, es importante ser consciente del valor de autonomía dentro del auto-aprendizaje, como lo describe Schmenk (2010: 14): „[...] die Autonomie des Lernenden [besteht] nicht selten einfach nur darin, selbst eine Antwort in ein Lernprogramm einzugeben oder ein Kästchen anzuklicken.»¹⁷

Muy similares se presentan las actividades creadas con los programas de autor como *Hot Potatoes*, *Lingo Fox*, y *Learning Apps*, de ahí también su relación con el enfoque *situativo-tecnista*, el enfoque de auto-aprendizaje. Sus principales diferencias entre sí consisten sobre todo en los aspectos ajenos a este estudio, como los medios que admiten para la creación de ejercicios, las opciones de incrustar los ejercicios en plataformas, el grado de intuición para usarlos, etc. Su mayor cualidad para la enseñanza-aprendizaje de LE probablemente radica en el potencial de atender los intereses específicos de cada grupo de destino, de modo que pese al carácter cerrado de las tareas y el valor pedagógico discutible, pueden ser de utilidad.

Una excepción de la tónica general del mismo grupo de las TIC es el programa *Quandary*. Permite crear un *laberinto* o en inglés *maze*¹⁸, que define Larraz Antón (Cuaderno Intercultural: 2014) como

“[...] un tipo de actividad didáctica interactiva que suele comenzar con la descripción de una situación problemática para, a continuación, ofrecer posibles soluciones a la cuestión o problema planteado. Tras escoger una de estas opciones, los estudiantes son conducidos a una nueva situación donde pueden comprobar las consecuencias de su elección y volver a enfrentarse a nuevas situaciones y disyuntivas. Esta dinámica se repite hasta alcanzar el final de la actividad.”

Fomenta el aprendizaje basado en la solución de problemas parecido a lo que sucede en la vida real. Es decir, que según las decisiones que tome el estudiante, se producen diferentes consecuencias, de modo que desde el primer momento está implicado de forma activa en su proceso de aprendizaje. Evidentemente, en función de los contenidos introducidos por el autor del *maze*, es fácil crear un entorno de aprendizaje complejo que consigue que la interacción se aproxime a la realidad. De este modo, el aprendizaje es sinónimo de cognición, tal y como lo define Ohm (2004: 38): “[...] Lernen [ist] vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus gesehen originäre Erkenntnis, neuschöpfende Rekonstruktion des Lerngegenstandes entsprechend dem Erkenntnisvermögen des Lerner.”¹⁹ Al tratarse de un programa de autor, la afinidad de *Quandary* con las diferentes nociones de autonomía también está ligada a los contenidos que se introduzcan. No obstante, a juzgar por sus principios didácticos la relación más estrecha se produce con los enfoques *pedagógico-didáctico*, *psicológico-evolutivo* y *constructivista*.

¹⁶ Aunque estos ejercicios sean un poco aburridos, sin embargo, en la fase inicial del proceso de aprendizaje sí pueden ser útiles.

¹⁷ [...] a menudo la autonomía del estudiante se limita a la introducción de una respuesta en un programa o a hacer clic en una casilla.

¹⁸ Véase para más detalle un *Maze* para la enseñanza de ELE (<http://www.beekmann.net/rocio/rohmaterial/quandary/~temp1.htm>), así como el esquema básico para elaborar uno http://www.cuadernointercultural.com/wp-content/uploads/2009/08/laberinto_plantilla.pdf

¹⁹ Desde el punto de vista del sujeto que está aprendiendo, el aprendizaje es comprensión inédita, nueva reconstrucción del objeto de acuerdo con la capacidad cognoscitiva del estudiante.

Con el mismo vínculo a dichos enfoques se manifiesta la herramienta, *Daf-Collage*, un módulo que se puede integrar en la plataforma *Moodle*²⁰ y se entiende como una herramienta de *análisis* o de *aprendizaje reflexivo*. De todo el conjunto de las TIC presentadas es la herramienta digital más nueva²¹ que por el momento está concebido para la enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana. Dispone de una serie de herramientas distribuidas en las cinco categorías principales *léxico*, *gramática*, *intenciones comunicativas*, *tipología textual* y *estrategias* que facilitan mediante sus formularios digitales un aprendizaje por descubrimiento. Con su ayuda el estudiante va creándose su propio *Cuaderno Digital*, una base de datos individualizada y adaptada a sus necesidades. Uno de sus aspectos más interesantes, en los que se plasma su carácter creativo y su afinidad con los enfoques mencionados, consiste en la posibilidad de establecer vínculos entre las cinco categorías, de modo que se presenta su aprendizaje de forma holística. Gracias a la flexibilidad con la que se puede utilizar *Daf-Collage*, se presenta como instrumento apto para un estudiante principiante o ya experto.

Llegados a este punto, se plasma la orientación de las herramientas presentadas hacia los diferentes conceptos de autonomía en la (*figura 4*) de forma resumida.

5. CONCLUSIONES

Suscribimos la postura de Schmenk (2010: 22) que ni estima probable (ni deseable) que se produzca a medio plazo consenso acerca de las distintas nociones de autonomía. Por este motivo insistimos en el hecho de que los docentes sean conscientes de ello, y sepan a qué enfoque de autonomía adscribirse en función de las circunstancias y los objetivos que se persigan en cada momento.

Tal y como muestra el gráfico (*figura 4*) las herramientas digitales consideradas en este análisis representan el conjunto completo de los enfoques de autonomía. Mientras que las herramientas no desarrolladas específicamente para la enseñanza-aprendizaje de LE revelan mayor afinidad hacia el aprendizaje orientado al proceso mediante los enfoques *pedagógico-didáctico*, *psicológico-evolutivo* y *constructivista*, las TIC específicas de la docencia de LE reflejan una mayor inclinación hacia el enfoque *situativo-tecnista*. Aún son escasas las herramientas que promueven los conceptos orientados en el proceso de aprendizaje, incitando a la reflexión del estudiante tal y como ocurre con *DaF-Collage* como único instrumento dentro de la categoría de las *herramientas de análisis* o el programa *Quandary*. Dadas las restricciones técnicas de la informática en cuanto a la calidad de interacción, sería importante promover la colaboración interdisciplinaria entre lingüistas y especialistas de la informática, con el fin de mejorar las demás *herramientas de autor* y la mayoría de los ejercicios interactivos.

En resumen, creemos que la pregunta de este estudio— si las TIC constituyen una oportunidad para el fomento de la autonomía— se puede contestar de forma afirmativa. El gráfico de la (*figura 4*) posiblemente ayuda a la hora de identificar el enfoque de autonomía que sostiene cada herramienta digital. Por otra parte, si pretendemos promover un aprendi-

²⁰ También se puede acceder mediante el *Curso abierto* en <http://www.daf-collage.eu>.

²¹ Como producto del proyecto de innovación docente *daf-collage: La enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana en la red* de la Universidad de Granada (coord. Ruth Burbat), está en uso desde el año 2012.

zaje reflexivo que incite al descubrimiento del conocimiento, tal y como se entiende en el enfoque *constructivista*, sigue siendo primordial el papel y la implicación del docente. En este sentido, *Daf-Collage* y *Quandary* constituyen un buen soporte para que los profesores empiecen a liberarse de sus creencias subjetivas (Tönshoff: 1995), abriendo camino con ayuda de las TIC.

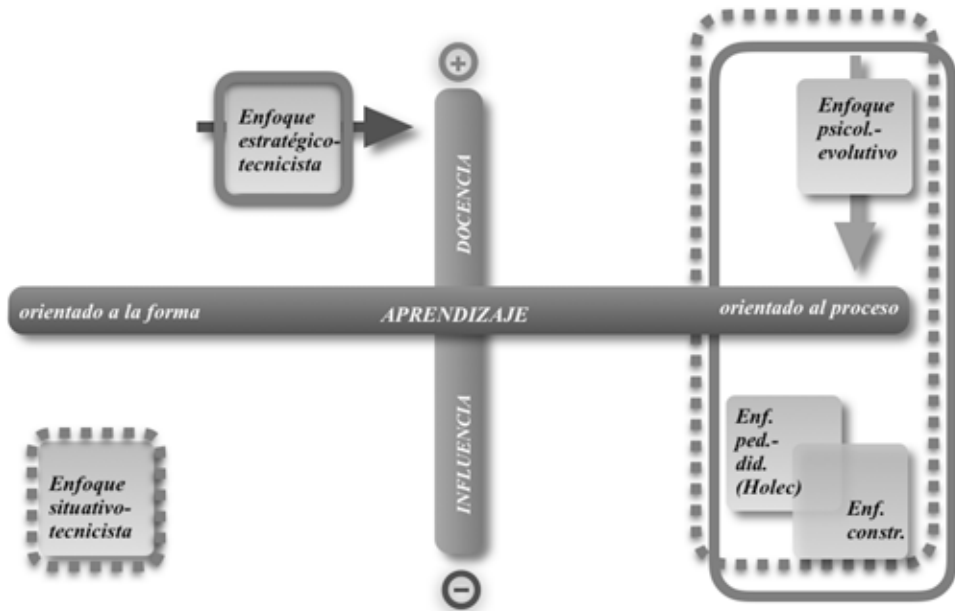


Figura 4: Vínculo de las TIC con los conceptos de autonomía (borde con línea recta: TIC no desarrolladas para LE y borde con línea interrumpida: TIC desarrolladas para LE).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, P. (2006). "Rethinking the relationship of self-access and autonomy", en *HASALD Self Access Language Learning* 02 (5) Reprinted in *Independence* 38: 3 - 7. <http://hasald.files.wordpress.com/2013/02/newslettersept02.pdf> consultado el 16.12.2014.
- Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman.
- Benson, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy", en Benson, P. y Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 18 - 34.
- Broady, E. y Kenning, M. M. (1996). *Promoting learner autonomy in university language teaching*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Chan, W. M. (2000). *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen*, Münster: Waxmann.

- Chan, W. M. (1999): «Autonomie und prozedurale Kompetenz: Elemente eines neuen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache», en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (3) 3: 1 - 17. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/chan2.htm>, consultado el 21.12.2014.
- Hielscher, M. (2012).. Dirigida por Rothlauf, F. y Hartmann, W. Tesis doctoral inédita. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Ciencias Económicas y Derecho, 2012. <http://learningapps.org/Autorenwerkzeuge%20im%20Web%202.0.pdf> consultado el 02.02.2012.
- Kleppin, K. (2003). “Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls”, en *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (14) 1: 71 - 85.
- Larraz Antón, R. (2014). “Laberintos para aprender y enseñar lenguas”, en Cuaderno Intercultural. <http://www.cuadernointercultural.com/laberintos-para-aprender-y-ensenar-lenguas/> consultado el 04.02.2015.
- Little, D. (1999). “Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications”, en Edelhoff, C. y Weskamp, R. (eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Ohm, U. (2004). “Archimedes im Bade. Moraltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Didaktik des Einsatzes digitaler Medien”, en Barkowski, H., Funk, H. (eds.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 36 - 60.
- Rösler, D. (2010). *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Rüschhoff, B. (2003). “Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien”, en Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 426 - 430.
- Schmenk, B. (2010). “Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie”, en *Profil* 2: 11 - 26. <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/4141> consultado el 23 de noviembre de 2014.
- Sercu, L. (2002). “Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben”, en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7 (2): 1 - 19. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>, consultado el 21.12.2014.
- Tönshoff, W. (1995). “Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis” y “Der Fremdsprachenlehrer”, en *Fremdsprache Deutsch - Sondernummer*: 4 - 15 y 55.
- Tschichold, C. (2007): “Fremdsprachenlernen mit neuen Medien”, en Stolz, M., Gisi, L.M. y Loop, J. (eds), *Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien*. Bern: germanistik.ch, 14 págs. http://www.germanistik.ch/publikation.php?id=Fremdsprachenlernen_mit_neuen_Medien, consultado el 27.01.2015.
- Wolff, D. (2003). “Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick”, en Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 321 - 326.
- Wolff, D. (2001). “Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht”, en Meixner, J., Müller, K. (eds.), *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Neuwied: Luchterhand, 187 - 208.
- Deutsche Welle, oferta de cursos de lengua: <http://www.dw.de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068>, consultado el 03.03. 2015.

