

CAPÍTULO 6

Autonomía, su desarrollo en el salón de clase y la comprensión de lectura

María del Carmen Contijoch Escontria

Introducción

Por más de cuatro décadas, el estudio y experiencias sobre el aprendizaje autodirigido han fortalecido en la educación las nociones de individualidad y de responsabilidad del aprendiente sobre su propio aprendizaje. Este proceso requiere de tiempo y no es fácil para el aprendiente lograrlo, ni para el docente desarrollarlo. El desarrollo de la autonomía del aprendiente requiere de un deseo voluntario por parte de este por aprender, tener iniciativa para diseñar y desarrollar un plan de trabajo adecuado y conceptualizar claramente los objetivos de su aprendizaje. En México, el desarrollo de la autonomía se ha aplicado en el área de enseñanza de lenguas extranjeras a través de la formación del aprendiente en el salón de clase y fuera de este con la creación de las llamadas mediatecas y/o centros de autoacceso. Muchos de ellos iniciaron con un enfoque británico, y a lo largo de los años han ido adoptando tanto su propia identidad como filosofía de aprendizaje. Por ejemplo, la mediateca del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM se nutrió tanto del enfoque anglosajón como del enfoque francés, y se ha desarrollado dentro de una filosofía basada en la libertad de aprender,¹ hecho que es necesario destacar ya que ha sido una cualidad que le otorga un carácter único dentro de las mediatecas de México.

Definición de autonomía

Tomando a Knowles (1975) como punto de partida para definir lo que es el aprendizaje autodirigido y para demostrar que sus concepciones

¹ Para comprender el desarrollo histórico del aprendizaje autodirigido y de las mediatecas en México, véase Contijoch (1998 y 2006).

siguen vigentes, diremos que el aprendizaje autodirigido describe un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, formular objetivos de aprendizaje, identificar sus recursos tanto materiales como humanos, escoger e instrumentar las estrategias de aprendizaje apropiadas y finalmente evaluar su aprendizaje. Si analizamos esta definición vemos, como docentes, la necesidad de desarrollar en el aprendiente una serie de estrategias –no solo de aprendizaje– que le permitan utilizar una metodología propia para lograr sus objetivos de aprendizaje. Por otro lado, analicemos ahora una de las tantas definiciones de *autonomía*, como la de Allwright (1988), quien la define como un concepto asociado con una reestructuración radical de toda nuestra concepción de la pedagogía de la lengua, que involucra el rechazo del salón de clase tradicional y la introducción de nuevas formas de trabajar. En esta definición se aprecia que el autor desea enfatizar ese cambio de enfoque hacia las capacidades y comportamiento del aprendiente. Este cambio es parte de un proceso de desarrollo y transformación en el comportamiento del aprendiente. Este puede ir tomando la responsabilidad de su aprendizaje estableciendo ciertos grados de autonomía. Estos dependerán de él mismo, quien deberá desarrollar una serie de habilidades para adquirir los conocimientos deseados. Estas habilidades son las que Holec llama el *saber* y el *saber hacer* que le ayudan al aprendiente a tomar todas las decisiones relativas a su aprendizaje (Holec, 1990). Actualmente, podríamos definir a la autonomía como: la capacidad del aprendiente para tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje a través del desarrollo de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas y habilidades de estudio que le permiten tomar el control de su aprendizaje dentro de su contexto socio-cultural. Hoy en día, con el advenimiento de los recursos digitales es posible que el aprendiente utilice la tecnología como instrumento mediacional para alcanzar sus objetivos.

Promoción de la autonomía desde el salón de clase

Desde hace ya varios años, autores como Ellis y Sinclair (1989), Wang y Palincsar (1989), Oxford (1990), Wenden (1995), Dickinson (1992), Crabbe (1993), Cotterall (1995), Kenny (1993) y Rubin (2001) han realizado diferentes propuestas metodológicas encaminadas al desarrollo de estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas) para promover la autonomía del

aprendiente. Todos ellos coinciden en que el punto de partida para promover dicha autonomía es el salón de clase. Es necesario formar al aprendiente en el área de ‘aprender a aprender’ mediante una metodología específica que le vaya permitiendo tomar la responsabilidad de su aprendizaje mediante la toma de conciencia sobre los factores que inciden directamente en su aprendizaje. De esta manera, el aprendiente irá aprendiendo a conocerse como aprendiente y descubrirá cuáles son sus fortalezas y debilidades en la lengua que esté aprendiendo. El Cuadro 1 sintetiza las propuestas de los autores antes mencionados (Contijoch, Delgado & Peña, 2006):

Cuadro 1. Propuestas de diferentes autores sobre el desarrollo de la autonomía

AUTOR	PROPUESTA	METODOLOGÍA
Ellis y Sinclair (1989)	Uso de cuestionarios que hacen consciente al aprendiente de estrategias de aprendizaje.	Aplicación de cuestionarios con temáticas de las diferentes áreas de la lengua para que el alumno reflexione.
Kenny (1993)	La autonomía y el aprendizaje basado en la experiencia (aprendo-haciendo).	Basada en proyectos cuyo contenido es planteado por los alumnos. Se trabaja como talleres.
Crabbe (1993)	Aprender a aprender en actividades que se llevan a cabo para desarrollar alguna habilidad.	Desarrollar actividades dentro del dominio público (trabajo colaborativo) y dentro del dominio privado (trabajo individual).
Wenden (1995)	Enfoque basado en el conocimiento. El alumno debe conocer lo que el profesor sabe a partir de una tarea (esto es, metodología, conocer los objetivos, saber cómo se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje).	Ayudar al alumno a entender la naturaleza de la tarea y las demandas de la misma ayudándolo por medio de preguntas a reflexionar sobre la misma.
Rubin (2001)	Técnicas de aprendizaje autodirigido.	Promover el desarrollo del análisis de las tareas (reflexión). Promover que el alumno establezca sus objetivos (que sea realista). Construir un repertorio de estrategias (uso de diarios). Promover la metacognición. Promover actividades de resolución de problemas (posibles alternativas de resolución).

Si se analizan estas propuestas cuidadosamente, se puede advertir que los autores hacen hincapié en la importancia de ayudar al aprendiente a desarrollar estrategias de aprendizaje mediante el diseño de actividades (cuestionarios, proyectos, talleres, uso de diarios, actividades reflexivas) que promuevan la enseñanza informada de las estrategias y su reflexión. Por ejemplo, en un primer momento el uso de cuestionarios puede ayudar al aprendiente a tomar conciencia de las estrategias que utiliza y, en un segundo momento, la promoción de la reflexión a través del análisis de las actividades que se realizaron puede ayudar al aprendiente a darse cuenta de cómo mejorar su aprendizaje. Lo anterior es posible si el docente contempla, desde el momento en que elabora su plan de clase, una enseñanza estratégica, tal y como lo propone Rubin (2001). Esto se puede lograr en la clase de comprensión de lectura mediante técnicas apropiadas, dependiendo de la fase de lectura que se esté manejando. Actividades como las mencionadas en el cuadro, que son de tipo práctico (cuestionarios cortos o la creación de mapas mentales), pueden facilitar el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendiente. Sabemos de antemano que dicha enseñanza debería ser el producto de una educación general básica, pero también conocemos nuestro contexto cultural y educativo y estamos conscientes de las deficiencias en la cultura de aprendizaje de nuestros estudiantes. Por lo tanto, no debemos asumir que el aprendiente ya maneja una gama amplia de estrategias de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el resultado de una investigación de Skehan, quien se sorprendió al encontrar que entre las estrategias cognitivas más utilizadas por los aprendientes estaban aquellas relacionadas con el aprendizaje memorístico y no con el involucramiento del aprendiente con el material de estudio (Skehan, 1989). Estudios más recientes sobre la autonomía y autodirección del aprendiente, como el de Ponton, Derrick y Carr (2005), sugieren que las actividades de aprendizaje pueden transformar las vidas de los aprendientes siempre y cuando el estudiante se involucre verdaderamente en la tarea de aprendizaje. Estos autores dan a entender que el simple reconocimiento de la importancia de la tarea, seguido de la intención de perseverar, no son elementos suficientes. Es necesario que el profesor sea capaz de ayudar a los aprendientes a transformarse en aprendientes aptos para manejar una amplia gama de estrategias de aprendizaje mediante las cuales puedan seleccionar aquellas actividades de aprendizaje que les sean valiosas y que les puedan ser de beneficio futuro. La tarea del docente

radica entonces en ayudar a los aprendientes a identificar aquellas tareas que les resulten relevantes en esa etapa específica de aprendizaje.

De lo anterior se desprende que el promover la autonomía desde el salón de clase nos brinda a nosotros, como profesores, las siguientes ventajas:

- Los aprendientes toman conciencia de la serie de estrategias que pueden desarrollar.
- Asimismo, adquieren conciencia de aquellas estrategias que les funcionan para aprender determinado aspecto de la lengua.
- Reflexionan acerca de la lengua y de cómo se aprende.
- Pueden adoptar una actitud más positiva hacia el aprendizaje no solo de la lengua meta sino también hacia el aprendizaje en general.
- Logran ver las posibilidades de progreso de forma más tangible al poder autorregular y autoevaluar su aprendizaje.
- Adquieren autoestima y mantienen su interés por continuar su aprendizaje lo cual se relaciona directamente con aspectos motivacionales (Dörnyei, 2001).

Como es fácil de entender, esta autonomía no se da por sí sola; es necesario fomentarla gradualmente en el aprendiente. En sus inicios, el nivel de autonomía será el mínimo pero conforme se vaya avanzando en dicha formación, se irá obteniendo progreso y los puntos anteriormente mencionados se traducirán en un alto grado de motivación. Al respecto, Dörnyei (2001) sugiere que es indispensable que el profesor establezca una buena relación con sus alumnos para lograr interesarlos en aquello que se desea enseñar, además de propiciar una atmósfera amigable.

Por su parte, Littlewood (1996) propone varios niveles de autonomía en el aprendizaje de las cuatro habilidades que se pueden adaptar fácilmente para la clase de lectura:

- Los aprendientes son capaces de hacer sus propias elecciones en cuanto a la gramática y el vocabulario que emplean a través de actividades controladas en ‘juegos de roles’ y ‘ejercicios’ en los que intercambia información (nivel 1). En la clase de comprensión de lectura este nivel se vería traducido en el aprendizaje de estrategias básicas como serían la localización de información específica, identificación

de cognados, marcadores del discurso tales como el referente contextual en enunciados simples.

- Los aprendientes escogen los significados que desean expresar y las estrategias de comunicación que utilizarán para alcanzar el objetivo de comunicación deseado (nivel 2). En comprensión de lectura se pueden realizar actividades como la organización textual, identificación del tipo de texto (género), propósito de lectura, elementos de cohesión y coherencia, como serían las relaciones anafóricas y catafóricas.
- Los aprendientes comienzan a tomar decisiones acerca de los objetivos, significados y estrategias al intervenir en actividades como la creación de un juego de roles, resolución de problemas y discusiones (nivel 3). En una clase de lectura, es posible fomentar la lectura de obras literarias, artículos que manejen temas controvertidos y/o polémicos. Se sugiere incluir textos que de alguna manera rompan esquemas y, con esto, ayuden a promover el pensamiento crítico en el alumno.
- Los aprendientes comienzan a formar sus propios contextos de aprendizaje al participar en actividades de proyectos en las que inician un aprendizaje autodirigido (nivel 4). En el caso del área de la lectura, se puede promover la lectura extensiva o *narrow reading* (lecturas sobre un mismo tema), asegurándonos que sea el propio aprendiente quien escoge el tema de lectura. Asimismo, se pueden promover actividades en las que se manejen diferentes estrategias para el aprendizaje de vocabulario.
- Los aprendientes empiezan a tomar decisiones acerca de los materiales y tareas de aprendizaje que tradicionalmente eran dominio del profesor (nivel 5). Se sugiere que a partir de un texto seleccionado por los aprendientes sean ellos mismos quienes formulen las actividades de lectura. De igual manera, pueden reflexionar acerca de cuáles estrategias cognitivas y/o metacognitivas les son de mayor utilidad y porqué.
- Los aprendientes participan en decisiones referentes a la progresión de su propio programa con trabajo en la sala de autoacceso (nivel 6). En este nivel, el profesor puede apoyar al aprendiente en la elaboración de su propio plan de lectura para el semestre. Se sugiere implementar actividades opcionales de lectura extensiva en línea y proponer sitios de internet que apoyen dichas actividades.
- Los aprendientes utilizan la lengua –para comunicación y aprendizaje– independientemente en situaciones de su elección fuera de clase (nivel 7).

Este sería el último nivel de independencia en donde el mismo nivel implica que el aprendiente se ha convertido en un lector completamente autónomo.

Es importante estar consciente que estos niveles son realmente recomendaciones generales que pueden servir como referencia práctica para el profesor. Es necesario no perder de vista que el desarrollo de las estrategias metacognitivas debe permear todos los niveles para poder lograr un aprendizaje integral de la lengua extranjera y en especial de la lectura, en donde los mecanismos metacognitivos del aprendiente juegan un papel primordial.

El desarrollo de la autonomía y la clase de lectura

En la clase de lectura, es importante desarrollar las estrategias propias de la lectura, como ya se ha mencionado, pero además es posible utilizar alguna de las metodologías propuestas (la promoción de la autonomía desde el salón de clase) para lograrlo.

La propuesta de Crabbe (1993), por ejemplo, se ajusta a lograr el desarrollo de la autonomía en la clase de lectura desde los primeros niveles. Este autor propone específicamente que, durante la clase de lectura, el maestro puede iniciar con actividades o tareas que el alumno puede trabajar de manera individual. Por ejemplo, en un texto con imágenes, el alumno puede predecir el contenido del artículo, o puede realizar una lectura a vuelo de pájaro (*skimming*) para contestar algunas preguntas que se hayan preparado. Este primer acercamiento al texto lo puede hacer el alumno dentro del dominio que Crabbe llama *dominio privado*. En grupos, el alumno puede comparar sus respuestas y a su vez, cada uno de los grupos formados puede participar enriqueciendo la clase con sus aportaciones ya dentro de lo que Crabbe llama *dominio público*. En una segunda etapa de la clase, el alumno puede leer el texto individualmente, contestar las preguntas formuladas o realizar las tareas planteadas por el profesor y nuevamente trabajar en grupo para obtener retroalimentación. De esta manera se privilegia tanto el trabajo individual como el trabajo en pares y/o en grupo.

Es importante tener en mente que el objetivo de un curso de comprensión de lectura es, como ya se ha mencionado, que el alumno se convierta en un lector independiente. Para lograr esta autonomía es im-

portante permitir que este trabaje con el texto de manera autónoma pero sin perder de vista que el trabajo colaborativo tiene ciertamente grandes virtudes. El cambio pedagógico del enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el alumno es un aspecto que indudablemente ha transformado el papel del profesor y ha obligado a una revaloración de su labor como facilitador y consejero del estudiante, como sugiere acertadamente Mozzon-McPherson (2001). Asimismo, es relevante mencionar que idealmente el profesor debe reconocer su papel de facilitador metacognitivo, es decir que debe ayudar al aprendiente a reflexionar sobre la forma en que aprende para ir desarrollando cierta cultura de aprendizaje.

A fin de promover el proceso de la autonomía es necesario tener muy claros los objetivos de la clase, planear estratégicamente la metodología a utilizar y concientizar a los alumnos sobre la gama de estrategias que pueden utilizar sin perder de vista que es el aprendiente quien debe construir, bajo su propia voluntad, su aprendizaje.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cuáles serían los primeros pasos a seguir en una clase de comprensión de lectura para iniciar al alumno en el camino hacia la autonomía del aprendizaje?
- De las propuestas mencionadas en el texto, ¿cuál se podría utilizar en su contexto docente? ¿Qué elementos se podrían incluir para promover la autonomía?
- ¿Podría mencionar algunas estrategias motivacionales para aplicarlas en la clase de comprensión de lectura?

Referencias

- Allwright, D. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. En A. Brookes & P. Grundy (eds.), *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 35-44). ELT Documents 131. Londres: Modern English Publications. The British Council.
- Contijoch, M. C. (1998). *La mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. UACPY y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Contijoch, M. C. (2006). A casi cuatro décadas de aprendizaje autodirigido y autonomía en la enseñanza de lenguas: retrospectiva y estado actual. En M. C. Contijoch (coord.), *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia* (pp. 15-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contijoch, M. C., Delgado, M. E. & Peña, V. (2006). La autonomía desde el salón de clase en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. En M. C. Conitjoch (coord.), *El aprendizaje autodirigido en la UNAM: una experiencia con historia* (pp. 189-197). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 219-227.
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom. The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452.
- Dickinson, L. (1992). *Learner training for language learning*. Dublín: Authentik.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1990). Qu' est-ce qu' apprendre a apprendre? *Melanges Pedagogiques*. Université de Nancy II. Francia.
- Kenny, B. (1993). For more autonomy. *System*, 21(4), 431-442.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Nueva York: Association Press.
- Littlewood, W. T. (1996). Autonomy: an autonomy and framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Mozzon-McPherson, M. (2001). Language advising: Towards a new discursive world? En M. Mozzon-McPherson & R. Vismans (eds.), *Beyond language teaching towards language advising* (pp. 2-17). Londres: CILT.
- Oxford, R. (1990). *Language learner strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ponton, M. K., Derrick, M. G. & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult Education Quarterly*, 55(2), 116-128.
- Rubin, J. (2001). Language learner-self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Wang, M. C. & Palincsar, A. S. (1989). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Education Psychology*, 11.
- Wenden, A. (1995). Learner training in context: a task-based approach. *System*, 23(2), 183-194.