



FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2014 / 2015

TÍTULO: El aprendizaje autónomo como herramienta de trabajo en el desarrollo de una lengua extranjera

AUTORA: Cristina Ruiz Bohórquez

Fecha:

Vº Bº del Tutor:

Firma:

Firma:

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. El aprendizaje autónomo en la teoría didáctica actual de lenguas	3
2.1 Definición y características del aprendizaje autónomo	5
2.2 Perfil del estudiante autónomo	7
2.3 Roles del profesor y del alumno en relación con el aprendizaje autónomo	9
2.4 Distinción entre autonomía y aprendizaje auto-dirigido	11
2.5 El aprendizaje autónomo en relación con las teorías del aprendizaje	13
2.5.1 El conductismo	13
2.5.2 El cognitivismo	14
2.5.3 El constructivismo	15
3. El aprendizaje autónomo aplicado a DaF	16
3.1 Estructuración y memorización de los contenidos	16
3.2. Determinación de metas de trabajo autónomo en DaF	18
4. Propuesta didáctica en torno al aprendizaje autónomo en DaF	18
4.1 La reflexión sobre reglas gramaticales como objetivo	19
4.2 El desarrollo de la competencia léxica como objetivo de trabajo autónomo	20
4.3 El desarrollo de la competencia comunicativa como resultado del trabajo autónomo	22
5. Propuesta didáctica en torno a la búsqueda de fuentes de datos	24
5.1 Centros de auto acceso	24
5.2 Programas Tándem	26
6. Conclusiones	28
7. Bibliografía	30

1. Introducción

Bien es sabido, que en el S.XX, la enseñanza tradicional de lenguas se limita, en gran medida, a las clases presenciales y a la realización de ejercicios mecánicos por parte del alumno, tomándose el estudio de idiomas como una materia más del pensum académico, donde el alumno adopta una actitud pasiva y es el propio profesor, el encargado de la educación del mismo. El alumno, por su parte, no es consciente de la necesidad de crear estrategias de aprendizaje para el estudio de una lengua, es decir, aquellas actividades o técnicas que ayuden al alumno a emplear mejor la lengua en cuestión, puesto que en la mayoría de los casos, la finalidad del estudio consistía en conocer la lengua desde el punto de vista gramatical. Desde hace unos años el perfil del estudiante está cambiando y evolucionando hacia un tipo de alumno más consciente de su propio aprendizaje. En este contexto el trabajo autónomo, adquiere un papel muy importante pues va a formar un tipo de estudiante que sabe qué objetivos quiere alcanzar en su estudio de lenguas, su progresión, su ritmo de trabajo, siendo más crítico, reflexivo y tomando, a modo de resumen, sus decisiones.

Considerando lo expuesto, se plantea como posible tema de investigación el desarrollo del estudio autónomo aplicado al aprendizaje de DaF. Para ello, se desarrollará la metodología que a continuación se detalla.

En el marco teórico, en primer lugar, se explica la importancia del aprendizaje autónomo en la teoría didáctica actual de lenguas, resumiendo que la docencia de lenguas en el S.XXI ha dado un vuelco, tomando el alumno un papel más protagonista, como guía de su propio aprendizaje, que es lo que se intenta fomentar en la enseñanza. Será objetivo, a continuación, el fundamento teórico del aprendizaje autónomo y del estudiante autónomo con objeto de conseguir que el estudiante con confianza pase a ser actor y promotor de su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se resaltan los roles del profesor y el alumno, resumiendo que el papel del profesor pasa a un segundo plano, dándole al alumno más protagonismo y haciéndole reflexionar y tomar sus propias decisiones sobre su aprendizaje, pudiéndole ayudar al principio en la elección de contenidos que desea abordar, y en las técnicas de estudio para que progresivamente vaya adquiriendo autonomía.

A continuación, en tercer lugar, se profundizará en el término de autonomía y algunas formas de estudio que tienen que ver con ella como el aprendizaje auto-dirigido para terminar haciendo mención a las diferentes teorías del aprendizaje, desde el conductismo, hasta el constructivismo pues son las que dan sentido a las tendencias didácticas actuales.

Enfocando el aprendizaje autónomo a DaF, en primer lugar, se hará mención a la estructuración y memorización de los contenidos que se quiere adquirir. En segundo lugar, se explicarán las distintas metas gramaticales, léxicas y comunicativas que hay que tener en cuenta para llevar a cabo el aprendizaje autónomo como saber qué contenidos gramaticales se quiere reforzar, la importancia del léxico en contextos y la relevancia de las tres subcompetencias de la competencia comunicativa (lingüística-sociolingüística-pragmática). Por último, se analizan dos propuestas para mejorar en cuanto al aprendizaje autónomo como son los centros de auto acceso y los programas Tándem.

2. El aprendizaje autónomo en la teoría didáctica actual de lenguas

En materia universitaria, en el S.XX el ambicioso y complejo proceso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como explicó Martínez Lirola (2006: 32) “se inicia con la Declaración de la Sorbona de 1998 y se consolida con la Declaración de Bolonia de 1999, en la que se impulsa la reorganización del sistema educativo” con la idea de favorecer en el ámbito de la educación, la unión europea. Como dice Martínez Lirola (2006: 32) “con el EEES se produce un cambio de la universidad del enseñar a la universidad del aprender; de igual modo hay un cambio de énfasis del suministro de información (input)¹ a los resultados de aprendizaje (output)²” buscándose siempre la mejoría y la prosperidad en el ámbito de la enseñanza.

En lo que se refiere a la docencia de idiomas se procura que el profesor fomente el progreso del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos consiguiendo que éstos vean las diferentes estrategias de aprendizaje que pueden emplear durante el aprendizaje de la lengua en cuestión. Es un hecho constatado que la idea de aprendizaje autónomo de lenguas ha ido evolucionando a lo largo del tiempo llegando a convertirse en casi una necesidad para el propio alumno. Según Ruiz de Zarobe (1997: 184) “esto se ha debido, en parte, al ritmo vital actual y a la búsqueda de diferentes objetivos personales que han hecho que la flexibilidad a la hora de aprender una lengua sea necesaria”. Así también lo corroboró Peña Calvo (1998: 626) “las necesidades, aptitudes e intereses de cada individuo son distintas”.

Por lo tanto, dicho en otros términos, como explica Ruiz de Zarobe (1997: 184) puede decirse que ha aparecido una gran necesidad de comenzar a aprender por nuestros propios medios idiomas, y a individualizarlo, puesto que, las metas de cada uno son muy dispares y diferentes, siendo en la mayoría de los casos instrumentales. Un factor principal del aprendizaje autónomo es que el aprendizaje ha de ceñirse al alumno y así, lo explicó Peña Calvo (1998: 622) “la persona es sujeto activo y no pasivo del aprendizaje”, y éste deberá adquirir la responsabilidad necesaria.

Holec (1979:3) explicó las responsabilidades que el alumno debía adquirir frente a este reto como “definir el contenido y la progresión, seleccionar métodos y técnicas que deben seguirse, revisar el proceso de adquisición, evaluar lo aprendido”.

¹Según la DRAE input es el conjunto de datos que se introducen en un sistema informático.

²Según la DRAE output es la información que sale procesada por un sistema informático o por una computadora.

Aunque según Ruiz de Zarobe (1997: 186) “la tarea de definir contenidos y técnicas quizá sea difícil de delimitar y, en un principio, puede requerir mayor atención por parte del profesor”. Sin embargo, defendió Mula *et al.* (1992: 66) que “el aprendizaje es algo a realizar (sic) por el propio individuo”. Comentó Peña Calvo (1998: 621) acerca del aprendizaje autónomo que “tiene unas técnicas de enseñanza y materiales muy específicos” según el alumno.

El estudiante ha de establecerse unas metas, es decir, saber cuáles son las inquietudes por las que desea adquirir una lengua como resaltó Ruiz de Zarobe (1997: 185) las cuales tienen que ser factibles para la realización del estudio autónomo, pues si la obtención de éstas resulta muy complejo, la motivación se perderá y ésta es determinante para que el proceso sea beneficioso. Peña Calvo (1998: 625-627) “menciona que otros factores esenciales del aprendizaje pueden ser la interacción, la información sobre el progreso y la asimilación de conceptos. Sin ellos el aprendizaje autónomo no funcionaría”.

Por lo tanto, se puede considerar el aprendizaje autónomo como un proceso óptimo y enriquecedor que al estudiante se le intenta instruir o que, él mismo, se adjudica y desarrolla, dando lugar a la aparición de nuevas competencias y capacidades, como la de la reflexión y la crítica, que hacen que el estudiante sea, de este modo, independiente y consecuente con lo que está realizando al meditar sobre los contenidos que desea abarcar y las estrategias de aprendizaje que realizará. En palabras de Peña Calvo (1998: 626) que sigue a Bialystok (1981) “las estrategias de aprendizaje son las actividades o técnicas que ayudan al aprendiz a manejarse con la lengua segunda o extranjera”. En contraste, con la imagen receptiva y pasiva que se tenía del estudiante, donde no tenía que tomar ningún tipo de decisión en el ámbito del estudio.

2.1 Definición y características del aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo, ya introducido en el anterior capítulo, se puede considerar como la aptitud o capacidad que tiene el estudiante para asimilar de manera voluntaria unos conocimientos siendo, por su parte, perseverante, constante, haciendo más hincapié en lo que más le interese y, además, marcando su propio ritmo de trabajo. También así, lo percibe Martínez Lirola (2006: 37) “el aprendizaje autónomo es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo” y utilizando una serie de recursos, materiales o humanos, durante el proceso que harán que obtenga la capacidad de independencia ante el procedimiento que está llevando a cabo, solicitando la ayuda del profesor siempre que lo crea necesario, pues hará de conexión entre el conocimiento objetivo y el mismo alumno.

Así mismo, lo detalló Peña Calvo (1998: 621) “el aprendizaje autónomo como filosofía de aprendizaje ofrece a los estudiantes más control, responsabilidad e independencia”. Aunque según explica Ruiz de Zarobe (1997: 184) “muchos estudiantes no son autónomos a la hora de acometer el aprendizaje, quizá porque en raras ocasiones se les ha pedido independencia ante el estudio de lenguas”.

Peña Calvo (1998: 622), por ejemplo, hace distinción entre aprendizaje autónomo y auto aprendizaje resaltando de este último “que el aprendizaje es una actividad propia del ser humano que se produce cuando uno mismo ha realizado, ha reflexionado o ha internalizado los distintos aspectos del proceso”.

Por otro lado, redactó Mora Sánchez (1996: 219) que “la autonomía en el aprendizaje es la creación o potenciación de estrategias de aprendizaje individuales en el alumno”. Es decir, que la autonomía del aprendizaje es el trabajo individual del alumno sobre su mismo aprendizaje.

Sin embargo, esta labor está también presente en el aula, pues según Ruiz de Zarobe (1997: 186) “el papel del profesor va a ser guiar al estudiante para que conozca y aproveche sus posibilidades y para que progresivamente, vaya tomando la iniciativa”. También en palabras de Mora Sánchez (1996: 219) que sigue a Martín Peris (1993) dice que “la toma de decisiones es una capacidad que se puede adquirir, pero que está necesitada obligatoriamente de una fase de adiestramiento en el aula”.

En conclusión, podemos decir que según los autores citados, todos coinciden en que el alumno tendrá que tener la suficiente responsabilidad para ser dueño de su aprendizaje, fijando sus propios objetivos y estrategias para aprender, aunque en parte, al principio, el propio profesor pueda ir guiándole para que en un tiempo pueda ser lo suficientemente independiente.

El aprendizaje autónomo tiene muchas ventajas en comparación con los sistemas tradicional es entre las cuales destacan la capacidad para marcar el propio ritmo de estudio y el estudio según el interés del alumno, expuestos arriba, y la no supeditación a un colectivo, por lo general.

Pero seguramente, una de las ventaja primordiales de este nuevo sistema, son los nuevos roles que van a llevar a cabo tanto profesor como alumno, puesto que como explica Ruiz de Zarobe (1997: 187) “deben comprender que la función de uno no va a consistir únicamente en aportar soluciones, ni la del otro en ser un mero receptor, sino que entre ambos deberán desarrollar una metodología adecuada”. El alumno ya no será, por tanto, un receptor y tendrá que tomar la iniciativa adoptando independencia y retroalimentándose con el profesor, reflexionando así sobre lo aprendido y estará pendiente de su proceso de mejora y aprendizaje.

Otras de las características del aprendizaje autónomo es que se aprende solo o en pequeños grupos, que los recursos, en su mayor parte, materiales, los cuales deben ayudar a los estudiantes a aprender, son lo esencial de dicho aprendizaje, pues son el tronco del proceso, también se deja de lado la pasividad para dar lugar a una actitud activa. Toma importancia, y, además, la auto evaluación de los contenidos que se están aprendiendo como así afirmó Peña Calvo (1998: 622).

2.2 Perfil del estudiante autónomo

Queda ya explicado que en torno a los papeles del alumno se pueden diferenciar dos tipos en la historia de la enseñanza. Por un lado, en el S.XX encontramos a un alumno, el cual no tiene que tomar ningún tipo de decisión en cuanto a su aprendizaje, puesto que es el mismo profesor el que como explica Ruiz de Zarobe (1997: 186) “debía definir todos los aspectos del aprendizaje, desde la elección del material hasta la evaluación de los resultados” siendo el alumno un mero observador.

Y, por otro lado, ese papel que queda ya obsoleto ha ido evolucionando al alumno hasta el S.XXI, el cual toma las riendas de su aprendizaje decidiendo sobre su estudio, haciéndose cargo del mismo proceso, con la ayuda de recursos, pudiendo ser materiales los cuales tienen por finalidad mostrar al alumno cómo funciona la lengua y a entenderla, en definitiva, aprender cómo explica Peña Calvo (1998: 623) o humanos y adquiriendo responsabilidades que en el papel anterior no existían. Así lo explica Moreno Mosquera (2011: 88) “Los aprendices de idioma dejan el papel tradicional de ser receptores pasivos, dependientes únicamente de lo que el profesor les presenta, para convertirse en actores y promotores de su proceso de aprendizaje”. Un factor que todo alumno autónomo tiene que tener en cuenta es que tendrá que aprender a aprender, condición fundamental, es decir, en palabras de Ruiz de Zarobe (1997: 185) “deberá aspirar a aprender sin que se le enseñe”. El fin último de este fenómeno es lograr que la persona consiga pensar por sí misma con sentido crítico.

Existen, además, tres factores importantes que van ligados al alumno, pues él mismo irá alternando los roles del profesor – alumno y son la negociación, la autoevaluación y el desarrollo de técnicas, y estrategias de aprendizaje y de comunicación. Cuando hablamos de negociación en un grupo nos referimos a que se ponen sobre la mesa los objetivos que cada integrante desea lograr y se intenta buscar un tronco común que responda a los intereses de cada uno de los integrantes.

En lo referido a la autoevaluación, se llevan a cabo tareas que permitan evaluar los avances. Y por último, en cuanto al desarrollo de técnicas, y estrategias de aprendizaje y de comunicación, se trata de la creación de formas de aprendizaje, por medio de medios audiovisuales, repetición de actividades.

Según Peña Calvo (1998: 623) estas “sirven para practicar los elementos aprendidos, desarrollar las cuatro destrezas, y monitorizar el progreso”, obtener así la información del progreso, entre otros, que tienen que estar controladas por el profesor para saber si ayudan al alumno como así explica Mora Sánchez (1996: 221-222) que aporta la propuesta de Martín Peris (1991)³.

Siguiendo con el aprendizaje autónomo de lenguas, según Núñez (2004: 14) que sigue a Krashen (1987) hay que destacar que existen además otros factores afectivos que tienen que ver con la adquisición de una lengua como la motivación que el estudiante pueda tener para hacer frente al estudio de ésta, pues cuanto más motivado estés, mejor rindes. También ayudan para la adquisición de una segunda lengua pero están en un segundo plano, la auto confianza y la baja ansiedad, siendo el primer factor determinante para que el aprendizaje autónomo se consiga llevar a cabo.

En definitiva, el aprendizaje autónomo es la facultad de dirigir, controlar, regular y evaluar mediante la auto evaluación el proceso llevado a cabo por medio de recursos que pueden ser materiales o humanos, que ayudan, en la mayoría de los casos, a determinar los objetivos que se pretenden alcanzar, los métodos y las técnicas de aprendizaje pero siendo una de las características más primordiales aprender a aprender sin ser enseñado y siendo consciente también del proceso de cognición, es decir, la meta cognición, (aunque Sánchez (2009: 192) opina que “la metacognición presupone la cognición”) que se trata de la aptitud que posee el individuo de auto regular la adquisición de conocimientos y saber qué estrategias emplear en cada situación siendo el fin lograr pensar con sentido crítico. Según Sánchez (2009: 192) la metacognición “se da siempre que la persona es consciente de sus acciones mentales, siendo capaz de controlarlas y guiarlas hacia fines determinados”.

³Estos factores se entrelazan con los factores expuestos por Peña Calvo (1998: 625-627) en la página 4.

2.3 Roles del profesor y del alumno en relación con el aprendizaje autónomo

Holec (1985: 180) explicó que en “el procedimiento de la autonomía existen tres perspectivas: la perspectiva del alumno, del profesor y la institucional”. En este escrito se hará hincapié en la perspectiva del profesor, pues además de tener un gran protagonismo en el progreso del estudiante, también será de importancia el rol adoptado en el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante, ya que llegará a intercambiar los papeles de ambos al final del progreso, debido al aprendizaje autónomo que pretende llevar a cabo.

En los capítulos anteriores se ha aludido el papel que el profesor desempeñaba en la enseñanza tradicional. Según Martínez Lirola (2006: 34) “los roles tradicionales del profesor consisten en ser fuente de conocimientos y en controlar cada aspecto del proceso de enseñanza – aprendizaje”.

Sin embargo, ese papel, hoy en día, ha cambiado y se asume que el profesor tendrá que ser ahora más innovador y creativo, pues su papel es mucho más completo que el que existía en la enseñanza anterior. Explica Ruiz de Zarobe (1997: 186) que el profesor servirá de ayuda y que, además, “tendrá que enseñar a aprender al estudiante, para que éste conozca lo que es una lengua”. Como detalló González y Wagenaar (2003: 74) “pasa a ser un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias”. Martínez Lirola (2006: 34) redactó que “el profesor de idiomas tiene que asumir nuevos roles como motivador, consejero, orientador, observador, planificador, supervisor, entre otros”. Y así también lo corrobora Carriscondo Esquivel (2002: 57):

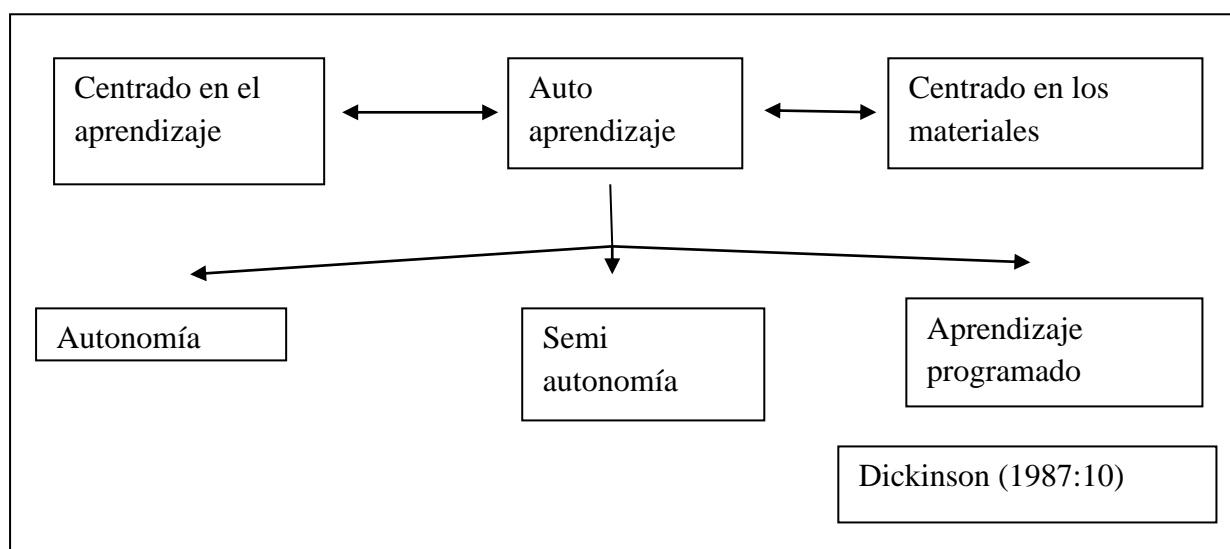
1. Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.
2. Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje, así como guiar permanentemente hacia los objetivos propuestos.

Pero, además, según Alcaraz y Moody (1983: 5-6) el profesor ha de tener las siguientes características personales “vocación para la enseñanza, personalidad abierta y dinámica, proyección humanística y voluntad permanente” siendo la primera la más relevante.

Se habla de dos tipos de apoyos por parte del profesor hacia el alumno; por un lado, un apoyo técnico, en la que es el mismo estudiante el que toma las decisiones y el profesor por su parte, le hace reflexionar sobre las decisiones tomadas en el proceso de aprendizaje. Y por otro lado, un apoyo psicosocial, es decir, la intervención por parte del profesor en aspectos como la motivación, situación emocional por parte del alumno como así resalta Holec (1985: 173-190).

En torno a las sesiones de tutoría, Martínez Lirola (2006: 37) explicó que “las tutorías juegan un papel fundamental”. Según Martínez Lirola (2006: 37) “las tutorías son un recurso que el profesor puede utilizar para individualizar la enseñanza y ajustarla a las características esenciales de cada estudiante”. Como redacta Ruiz de Zarobe (1997: 188) “hay que tener en cuenta la propia personalidad del individuo, que va a ser de mayor importancia, más que todas las técnicas que se puedan aplicar”. Carrasco Embuena y Lapeña Pérez (2005: 330) detallaron que “los procesos de orientación y tutorías son indicadores de calidad de las instituciones de educación superior”.

En conclusión podemos derivar al igual que Mora Sánchez (1996: 222) que “la adquisición de la autonomía o de la responsabilidad está inevitablemente unida a la labor del docente que instruye sobre el proceso mismo de aprendizaje”. Según Sánchez (1993: 35) explica que “esta responsabilidad del discente podría surgir de sí mismo o serle sugerida desde fuera por algún especialista. En una y otra opción cabrían muchas posibilidades de matización”.



Como podemos ver en el cuadro anterior, existe un desarrollo paulatino que va realizando el propio alumno hasta llegar a la completa independencia. El proceso como puede verse se compone de tres partes; en la primera parte: el aprendizaje está totalmente controlado y tutorizado por diferentes materiales, los cuales les ayuda a organizar su estudio, elegir la metodología adecuada y fijar cuales son los objetivos que quiere lograr o adquirir, siendo así un aprendizaje programado llegando a pensar que el papel de éstos es muy importante y necesario en el desarrollo del proceso hasta llegar a como ya se ha dicho antes, una completa autonomía por parte del alumno.

2.4 Distinción entre autonomía y aprendizaje auto-dirigido

En los últimos años, concretamente desde los años setenta, la palabra autonomía ha adquirido muchísima importancia en el ámbito del aprendizaje como ya se ha comentado. En palabras de Dam (1990: 17) “la autonomía se caracteriza por la disposición a hacerse cargo del propio aprendizaje al servicio de las propias necesidades y propósitos”. También algunas características que puede tener la autonomía es que no precisa tener el profesor toda la iniciativa del aprendizaje y tampoco consiste en una metodología según explica Little (1990: 7). Sin embargo, existen muchos términos aparentemente distintos que designan el mismo fenómeno. Navarro Coy (2005: 146) habla de “términos relacionados que tienen que ver con la autonomía: auto-instrucción, autodirección y aprendizaje auto-dirigido, entre otros”.

En cuanto al primer término, la auto-instrucción, podemos pensar que se trata de una técnica por medio de la cual el alumno recibe de sí mismo unas órdenes para su actuación. Dickinson (1987: 5) habla de que “la etiqueta de auto-instrucción se usa para hacer referencia a situaciones en las que un aprendiz, con otros, o solo, trabaja sin el control directo de un profesor”. Podemos sacar en claro que el alumno adquiere suficiente responsabilidad, la cual aparecerá en todos los términos, y que no hay control por parte del profesor. También para Bosch (1996: 18-19) “el término de auto-instrucción implica la ausencia de la figura del profesor”. El objetivo podrá ser el de conseguir una estrategia eficaz para así conseguir fortuna en las actuaciones.

En cuanto al segundo término, auto-dirección, podemos pensar que es una característica o actitud del individuo con intención de fijar objetivos y de llegar a ellos por mediación de técnicas.

Dickinson (1987: 16) entiende que “este fenómeno describe una actitud en particular hacia la tarea del aprendizaje” aceptando así la responsabilidad, dicha previamente, de todas sus decisiones pero sin la necesidad de la realización de las mismas, al contrario que en el aprendizaje auto-dirigido. Para Holec (1985: 188) “dicha responsabilidad es una destreza, capacidad, un saber-cómo”.

Y, por último, en cuanto al tercer término, el aprendizaje auto-dirigido, entendemos que es un proceso mediante el cual los alumnos toman la iniciativa en buscar una experiencia en torno al aprendizaje teniendo el control y el poder de la planificación, fijando metas, tomando responsabilidad y evaluando el proceso. Según Núñez (2004: 32) “el aprendizaje auto-dirigido puede ser considerado como algo que los estudiantes son capaces de hacer más o menos efectivamente, de acuerdo con el grado de capacidad que ellos poseen”. En palabras de Blue (1981: 61):

El aprendiz asume la responsabilidad de todas las decisiones que conciernen a los diferentes aspectos del proceso de aprendizaje y que incluyen fijar los objetivos, determinar el contenido y los métodos de aprendizaje e incluso evaluar dicho aprendizaje, así como la organización práctica, decisión del ritmo, tiempo y lugar de aprendizaje.

Dickinson (1976: 20) considera que en cuanto a la autonomía y el aprendizaje auto-dirigido “la autonomía es una de las muchas posibilidades dentro del aprendizaje auto-dirigido. Es el límite más alto del aprendizaje auto-dirigido”.

2.5 El aprendizaje autónomo en relación con las teorías del aprendizaje

Han existido innumerables teorías a lo largo de la historia, las cuales han intentado explicar cómo logra desarrollar el hombre el conocimiento resaltando tres enfoques fundamentales que son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

2.5.1 El conductismo

J. B. Watson es considerado como el padre de la corriente del conductismo, aquella misma que está fundamentada en los cambios que se pueden observar, es decir, ser vistos en la conducta del ser humano. Así mismo lo comparte el autor Moreno Mosquera (2011: 85) “Para el conductismo, la mente humana se comporta como una “caja negra” en la que el desarrollo cognitivo se da a través de la conducta”, es decir, por medios asociativos a través de los sentidos.

Dicho autor, Leiva (2005: 68) junto con Moreno Mosquera (2011: 85) resaltan la figura de Pavlov para fijar una serie de características como propias del conductismo, entre la que destaca que se aprende uniendo estímulos con respuestas, es decir, como redacta Leiva (2005: 68) “el conductismo crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta)”. Según Sánchez (2009: 194) “la teoría conductista marginaba el papel de la cognición en el aprendizaje y enfatizaba el de la repetición e imitación”.

Según Moreno Mosquera (2011: 85) “este enfoque da origen a métodos de enseñanza como el método audiolingual, que tiene como premisa que la lengua se aprende por un proceso de imitación, y en consonancia, abundan los ejercicios de repetición oral”.

Dicho en otras palabras, el fin es poseer un buen dominio oral y auditivo de la lengua extranjera aunque los estudiantes tienen poco control sobre su propia producción. El profesor presentará el modelo correcto de una frase y los alumnos tendrán que repetirlo. En cuanto a los ejercicios serán mecánicos y de imitación de patrones nativos, orales (ejercicios estáticos). Habrá medios tecnológicos como videos, grabaciones de voz del propio alumno, películas en versión original subtituladas...

2.5.2 El cognitivismo

Muchas han sido las disciplinas encaminadas a desarrollar una ciencia objetiva del raciocinio o de la mente. En palabras de Sánchez (2009: 191) “por método cognitivo se entiende aquel que da prioridad a las funciones y cometido de la mente en el proceso de aprendizaje”. Todo esto con el fin de indagar y encontrar las explicaciones acerca de cómo crea y origina la mente las estrategias de aprendizaje y la resolución de problemas, así como las diferentes formas de pensamiento. En definitiva, como comprende, interpreta, procesa y almacena la información. La idea entonces es promover el procesamiento mental y como el individuo es capaz de pensar y aprender. Según Sánchez (2009: 194) “el método cognitivo pretende que se analicen y expliciten los procesos que subyacen en la adquisición de conocimientos como medio para facilitar y mejorar el aprendizaje”.

Con el tiempo se produjo un símil entre el hombre y el computador, puesto que son sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos, es decir, palabras, las cuales según Sánchez (2009: 193) “Las palabras son solamente símbolos para nombrar los conceptos” y así lo recalca Pozo (1997: 43).

Aporta Zumalabe Makirriain (2012: 100) que sigue al autor norteamericano Chomsky (1975) “las capacidades cognoscitivas humanas pueden explicarse aceptando que los individuos tienen ciertas estructuras innatas, es decir, cierto conocimiento a priori, que van a constituir la base para todo el aprendizaje posterior”. Así también lo corrobora Sánchez (2009: 192) “los conceptos son una realidad fundamental en el campo del conocimiento. No se puede hablar de conocimiento sin que existan conceptos”.

Un método fundamentado en esta corriente es el método de orientación comunicativa en el que la perspectiva lingüística es la del desarrollo de las cuatro destrezas. El lenguaje como instrumento fundamental para la comunicación. Presta mayor atención a la estructura del lenguaje. El alumno es el centro y objetivo del enfoque comunicativo. El docente, por su parte, hace de guía, fuente de información, evaluador e investigador. En primer lugar, organiza el trabajo y ayuda a resolver dudas. En segundo lugar, proporciona información para la realización de actividades. En tercer lugar, analiza el progreso y reflexiona sobre la propia actuación. En cuarto lugar, investiga sobre la necesidad del alumno y analiza la dinámica de grupo.

En lo referido a las actividades habrá una comunicación real, expresión del significado. Habrá énfasis en el uso de la lengua, autonomía del aprendizaje, progresión de las estructuras más simples a las más complicadas, selección de vocabulario más frecuente y productivo, contextualización del vocabulario y no mediante listado de palabras, y se podrá trabajar de manera individual, por parejas... Por último, en cuanto a los medios tecnológicos se usarán recursos TIC.

2.5.3 El constructivismo

El constructivismo es la corriente del aprendizaje que muestra la relevancia de la acción, es decir, de la actitud activa en dicho proceso de aprendizaje, Esta corriente pregona que para que exista aprendizaje, el conocimiento ha de ser construido por el ser humano que adquiere ideas o competencias a través de la acción, o sea, quiere decir que el aprendizaje no se difunde sino que se trabaja. Así lo corrobora Martínez Martínez (2005: 242) “el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes ya se han interiorizado y las representaciones se han formado”.

Según esta teoría el aprendizaje de los estudiantes tiene que ser activo, como ya se ha dicho anteriormente. Los alumnos construyen conocimientos por sí mismos, significados a medida que aprenden. El constructivismo se opone a otros métodos, en los que el aprendizaje se consolida a través del paso de información entre personas como puede ser el método tradicional, donde se produce un “intercambio” de información entre profesor y alumno. En este caso, construir no es lo mismo que recibir. Una idea primordial es que las personas aprenden cuando pueden inspeccionar su aprendizaje y poseen un cierto control y es lo que enfatiza la teoría socio-constructivista de Vygotsky según Corrales Wade (2009: 160) “es necesario tener en cuenta el nivel de desarrollo de conocimientos”.

Un ejemplo de método constructivista es el método de aprendizaje por tareas en el que la perspectiva lingüística es la evolución del método comunicativo constructivista. El alumno en este método tendrá una participación más activa. El docente analiza los conocimientos previos del alumno para la elaboración del programa teniendo en cuenta intereses y motivaciones del alumno. Las actividades podrán ser diversas, siempre fomentando la autonomía, la reflexión y la actividad del alumno; tarea como trabajo final de cada unidad didáctica: presentarse, escribir una redacción.

Materiales orales y escritos reales, y es de imprescindible importancia que los materiales sean originales y no adaptados. Los trabajos se podrán llevar a cabo de diferentes tipos: en parejas, grupos, individual. Y por último, en cuanto a medios tecnológicos se pueden emplear revistas y periódicos online, vídeos de reportajes o telediario online...

3. El aprendizaje autónomo aplicado a DaF

Bien es sabido de la importancia del estudio del alemán actualmente y de la dificultad que este idioma posee. Como ya se ha dicho, la enseñanza de idiomas ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Afirma Corrales Wade (2009: 158) que “antes de los años 70 se concebía una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el propio alumno. Por lo tanto, se enseñaba como una materia más del pensum académico (...) dejando a un lado aspectos como los pragmáticos”. Sin embargo, hoy en día, ese papel ha ido desapareciendo para dar paso a entender una lengua como un medio de comunicación entre individuos, es decir, se prima el enfoque comunicativo, expresando así significados y siendo un adelanto relevante para la enseñanza. Explica Savignon (1991: 265) “el enfoque comunicativo se considera como un enfoque que promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de participación del aprendiz en tareas comunicativas”. También se ha fomentado la enseñanza del alemán, desde el punto de vista autónomo con el fin de que el alumno obtenga responsabilidad y actitud crítica ante sus decisiones comenzando los pedagogos a ver la lengua como una habilidad.

3.1 Estructuración y memorización de los contenidos

Cuando se habla del término contenido, en palabras de Sánchez (2009: 165) “se ponen de relieve los conocimientos, la sustancia de la docencia, más que la lengua a través de la cual se transmiten dichos conocimientos”. En otras palabras, los contenidos se pueden definir como el medio para la planificación de tareas, siendo imprescindible saber en qué contextos se van a trabajar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre su objetivo, que es a fin de cuentas, aprender.

Sánchez (2009: 166) pretende que una lengua “se enseñe transmitiendo información sobre una determinada materia en esa misma lengua. El uso del soporte lingüístico utilizado en la transmisión de conocimientos acabará propiciando la adquisición de dicho soporte, es decir, la lengua”.

En cuanto a la organización de los contenidos, hay que decir que, se deben ordenar de manera sencilla, y de esta forma, nos ayudará a tener más claro los objetivos que se pretenden lograr, además de, dar confianza y seguridad conforme vayamos progresando en nuestro estudio. Sánchez (2009: 166) explica que “se aprende mejor una lengua cuando se hace recabando y manejando información significativa que interesa al alumno”, indistintamente de cómo se aprenda. Según Sánchez (2009: 167) que sigue a Mohan (1986) dice que “la organización tiene que hacerse de acuerdo con la estructura del conocimiento en el ser humano”.

También son importantes los materiales y el tiempo que están enfocados para beneficiar nuestro aprendizaje. En cuanto a los materiales, un ejemplo, puede ser un libro de texto como así corrobora Sánchez (2009: 170) “los libros de texto constituyen el medio principal a través del cual los conocimientos llegan al alumno”. En lo relacionado con el tiempo, es importante tener en cuenta el tiempo dedicado a cada tarea, puesto que hay que organizar el mismo en relación con todos los contenidos que se tienen.

En cuanto a la memoria, podemos describirla como una función del cerebro que ayuda a recopilar, registrar y mantener la información que nos llega como ilustraciones, ideas o experiencias. En palabras de Lavilla Cerdán (2011: 311) “sin memorización no existe aprendizaje, ni cabe utilizar posteriormente conocimientos, información o experiencias anteriores”. Así también lo corrobora Morgado Bernal (2005: 221-222) “por definición, no hay aprendizaje sin memoria ni memoria sin aprendizaje, aunque este último sea de naturaleza elemental”.

Todos los elementos analizados juegan un papel esencial en el desarrollo del trabajo autónomo en la medida en que formarán parte de la determinación de metas autónomas en el estudiante.

3.2. Determinación de metas de trabajo autónomo en DaF

Según Bermúdez y González(2011: 96) que siguen a Pasquali (1972) la competencia comunicativa que es la finalidad de todo trabajo autónomo, por lo general, se puede definir como “un proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad en función de un diálogo orientado a la construcción de acuerdos”, siendo, de esta manera, como ya se ha repetido antes, la competencia comunicativa un factor fundamental para mantener el contacto entre los integrantes de esta sociedad. También habrá que tener presente otros factores como la capacidad de comprender, aceptar la visión del otro y una apreciación adecuada de sí mismo, la búsqueda de información objetiva y requerida en el proceso comunicativo, además de autocontrol emocional como explicaron Bermúdez y González(2011: 101) que siguen a Hernández (2007).

Pero para lograr este manejo del fin último, la competencia comunicativa, habrá que hacer hincapié en otras destrezas como son la gramatical y la léxica, pues sin estas la competencia comunicativa no puede efectuarse como es debido. En conclusión, los objetivos a adquirir en una lengua son los exponentes lingüísticos para poder comunicarse en situaciones de la vida real, por lo que, adquirir la competencia gramatical y la léxica son imprescindibles para que así la comunicación quede consolidada. En otras palabras, es necesario, adquirir las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa para lograr un aprendizaje completo y total como explica Sánchez (2009: 126).

4. Propuesta didáctica en torno al aprendizaje autónomo en DaF

Considerando lo expuesto hasta el momento y presuponiendo el fundamento teórico del enfoque comunicativo fundamentado en el constructivismo como teoría del aprendizaje proponemos los siguientes ámbitos de la lengua alemana como metas del trabajo autónomo del estudiante de alemán como lengua extranjera: las reglas gramaticales, la competencia léxica y la competencia comunicativa en sí.

4.1 La reflexión sobre reglas gramaticales como objetivo

La competencia gramatical es aquella que permite tener la habilidad o capacidad para organizar oraciones transmitiendo, de este modo, significado y siendo, al mismo tiempo, fundamental para comunicarse, la finalidad. Sin embargo, como redacta Sánchez Paniagua (2002: 411) “en el momento de la realización de una tarea, el esfuerzo cognitivo que tienen que realizar los estudiantes para llevarla a cabo no es el mismo para todos”, puesto que no todos están al mismo nivel de conocimientos. Sánchez (2009: 149) explica que una tarea para la enseñanza de idiomas se puede definir como “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje”. Así también lo corrobora Zanón *et al.* (1999: 80) “la enseñanza de la gramática es un conjunto de actividades cuyo objetivo es la comprensión, ejercitación o memorización de los contenidos gramaticales de la lengua extranjera”. Hay que tener en cuenta que, en palabras de Sánchez Paniagua (2002: 414-415-416) “a la hora de pasar de una etapa a otra, existen dos maneras; por un lado, de manera automática, existiendo así un recorrido en el cual cada etapa se abre si el objetivo anterior se ha alcanzado, y por otro lado, de manera personalizada, el paso de una etapa a otra lo decide el estudiante”.

Al mismo tiempo, proponemos como así también corrobora el autor Sánchez Paniagua (2002: 413-414) que para el trabajo individual y autónomo de la gramática de una lengua, el alumno reflexione sobre los aspectos de gramática que desea reforzar y evaluar los conocimientos que tenga de esos aspectos, antes de trabajar sobre los mismos. Tener acceso a mecanismos de la lengua que desea abordar por mediación de documentos auténticos o adaptados permitiendo la observación de las mismas estructuras en contexto, y produciendo que el aprendizaje pueda realizar un trabajo de inducción que le lleve a la comprensión del funcionamiento de la lengua.

Proponemos también que se realicen ejercicios que ayuden al alumno a sistematizar y automatizar las estructuras que ha aprendido o adquirido. Tener una retroalimentación inmediata cuando ejecute ejercicios, pudiendo así evaluar en qué punto se encuentran sus conocimientos en relación con el aspecto gramatical que ha reforzado.

A modo de resumen, podemos concluir diciendo que como así también corrobora Zanón *et al.* (1999: 83-84) “las metas de las actividades enfocadas a la gramática son conseguir hacer reflexionar a los alumnos sobre diferentes aspectos gramaticales”. Estas mismas se enfocan para analizar y comprender las propiedades formales y funcionales de esos aspectos. Las tareas dan a conocer los aspectos gramaticales de forma que el alumno vaya construyendo conocimientos, por medio de un procedimiento de descubrimiento escalonado. El empleo de la estructura en comprensión y producción debe ser vital para la determinación de las tareas, y por último, las actividades tienen que tener un período de retroalimentación, pudiendo evaluar así cómo va su progresión.

4.2 El desarrollo de la competencia léxica como objetivo de trabajo autónomo

El enriquecimiento y el dominio del vocabulario son aspectos de especial relevancia en la adquisición de una lengua, y por lo tanto, hacen que el progreso que va llevando a cabo el alumno en una lengua sea aún mayor. Bien es sabido, que poseer un extenso vocabulario en una lengua es de una gran importancia para la comprensión de la misma. En palabras de Clark (1993: 2) “el léxico de una lengua es un conjunto de palabras de las cuales los hablantes pueden hacer uso cuando hablan, o a las que pueden recurrir cuando escuchan”.

Según Vidiella (2012:7) que sigue a Lewis (1993) defiende con el enfoque léxico la importancia de una visión léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. Y Sánchez (2009: 265) también lo corrobora “esta propuesta metodológica encierra una fuerte reacción contra la gramática, como responsable del fracaso en el aprendizaje y enseñanza, y un claro rechazo de determinadas prácticas docentes” produciéndose así importantes cambios en cuanto a la práctica del vocabulario en las aulas de hoy en día. Como recalca Lewis (2000: 152) “algunos especialistas sugieren que el método léxico no tiene por qué ser aceptado en sustitución de otros enfoques existentes. Sería incorporar los ingredientes que el método léxico considera fundamentales, que no son otros sino los referidos a la importancia de los elementos

léxicos en la enseñanza y aprendizaje”. Por lo tanto, proponemos algunas teorías que se ocupan de explorar la mejor forma de aprender el vocabulario de una segunda lengua.

En primer lugar, se propone el aprendizaje en contexto: Lie y Escofet (2006: 769) que siguen a Mondria (1996) explican que “en el proceso de aprendizaje de oraciones sueltas se retiene mejor el significado que aprendiendo sólo palabras sueltas sin contexto. Aprendiendo en contexto y adivinando o anticipando una palabra se memoriza mejor”. Entonces, se puede entender el aprendizaje en contexto como una buena forma de aprender el vocabulario de una lengua mediante la adquisición de éste siempre y cuando se encuentre en contextos comprensibles, puesto que el significado de las palabras de forma aislada no ayuda a comprender el significado del mismo como se puede aprender en un contexto, dando éste la opción de facilitar señales que ayuden a averiguar el significado de las palabras y él mismo hace que el vocabulario aprendido sea recordado mejor constituyendo también enlaces entre los conocimientos previos y el vocabulario nuevo. Por lo tanto, este método está en contra del estudio de vocabulario a base de listas ‘vacías’ de vocabulario.

Explica Sánchez (2009: 272) que “el vocabulario se afirma insistentemente en la obra de Lewis como que ‘no tiene sentido fuera del contexto’, pero luego se dice que el ‘léxico descontextualizado conlleva también significado’. Lewis responde (1993: 116) que “aunque el aprendizaje de estos elementos descontextualizados no conduce a un dominio total de los mismos, sí que supone la aportación de una base lingüística de importancia”.

En segundo lugar, proponemos el aprendizaje incidental que se realiza por medio de la lectura y la audición. Por ejemplo, durante la lectura suele aprenderse un gran número de vocabulario de manera incidental, y por lo tanto, se recomienda la lectura para perfeccionar la competencia léxica. En palabras de Agustín Llach (2013: 2) “el aprendizaje incidental de vocabulario se refiere, por norma general, al vocabulario que el alumno incorpora a su almacén léxico como resultado de la realización de otra actividad, que no va directamente dirigida a favorecer dicho aprendizaje léxico”. González Rodríguez y Sánchez Manzano (2008: 106-109) que siguen a Gass (1999) admiten que la adquisición incidental es un proceso gradual que requiere el contacto repetido con las mismas palabras en diferentes contextos y posiciones paradigmáticas.

Por lo tanto, se puede concluir pensando que esta metodología basada en contenidos permite al estudiante acordarse mucho mejor del vocabulario al trabajar con un input oral y escrito que utiliza el mismo tema en diferentes contextos y durante mucho tiempo.

En definitiva, podemos concluir diciendo que la adquisición del léxico es fundamental para el desempeño de una lengua y los objetivos principales de éste son tener la capacidad de comunicarse de manera eficaz por medio del control adecuado del mismo léxico y su organización en el discurso oral o escrito, teniendo lo gramatical, un rol secundario. En palabras de González Rodríguez y Sánchez Manzano (2008: 112) “progresivamente se profundiza en el conocimiento del vocabulario y se aprende a utilizarlo de forma más precisa”.

4.3 El desarrollo de la competencia comunicativa como resultado del trabajo autónomo

Según Luzón Encabo y Soria Pastor (1999: 44) “la esencia del enfoque comunicativo se encuentra en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje: se trata de adquirir un sistema lingüístico y ser capaz de comunicarse de forma adecuada”. La interacción oral es una de las destrezas que, por desgracia, se presenta como un gran obstáculo y problema, puesto que precisa de la utilización de toda una serie de acciones cognitivas. Y tal y como explica Sánchez Paniagua (2002: 412):

Cuando las operaciones básicas no están dominadas, la interacción es mucho más difícil. En lo que concierne a la producción, por ejemplo, el momento de la ejecución puede verse perturbado si la competencia lingüística (léxica, gramatical, fonética...) es insuficiente privando de un feedback con otros compañeros.

Quizá el desarrollo de la competencia comunicativa sea el más difícil de desarrollar a nivel autónomo. El MCERL (2002: 13) define “la competencia comunicativa como aquella que comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático”. Según Bermúdez y González (2011: 96) la competencia comunicativa es vista como “un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación”. Considerando la definición de competencia comunicativa el alumno

puede trabajar cada subcompetencia de forma aislada y autónoma para ponerlas en relación durante la interacción comunicativa con otros individuos.

Resume Bermúdez y González (2011: 99) que la competencia lingüística abarca “lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica”. Byram (1997: 48) habla de la competencia lingüística como “una habilidad de aplicar las reglas de una versión estándar del lenguaje para producir e interpretar lenguaje hablado y escrito”. Se propone que el alumno logre aplicar los conocimientos adquiridos para relacionarse, sin perseguir comunicarse de la misma manera que un nativo buscando, además, el ejercicio autónomo de saber reunir o guardar los conocimientos que va adquiriendo y lograr que el alumno sea capaz de colocar los distintos elementos léxicos idóneos, por ejemplo, cuando sea necesario. Explica el MCERL (2002: 13) que “la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje”.

Según Bermúdez y González (2011: 100) “la competencia sociolingüística implica todos los componentes sobre los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje”, por ejemplo, marcadores lingüísticos de relaciones sociales, expresiones populares, dialectos, sexos. Byram (1997: 48) habla de la competencia sociolingüística como “una habilidad de dar al lenguaje producido por el interlocutor – independientemente de si es nativo o no – significados que son tomados por sentados por el interlocutor o que son negociados y hechos explícitos con el interlocutor”. Se propone que el alumno a modo de ejercicio autónomo sea capaz de relacionar o enlazar el contexto con los cambios en el lenguaje y sus significados puesto que no tiene porqué conocer todos los significados. Explica el MCERL (2002: 14) que el componente sociolingüístico “afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia”.

Según el MCERL (2002: 14) la competencia pragmática “tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios. También tiene que ver con el dominio del discurso, cohesión y la coherencia”. Se propone que el alumno de manera autónoma tenga la capacidad de poner en orden oraciones para dar coherencia a la lengua.

5. Propuesta didáctica en torno a la búsqueda de fuentes de datos

5.1 Centros de auto acceso

Proponemos los centros de auto acceso⁴ como apoyo para el aprendizaje autónomo pues son aquellos espacios educativos, creados por las universidades, los cuales se dedican a la enseñanza de un idioma de manera autónoma y multimodal, distribuida esa enseñanza en múltiples niveles, y siendo los mismos alumnos conscientes del aprendizaje que están llevando a cabo. En palabras de Guerra Coix y González Pérez (2006: 95):

Este centro no sólo es un espacio de reforzamiento y práctica de la teoría enseñada dentro del salón de clases, sino que proporciona a todo el alumnado el desarrollo de las habilidades necesarias en el aprendizaje del idioma a través de las diferentes áreas, como la de lectura, la de audio, la de video, la de multimedia y la de internet.

La finalidad de estos centros es ayudar a la formación de los alumnos por mediación de personal académico cualificado y también con la ayuda de técnicas innovadoras de enseñanza-aprendizaje, conformando, hoy en día, una pieza fundamental para la independencia ante los idiomas por parte de los alumnos, encontrándose, de este modo, en los mismos centros todo el material necesario, que abarca todas las destrezas y que permiten y ayudan a manejar un idioma sin problemas. También entra dentro de la finalidad de estos centros que el alumno haga hincapié en lo que más le interese o en lo que más le cueste afianzar en las clases. En los mismos centros hay un gran número de ordenadores con los que se propone realizar ejercicios de gramática recogiendo todos los puntos gramaticales y de vocabulario, explica Gutiérrez (1997: 96) que “las tecnologías facilitan el protagonismo del alumno en su aprendizaje y motivan y propician el trabajo colaborativo y optimizan el individualizado. Además de, permitir al alumno acceso a mundos y situaciones fuera de su alcance” al igual que existe una amplia variedad de libros para poder leer y realizar comprensiones lectoras en la sala de lectura, sin olvidar la zona audiovisual permitiendo escuchar materiales como películas, canciones... Y habilitándose, además, una sala en la que se pueden realizar debates sobre diferentes temas fomentando así y practicando la lengua. Se propone como así explica también Ruiz de Zarobe (1997: 190):

⁴The Bournemouth Eurocentre Experiment, The Stirling Experiment.

Cada vez que los alumnos asisten al centro de auto acceso, deben rellenar una ficha al realizar cualquier tipo de actividad, en la cual establecen los objetivos que pretenden conseguir, las actividades que han realizado, lo que han aprendido y posibles sugerencias con respecto a la actividad. Siendo estas fichas de gran utilidad tanto para los alumnos, pues los mismos han de reflexionar sobre su aprendizaje, como para los profesores que evalúan la progresión del alumno y la sucesión de actividades realizadas, y conocen mejor en qué puntos flaquean o en qué campos deben hacer mayor hincapié.

Según Narváez Trejo *et al.* (2010: 433) “los centros de auto acceso se convierten en una herramienta importante en el aprendizaje de una lengua extranjera (...) ayuda al alumno a desarrollar un proceso de auto aprendizaje avanzando a su propio ritmo” característica fundamental del aprendizaje autónomo y sirviendo como complemento a las clases tradicionales de idiomas, las cuales resultan insuficientes para el aprendizaje de un idioma con cierta rapidez y más cuando se tratan de grupos numerosos.

Sin embargo, existen también algunos inconvenientes de estos tipos de enseñanza-aprendizaje provocando en el alumno una percepción del medio como sencillo, un uso inadecuado del material, pasividad, entre otros.

La propuesta de los centros de auto acceso supone un importante apoyo para el aprendizaje de una lengua, siempre y cuando se haga un buen uso de este servicio y el alumno esté concienciado para llevar a cabo su propio aprendizaje. Explica Ruiz de Zarobe (1997: 191) que “a pesar de que en un principio los estudiantes muestran una actitud de desconfianza y expectación, (...) con el tiempo se ha comprobado que este método es enriquecedor”. Sin embargo, según Narváez Trejo *et al.* (2010: 442-443):

Existe un descontento general hacia la obligatoriedad de la asistencia, hacia los materiales que ahí se encuentran. Estos aparentemente simples factores parecen actuar en contra de la motivación del estudiante, quienes parecen no estar conscientes de las ventajas que el trabajo autónomo proporciona.

5.2 Programas Tándem

Se proponen los programas Tándem porque también sirven de apoyo al aprendizaje autónomo de una lengua. Se entiende por tándem aquella conexión o trabajo entre dos personas que resultan complementarias para lograr una meta, en este caso, aprender y mejorar un idioma, además de, adentrarse en la cultura del país de cuya lengua se desea aprender existiendo así una relación intercultural entre ambos individuos y un gran enfoque comunicativo, el cual es muy importante, puesto que en las clases masificadas de idiomas no es posible llevar a cabo esta función, la destreza oral, como se quisiera.

En lo referido a la finalidad de este programa, según Ojanguren Sánchez y Blanco Hölscher (2006: 77) “para poder aprender eficazmente la lengua meta en tándem, el estudiante debe ser capaz de planificar, organizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, teniendo así en cuenta diferentes estrategias de aprendizaje”, es decir, nos referimos a las técnicas empleadas a cada momento según la situación en la que se encuentren los componentes. En cuanto a la planificación, organización y metas que el alumno en cuestión pretende alcanzar, se propone que se pueden realizar con la ayuda de un asesor y como explica Morán Manso (1999: 416) “el asesor recomienda y ayuda al estudiante a planificar la consecución de sus objetivos, le ayuda a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Siempre aconseja y nunca impone”.

Junto a todo esto, en estos programas hay que tener en consideración la manera en que los integrantes inspeccionan el empleo de las dos lenguas que utilizan como medio de comunicación, es decir, como repartirán el tiempo para aprender equitativamente ambas lenguas, sin que ninguna de las dos excedan a la otra en más tiempo.

También hay que tener en cuenta los dos principios fundamentales de los programas tándem que son la reciprocidad y la autonomía según Roza González (2007: 14-15).

Por un lado, cuando se habla de reciprocidad nos referimos a que ambos estudiantes, compañeros del programa, han de trabajar juntos, aclarándolo Morán Manso (1999: 412- 413) “cada miembro de la pareja es responsable del aprendizaje del otro, por lo que ambos tienen que esforzarse igualmente por ayudarse mutuamente”. Por otro lado, cuando se habla de autonomía nos referimos a que cada alumno es responsable de su aprendizaje, es decir, cada uno decide qué aprender y cómo aprender con la ayuda de su compañero que es una persona competente en el idioma que se desea aprender.

Además, hay que tener presente, la interacción con el compañero tándem y, como recalca Ojanguren Sánchez y Blanco Hölscher (2006: 80) refiriéndose a la interacción “en general, los estudiantes consideran muy importante concentrarse en un aspecto” siendo pacientes porque es muy complicado que ambos componentes tengan el mismo nivel de conocimiento de la lengua que desean aprender. Otros factores a tener en cuenta serán las estrategias de corrección, es decir, el consenso que debe existir entre querer una corrección instantánea o posterior como así destacó Morán Manso (1999: 415).

A modo de resumen, podemos sintetizarlo como esquematiza Ojanguren Sánchez y Blanco Hölscher (2006: 83) en:

1. Establecer objetivos.
2. Comprometerse al trabajo conjunto y periódico (Reciprocidad).
3. Reflexionar sobre el progreso.
4. Evaluar los logros.
5. Preparar las sesiones.
6. Dividir el tiempo entre las lenguas.
7. Acordar sistemas de corrección.
8. Evaluar/reflexionar sobre las sesiones.

Podemos concluir diciendo que la propuesta del aprendizaje autónomo a través de los programas Tándem, los cuales están en auge, es un camino por el que todo estudiante de lenguas o al menos la mayoría se desvía, pues hace el aprendizaje más práctico, divertido y permite reforzar mucho la destreza oral, aquella que en los cursos presenciales no se practica tanto, debido a los grupos tan masificados de idiomas que existen, ayudando a coger más confianza. Por otro lado, estos programas fomentan el intercambio de culturas que se produce enriqueciendo a ambos alumnos.

6. Conclusiones

Tras analizar el marco teórico en torno al trabajo autónomo y su posible aplicación al aprendizaje de lenguas extranjeras y en concreto la lengua alemana podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se puede deducir que el aprendizaje autónomo es un proceso enriquecedor para el alumno provocando en el mismo, más responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, más independencia estableciendo siempre metas factibles, determinando su ritmo de estudio. El aprendizaje autónomo se define así desde esta perspectiva, como la capacidad que tiene el alumno de dirigir y evaluar el proceso llevado a cabo por medio de recursos (materiales o humanos) siendo la característica más importante, aprender a aprender, es decir, aspirar a aprender sin que se le enseñe, en oposición al alumno del S.XX.

En segundo lugar, deducimos que el profesor debe asumir el papel de guía hasta que progresivamente asuma la total independencia en el estudio, momento en el cual el alumno intercambia los roles de alumno-profesor dejando de ser un mero receptor para aportar soluciones a su aprendizaje tomando de este modo una actitud activa. Son importantes en este sentido las sesiones de orientación, en las cuales el profesor le ayudará a aprender a marcar los objetivos y las técnicas de estudio a la vez que le ayudará a reflexionar sobre sus decisiones siendo el papel del profesor más creativo e innovador.

En tercer lugar, concluimos, por un lado, que el aprendizaje autónomo es una mezcla de la auto-instrucción y auto-dirección, puesto que el alumno recibe de sí mismo unas órdenes con intención de fijar objetivos y de llegar a ellos mediante técnicas, es decir, adquiere responsabilidad, pero sin la realización obligatoria de las decisiones que toma y sin la necesaria actuación del profesor. Mientras que en el aprendizaje auto-dirigido el alumno asume la responsabilidad de todas sus decisiones y las efectúa, además de la evaluación del proceso. Observamos en este sentido que el aprendizaje autónomo se adecúa más a la teoría del aprendizaje constructivista en la cual se resalta que el papel del estudiante es activo, construyendo conocimientos por sí mismo a medida que aprende en clara oposición a la teoría conductista en la que la actitud del alumno es pasiva y solo crea conocimientos a través del estímulo-respuesta.

En cuarto lugar, podemos derivar de los fundamentos teóricos consultados que es posible aplicar el aprendizaje autónomo al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y en concreto al alemán como lengua extranjera, haciendo hincapié en que la organización de los contenidos se ha de hacer de manera sencilla para que los contenidos se asimilen más rápido (memoria), y para que el estudiante tenga más confianza y seguridad conforme vaya progresando en el estudio. También se le da relevancia al tiempo y a los materiales que se empleen.

En quinto lugar, haciendo ya referencia a las propuestas para la mejora del alemán como lengua extranjera podemos derivar que para la competencia gramatical será necesario conocer el funcionamiento del sistema formal de la lengua y se deberá reflexionar sobre el sistema y sus dificultades. De este modo, realizar ejercicios para reforzar los contenidos y permitir así sistematizar y automatizar las estructuras que se adquieren con el estudio. En cuanto a la competencia léxica, partiendo de la idea de que el léxico se asimila mejor en contextos y no por mediación de listas ‘vacías’ de vocabulario, el trabajo autónomo debe centrarse en la determinación de estos contextos y relacionarse en textos auténticos. Con respecto a la competencia comunicativa u considerando que el MCERL parte del concepto de subcompetencias para definir la destreza global, el aprendizaje autónomo es posible como herramienta de trabajo para desarrollar estas subcompetencias de forma independiente, además de determinar ciertas acciones de trabajo global que contribuyan al desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita.

Por último, en sexto lugar, podemos determinar que las dos propuestas de aprendizaje autónomo, los centros de auto acceso y los programas Tándem, se manifiestan como recursos idóneos para el refuerzo de las distintas subcompetencias y las cuatro destrezas comunicativas.

7. Bibliografía

- Agustín Llach, M.D.P (2013) “Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Alcaraz, E. y Moody, B. (1983) *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011) “La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones” *Quórum académico*. Vol. 8, Nº15. Páginas 95-110.
- Bialystok, E. (1981) *Psycholinguistic dimensions of second language proficiency*. BAAL Conference on Interpretative Strategies in Language Learning. Lancaster.
- Blue, G.M. (1981) “Self-directed learning systems and the role of the ESP teacher. The ESP teacher: Role, development and prospects”. *ELT Documents 112*, Páginas 58-64.
- Bosch, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Camacho Núñez, J. (2004) *Estudio de casos sobre el aprendizaje autónomo de los alumnos en los cursos tradicionales de francés*. Universidad autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras, CD. Universitaria, San Nicolás de los Garza.
- Carrasco Embuena, V. y Lapeña Pérez, C. (2005) “La acción tutorial en la Universidad de Alicante” *Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol.2. Páginas: 329-358.
- Carriscondo Esquivel, F. (2002) *Proyecto docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Random House.
- Clark, E.V (1993) *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”.
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consulta: 07/06/2015)
- Corrales Wade (2009) “Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2” *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*. Nº10. Páginas 156- 167.
- Dam, L. (1990) “Learner autonomy in practice”. *Autonomy in language learning*. Páginas 16-37.
- Dickinson, L. (1976) *Self-directed learning and autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1999) “Discussion: Incidental vocabulary learning”. *Studies in second language acquisition*. Páginas 319- 333.
- Guerra Coix, J.I. y González Pérez, M.B. (2006) “Evaluación de la funcionalidad del centro de auto acceso en la facultad de medicina de la BUAP en el marco del programa del tcu-inglés 204” *Graffylia*. Páginas 94-101.

- González Rodríguez, L.M. y Sánchez Manzano, M.J. (2008) “Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos”. *Odisea: Revista de estudios ingleses*. Nº9. Páginas 105-116.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hernández, Y. (2007) *La inteligencia y las competencias relacionadas*. Colombia: Los Libertadores.
- Holec, H. (1979) *Autonomy and foreign Language Learning*. Oxford: Preagmon.
- Holec, H. (1985). “On autonomy: some elementary concepts” *Discourse and learning*. Páginas 173-190.
- Krashen Stephen, D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs NJ*. London: Prentice Hall International.
- Lavilla Cerdán, L. (2011) “La memoria en el proceso de enseñanza/ aprendizaje” *Pedagogía Magna*. Nº11. Páginas 311- 319.
- Leiva, C. (2005) “Conductismo, cognitivismo y aprendizaje” *Tecnología en Marcha*. Vol. 18. Nº1. Páginas 66-73.
- Lewis, M. (1993) *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000) *Teaching collocation*. London: Language Teaching Publications.
- Lie, N. y Escofet, J. (2006) “Manantial y caudal” *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Página 769-777.
- Little, D. (1990) *Autonomy in language learning*. London: Ed. I. Gathercole.
- Luzón Encabo, J.M. y Soria Pastor, I. (1999) “El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua para los sistemas de enseñanza-aprendizaje abiertos y a distancia”. *Congreso internacional de informática educativa*. Páginas 405- 432.
- Martínez Martínez, I. (2005) *Nuevas perspectivas en la enseñanza – aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Lirola, M. (2006) “El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo” *Porta Linguarum*. Nº7 .Páginas 31-43.
- Martín Peris, E. (1991) *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*. Miquel, L. y N. Sans.
- Martín Peris, E. (1993) *Experiencias de autonomía en el aula. VII Curso de Didáctica del español como L2*. Universidad de Málaga.
- Mohan, B. (1986) *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mondria, J.A, (1996) *Vocabulary acquisition in foreign language teaching. The effects of context and guessing on retention*, Doctoral dissertation, The Netherlands: Groningen University Press
- Morgado Bernal, I. (2005) “Psicobiología del aprendizaje y la memoria” *CIC: Cuadernos de información y comunicación*. Nº10. Páginas 221- 233.

- Morán Manso, M. (1999) “La enseñanza del E/LE con la metodología Tándem” *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Páginas 411- 418.
- Moreno Mosquera, F. (2011) “La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. Multimedia as an Autonomous Learning Tool of English Vocabulary by Children” *Pedagogical Innovations, Colomb. Appl. Linguist. J.* Vol. 13. Number 1. Páginas 84-94.
- Mora Sánchez, M.A. (1996) “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno del español como lengua extranjera” *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Páginas 219-226.
- Mula, A. *et al.* (1992) “Hacia la integración a través del aprendizaje de lenguas”. *Tossal. Revista Interdepartamental de Investigación Educativa*. Nº0, Vol.1. Páginas 64- 78.
- Narváez Trejo, O.M. *et al.* (2010) “El impacto del centro de auto acceso en los estudiantes de licenciatura” *Memorias del VI foro de estudios en lenguas internacional*. Páginas 432-444.
- Navarro, Coy, M. (2005) “La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico”. *Odissea*. Nº 6. Páginas 145-160.
- Ojanguren Sánchez, A. / Blanco Hölscher, M. (2006). *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Peña Calvo, A. (1998) “Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/LE”, *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Páginas 621-630.
- Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Pasquali, A. (1972) *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Roza González, M.B. (2007) “Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar”
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2394/01720072000055.pdf?sequence=1> (consulta 08/05/2015)
- Ruiz de Zarobe, Y. (1997) “Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad” *Didáctica (Lengua y literatura)* Nº9, Páginas 183-194.
- Sánchez, A. (1993) *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009) *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Paniagua, F. (2002) “Proyecto de un dispositivo informático para un aprendizaje de la gramática de manera autónoma. Español, nivel intermedio”. *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. Páginas 411-420.
- Savignon, S.J. (1991). “Communicative Language Teaching” *TESOL Quarterly*. Vol. 25, Nº2. Páginas 261-279.
- Valls Campà, L. (2009) “Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social” *Universidad Nebrija. Dpto de Lenguas Aplicadas*.
- Vidiella, M. (2012) “El enfoque léxico en los manuales de ELE” *Suplementos marco ELE*. Nº14.
- Zanón, J. *et al.* (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Zumalabe Makirriain, J.M. (2012) “La transición del conductismo al cognitivismo” *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*. Vol. 11, Nº1. Páginas 89-112.