

DAVID GARDNER Y LINDSAY MILLER
Establishing Self-Access. From Theory to Practice
Cambridge: Cambridge University Press. 1999, XVI + 276 páginas

En los últimos años, ha existido un interés creciente en estimular la autonomía del aprendiente en el ámbito del aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. Efectivamente, es posible observar un incremento en la incorporación del aprendizaje de 'autoacceso' (AA) en el proceso de adquisición de una segunda lengua como también se puede percibir que este tipo de enfoque metodológico se discute cada vez más en la formación de profesores de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de AA ha tenido diferentes formas de origen y de implementación. Al respecto, Gardner y Miller indican que, en términos generales, en Europa Occidental, el desarrollo de dicho aprendizaje se originó como resultado de la discusión acerca del aprendizaje autónomo y, en Estados Unidos, ha estado relacionado con la investigación acerca de los estilos y de las estrategias de aprendizaje de los aprendientes de una segunda lengua.

El concepto de autonomía, según se lo concibe y aplica en el campo educacional, tiene sus orígenes en ámbitos tan diversos como la filosofía, la psicología y la política. Se ha sugerido que, aproximadamente entre 1950 y 1970, convergieron varias corrientes de pensamiento que enfatizaron el valor de la experiencia individual y, como consecuencia, surgió un interés en la estimulación de ésta. Este concepto de autonomía se opone al determinismo estimulado por la psicología conductista (Riley 1985: 170-171).

Con el propósito de describir y evaluar el estado actual del aprendizaje de AA, Gardner y Miller han organizado su libro en tres secciones: "Perspectivas teóricas", "Perspectivas prácticas" y "Estudios de casos". En la primera (capítulos 1, 2, 3, y 4), los autores proporcionan las bases para una mejor comprensión del aprendizaje de AA. Discuten aquí cuestiones importantes de considerar con anterioridad a su aplicación. Señalan que el aprendiente es el centro de dicho acceso y que todos los aspectos relacionados con la implementación de este aprendizaje dicen relación con él.

En el capítulo 1, se destaca, en primer lugar, la dificultad de encontrar en la literatura especializada unanimidad en la definición de conceptos tales como 'autonomía' y 'aprendizaje independiente'. Este hecho se debe a que, como estos conceptos se han desarrollado en forma independiente en distintas áreas geográficas, se ha utilizado terminología diferente en las definiciones. Por lo tanto, continúa la discusión al respecto y las propuestas se están modificando constantemente. Gardner y Miller presentan, a continuación, algunas definiciones de tales conceptos. Se refieren, previamente, a que el término 'aprendizaje autónomo' surgió en los años sesenta de las discusiones acerca del desarrollo de habilidades de aprendizaje que perduren en el aprendiente. A continuación, señalan que Holec (1981)¹, cuyas

¹ Para las referencias bibliográficas que aparecen en el libro, se remite al lector de esta reseña a la obra original.

propuestas han sido muy influyentes en las discusiones acerca de la importancia de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, la definió como “la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje”² (Gardner y Miller 1999:6). Holec desarrolló esta definición concibiendo la autonomía como una herramienta o instrumento conceptual. Dickinson (1987), a su vez, la describe como una “situación en la que el aprendiente es totalmente responsable de todas las decisiones concernientes a su aprendizaje y de la implementación de esas decisiones” (Gardner y Miller 1999:6). Otras definiciones de autonomía la han situado en tres principales corrientes de pensamiento: algunos autores la visualizan como una característica personal, como un asunto de la relación psicológica con el proceso y contenido del aprendizaje por parte del aprendiente (por ejemplo, Little 1990 y Kenny 1993); por otra parte, dentro de perspectivas más recientes, que se podrían inscribir dentro de una lingüística aplicada crítica, se la concibe como un concepto político; por ejemplo, Benson (1997) sostiene que la autonomía representa reconocer los derechos de los aprendientes en los sistemas educacionales y en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, aquéllos del hablante no nativo en relación con el hablante nativo. Finalmente, algunos autores consideran la autonomía como un tipo de práctica educacional (Boud 1988).

Con el propósito de comprender cabalmente el aprendizaje de autoacceso, es importante identificar las características del aprendiente autónomo. Se lo ha descrito como “un participante activo en los procesos sociales del aprendizaje en la sala de clases...un activo intérprete de nueva información en términos de lo que ya conoce...[alguien que] sabe cómo aprender y usar este conocimiento en cualquier situación de aprendizaje en que se encuentre en cualquier etapa de su vida” (Dam et al. 1990, en Gardner y Miller 1999:6). Estos autores caracterizan esta autonomía como “la disposición para hacerse cargo del propio aprendizaje”. Por su parte, Nunan (1997) sugiere que el aprendiente autónomo puede ser más bien un ideal que una realidad y propone, en consecuencia, la existencia de niveles o grados de autonomía, que serán alcanzados dependiendo tanto de factores de carácter individual, tales como la personalidad y los propósitos del aprendiente, como de carácter institucional y cultural, como la filosofía de la institución educacional y el contexto cultural en que éste se encuentre inmerso.

Los enfoques cuyo objetivo es promover que el aprendiente transite de la dependencia del profesor a la autonomía han sido denominados de diferentes formas: aprendizaje autodirigido, autoinstrucción, aprendizaje independiente y aprendizaje de autoacceso. Gardner y Miller sostienen que, aunque los expertos han planteado diferencias entre estos enfoques, existen más semejanzas que diferencias entre ellos puesto que todos estimulan la formulación de objetivos del aprendizaje de segundas lenguas y su desarrollo por parte de los aprendientes. Apoyan esta opinión con una descripción breve de estas diferentes aproximaciones metodológicas. En lo que concierne al aprendizaje autodirigido, mencionan a Holec (1988), quien identifica dos tipos de responsabilidad que debe asumir el aprendiente. Por una parte, la responsabilidad denominada ‘estática’ se refiere a la formulación y desarrollo de un programa de aprendizaje de lengua, ya sea por parte del aprendiente solo o con el apoyo de otros. En cambio, la responsabilidad ‘dinámica’ es aquella que adopta el alumno en relación con su propio aprendizaje en el curso del desarrollo del programa de aprendizaje. A su vez, la autodirección se visualiza como una “actitud frente a una tarea de aprendizaje”: los aprendientes son responsables de tomar decisiones aun cuando es posible que no las implementen (Dickinson 1987, en Gardner y Miller 1999:8). Por otra parte, el término

² Ésta y las otras citas textuales han sido traducidas por la autora de esta reseña.

'autoinstrucción' es utilizado para describir un contexto donde los aprendientes no tienen un control directo por parte del profesor. Finalmente, el término 'aprendizaje independiente' es considerado por Sheerin (1997) como una filosofía y un proceso educativos mientras que los autores que reseñamos sugieren que es una etapa en el proceso en el que los aprendientes se desplazan hacia la autonomía en su aprendizaje. Y, precisamente, 'autoacceso' es, según ellos, el término que se usa más frecuentemente para referirse a un enfoque cuyo propósito final es estimular la autonomía. Es por esta razón que lo han adoptado en esta obra.

Visualizan el AA como una integración de elementos que se combinan para constituir un entorno de aprendizaje. Entre éstos mencionan recursos materiales, humanos y otros elementos tales como aquellos relacionados con el análisis de necesidades, la individualización, el entrenamiento de profesores y alumnos, la evaluación y la administración de recursos, y describen la función de cada uno de ellos.

A continuación, los autores proporcionan una visión general del AA aplicado al aprendizaje de lenguas, cuyos contenidos principales se exponen en lo que sigue. En este recuento, Gardner y Miller lo caracterizan como un enfoque de gran flexibilidad puesto que puede utilizarse en pequeña o gran escala, en una sala de clases o en un centro dedicado exclusivamente a este tipo de aprendizaje, así como puede constituir un componente de un curso o bien ser usado en forma independiente por los aprendientes. Asimismo, el AA puede aplicarse en diferentes niveles de aprendizaje, con alumnos de cualquier edad, no es específico de una determinada cultura y permite la individualización de los aprendientes.

En cuanto a la disposición de los alumnos a utilizarlo, es probable que debido a las influencias ejercidas por los pares, los profesores, las instituciones educacionales y la sociedad en general, ésta varíe considerablemente. Debido a estas influencias, se ha sugerido que el AA debe planificarse en forma especial para cada entorno de aprendizaje y, al respecto, existe consenso en que "no existe un modelo universal" de dicho enfoque (Gremmo y Riley 1995, en Gardner y Miller 1999:13).

La aplicación del aprendizaje de AA necesariamente implica cambios en los roles de los aprendientes, profesores e instituciones. Los alumnos deben ser entrenados para hacerse paulatinamente más responsables de su propio aprendizaje, reflexionando sobre este proceso. Esta reflexión les permitirá replantear objetivos que sean más pertinentes a sus necesidades. A su vez, los profesores deben aprender a ceder parte del control que normalmente ejercen sobre los alumnos y desarrollar labores tales como diseñador de materiales, evaluador, asesor y administrador de recursos. En cuanto a las instituciones, éstas deben proveer oportunidades de aprendizaje más que ejercer una tarea directiva.

Los objetivos principales de los centros de AA son tanto proporcionar materiales de enseñanza con los que el alumno pueda aprender por sí solo para satisfacer sus necesidades comunicativas como prepararlo para una mayor independencia en su aprendizaje a través de la estimulación del desarrollo de estrategias y de la reflexión sobre este proceso. De esta manera, finalmente, podrá asumir la responsabilidad de su aprendizaje, independientemente de que la lengua meta sea utilizada por la cultura mayoritaria. Si ello no sucede, los centros pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje que no puedan entregarse en las clases regulares. A su vez, en los contextos en que se usa la lengua meta, el centro puede servir de intermediario entre la clase de lengua y la comunidad. Estos diferentes entornos implicarán diversas ventajas y desventajas de los centros de AA. Por otra parte, señalan Gardner y Miller, el aprendizaje en cuestión puede aplicarse tanto en entornos controlados como en no controlados. En el caso de los primeros, el aprendizaje se puede llevar a cabo en la sala de clases, en bibliotecas y en centros. En este contexto, los aprendientes tienen a su disposición materiales y actividades que han sido organizados por profesores. Ellos pueden, asimismo,

proporcionar apoyo pedagógico y estimular a los alumnos –o instarlos– a que mantengan un registro de sus actividades y se sometan a evaluaciones de su progreso y del apoyo recibido. Es este entorno controlado el que los autores tratan en el libro que se reseña.

En el capítulo 2, se discuten tanto las actitudes de los aprendientes y de los profesores hacia el aprendizaje-enseñanza de una segunda lengua como sus opiniones acerca de este proceso, importantes de considerar si se desea introducir alguna modalidad de AA puesto que, indudablemente, influirán en la aceptación o rechazo de esta nueva forma de aprendizaje. Se discuten los instrumentos existentes en la literatura especializada para la identificación de estos aspectos. Sobre la base de los resultados de la aplicación de estos instrumentos, los profesores pueden planificar y diseñar un programa para introducir el AA. Al respecto, se sugieren técnicas para preparar a los estudiantes para un aprendizaje más autónomo.

En el siguiente capítulo, Gardner y Miller, luego de presentar dos tipologías de sistemas de AA de otros autores, proponen su propia tipología, a través de la descripción de diversos escenarios donde éste puede llevarse a cabo. Cada tipo de sistema es descrito claramente, mencionando, por una parte, los aprendientes para los que es más apropiado y, por otra, sus ventajas y desventajas. Hacen notar que un sistema de AA puede ajustarse a un solo tipo de tal taxonomía o constituir una combinación de ellos. Cabe mencionar aquí que a través del libro se hace énfasis en la flexibilidad que deben poseer dichos sistemas, concepto clave en este tipo de aprendizaje. Esta característica permitirá que ellos puedan evolucionar cuando los requisitos de los aprendientes así lo requieran. Los sistemas descritos pueden proporcionar una diversidad de apoyos pedagógicos, fluctuando desde una tuición total (sistema estructurado), a poca o ninguna tuición (sistema no estructurado), incluyendo, entre estos extremos, sistemas semiestructurados.

En el cuarto y último capítulo de la primera sección del libro se tratan aspectos vinculados a la administración del AA. Los autores destacan el hecho de que existen escasas proposiciones específicas sobre el tema; en consecuencia, sugieren que pueden aplicarse aquellas derivadas de otros ámbitos, como la administración en general o la educacional. Se menciona la importancia de este aspecto, que atañe tanto al contexto institucional como a los aprendientes, los profesores y a los recursos materiales.

La sección 2, “Perspectivas prácticas” (constituida por ocho capítulos), está dedicada a tratar cuestiones relacionadas con la aplicación del aprendizaje de AA. El primero de estos capítulos se refiere a la recolección de información sobre las necesidades de los aprendientes, sus objetivos y los planes que se diseñan para la obtención de éstos. Asimismo, Gardner y Miller proporcionan información acerca del registro del progreso en el aprendizaje, de la reflexión de los alumnos acerca de los materiales y enfoques utilizados, y, finalmente, de los logros obtenidos. Toda la información recolectada constituye el perfil del aprendiente. Este perfil será de utilidad para el alumno en las tareas de identificar y describir diferentes aspectos de su proceso de aprendizaje y permitirá al profesor facilitar el proceso de adquisición. En consecuencia, su construcción facilitará la optimización del AA.

Los siguientes capítulos (6 y 7) se refieren a los materiales y las actividades del tipo de aprendizaje en cuestión, respectivamente. Enfatizan los autores, con respecto a los primeros, la necesidad de adoptar una actitud ecléctica en su selección para, de esta manera, motivar a los aprendientes. Se ofrece aquí información útil y necesaria para los profesores en cuanto se describen materiales provenientes de fuentes diversas: aquellos disponibles comercialmente para el AA, los auténticos, los producidos especialmente por profesores y aquéllos en cuyo desarrollo pueden participar los alumnos. Con respecto a esta descripción, es de interés el enfoque adoptado ya que incluyen en la discusión las potencialidades y limitaciones de tales recursos. En lo que concierne a la adaptación y al diseño de materiales por parte de los

profesores, hacen sugerencias con respecto a la forma en que se puede desarrollar un enfoque sistemático en la producción de ellos, incluyendo aspectos tales como la formulación de objetivos, cómo alcanzarlos y cómo implementar las ideas que surjan de los análisis correspondientes.

En relación con las actividades, se describen, brevemente, procedimientos simples de organizar y ejecutar, que puedan utilizarse con alumnos de diferentes niveles de competencia y ser realizadas individualmente o en grupos, con cierto apoyo pedagógico. Resulta de especial interés para los profesores de segundas lenguas la inclusión de tareas que tiendan a proporcionar una preparación para el aprendizaje de AA. Entre ellas, cabe mencionar aquellas que tienen como objetivo la identificación de las habilidades y dificultades lingüísticas de los alumnos, las que promueven la responsabilidad de su propio aprendizaje y aquellas que intentan que los alumnos organicen y controlen su aprendizaje.

En el capítulo 8, se presentan diferentes ambientes controlados por los profesores donde se puede llevar a efecto el AA tales como la sala de clases, bibliotecas y centros. Se describen, también, diferentes equipos que pueden utilizarse para apoyarlo.

A continuación (capítulo 9), se proponen actividades relacionadas con la transición desde un aprendizaje dirigido por el profesor a uno de AA. Es necesario señalar que, en esta perspectiva, así como en el aprendizaje de una segunda lengua en general, parece de gran importancia que se realice un proceso de sensibilización de los alumnos para asumir ciertos niveles de autonomía. Los autores sostienen que debe construirse una relación estrecha entre el aprendizaje basado en la sala de clases y el alternativo que comentamos. Citan aquí a Crabbe (1994), quien afirma que el aprendiente autónomo “debe ser el punto de referencia para todos los procedimientos de la sala de clases” (p.156). Se afirma que, para el proceso de sensibilización mencionado, es necesario hacer que los alumnos estén conscientes de sus potencialidades para la adquisición de la lengua meta. Este proceso puede ser estimulado a través de la detección de los estilos de aprendizaje y de la identificación de estrategias de aprendizaje utilizadas para realizar diferentes tareas comunicativas. Por otra parte, Gardner y Miller ilustran algunas actividades, especialmente los proyectos, a través de las cuales se puede diseñar e implementar el aprendizaje de AA. Sugieren que luego que los alumnos hayan comenzado a realizar estas actividades como un componente dentro de su proceso de adquisición, deben ser estimulados a que reflexionen sobre éste. Concluyen que, a través de los diferentes procedimientos a los que se someterá a los alumnos, éstos lograrán una mejor percepción de sus logros y, a la vez, una mayor motivación, lo que, seguramente, les permitirá avanzar en su nivel de autonomía.

Sin duda, el profesor debe adoptar nuevos roles en el AA para los cuales debe recibir entrenamiento, según Gardner y Miller (capítulo 10). Al respecto, cabe destacar el hecho de que en los últimos años, las metodologías empleadas en la enseñanza de segundas lenguas apuntan a considerar al aprendiente como centro del proceso de adquisición; en consecuencia, estimamos que es posible que el docente no necesite un entrenamiento específico para el AA. En este enfoque, el profesor generalmente proporciona apoyo individual al alumno, al que debe guiar en el uso tanto de materiales como de tecnologías.

En los siguientes capítulos (11 y 12), se discute la evaluación de los aprendientes y la del aprendizaje de AA. En lo concerniente a la primera, se indica que este proceso es esencial para los alumnos puesto que les proporciona evidencia acerca de sus logros, i.e., retroalimentación. Ésta les permitirá reflexionar acerca de su progreso, de la consecución de sus objetivos y del curso de sus estudios. Indudablemente, esta evaluación provee de información necesaria también a los profesores. Gardner y Miller sugieren que se pueden utilizar cinco tipos principales de evaluación: la diseñada por el profesor (similar a la de la sala de

clases); aquella preparada por él, pero cuyo contenido es seleccionado por el aprendiente; la denominada “colaborativa”, en la que los criterios de evaluación son producto de una negociación entre el alumno y el profesor y cuyo contenido es seleccionado por este último; la desarrollada por los estudiantes mismos, con el apoyo del docente en las primeras instancias. Igualmente, se discute la evaluación a través del desarrollo de una carpeta de evaluación (“portfolio assessment”). En ella, el alumno recolecta evidencia de sus logros durante un determinado período de tiempo y decide cuáles materiales presentar para que sean evaluados por el profesor. Los diversos tipos de instrumentos de evaluación presentan ventajas y desventajas, las que son presentadas por los autores; sostienen, en consecuencia, que debería usarse más de un tipo de evaluación. A su vez, la evaluación del aprendizaje de AA es importante tanto para las instituciones de enseñanza de segundas lenguas como también para los alumnos. Gardner y Miller indican que aunque existen algunos intentos de diferentes autores de definir más claramente este proceso, el desarrollo de este ámbito es todavía insuficiente. Proponen aquí una distinción entre la evaluación de la eficiencia y de la efectividad del AA. La medición de la primera se refiere a la evaluación de aspectos relacionados con la administración de recursos y es de interés principalmente para las instituciones. En cambio, la efectividad apunta a la evaluación del logro de los objetivos planteados. Estos dos aspectos deben ser considerados aun cuando existe cierto traslapeo entre ellos como consecuencia de su interacción, lo que dificulta la evaluación. Los autores ofrecen útiles sugerencias acerca del contenido de tales evaluaciones, mencionando sus propósitos específicos. A manera de ejemplo, los aspectos que sería necesario evaluar con respecto a la efectividad son los siguientes: logros en el aprendizaje, estrategias de aprendizaje, cambios producidos en el uso de éstas, opiniones tanto de alumnos como de profesores sobre AA, motivación de los aprendientes, forma en que éstos adoptan la responsabilidad de su propio proceso, cantidad y calidad de la reflexión acerca de él y niveles de autonomía alcanzados. Finalmente, los autores sugieren un completo plan, compuesto de diferentes etapas, que organiza las decisiones y acciones necesarias para realizar una evaluación del aprendizaje de AA.

En la tercera sección del libro (capítulo 13), se presentan cuatro estudios de casos que ilustran, en gran parte, los distintos aspectos tratados en los capítulos anteriores. Éstos representan la gran diversidad de contextos en los que este tipo de aprendizaje puede ser implementado: escuela básica, escuela secundaria, universidad e instituto particular de enseñanza de lenguas. Estos casos ilustran distintos niveles de recursos y de infraestructura.

La lectura del libro que reseñamos nos merece algunos comentarios, en términos generales, más bien positivos. En él se muestra la gran diversidad de aplicaciones del aprendizaje de AA, con referencia al grado de control ejercido por el profesor, la mayor o menor integración de este aprendizaje con el trabajo en el aula, los materiales, la evaluación y los diferentes entornos donde puede aplicarse. Este libro es de utilidad en la formación de profesores de segundas lenguas puesto que presenta contenidos actualizados sobre el AA, que pueden incluirse tanto en las asignaturas regulares de formación pedagógica como en cursos de perfeccionamiento para docentes. Para estos efectos, resulta de relevancia el hecho de que cada capítulo finalice con tareas y temas de discusión relacionados con los contenidos expuestos.

Este tipo de aprendizaje resulta de interés en la medida en que destaca la centralidad del aprendiente. Ello podría estimular la mayor conciencia y, eventualmente, una mayor responsabilidad del alumno de su proceso de adquisición, teniendo siempre, sugerimos, un mayor o menor grado de apoyo pedagógico. De esta manera, el estudiante podría desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas, cruciales para que el alumno llegue a ser un ‘buen aprendiente’ de segundas lenguas (como ha quedado de manifiesto en diversos estudios en

el ámbito de la investigación en estrategias de aprendizaje). Estimamos que el hecho de que el alumno asuma un mayor control de su proceso de adquisición redundará en una optimización de éste. En estos términos, podemos suponer que el aprendiente estará en mejores condiciones para que continúe su proceso sin el apoyo directo del profesor. Entre otros beneficios, creemos que esta autonomía le permitirá introducir modificaciones en el proceso de pérdida no patológica de la segunda lengua, evitando experimentar grados severos de este fenómeno en el futuro. Se ha planteado, y nos parece adecuado, que la persona que experimente estos cambios, al querer compensar esa pérdida, se convierte nuevamente en un aprendiente (véase, por ejemplo, Pino y Antonini 1993). Para emprender este proceso de superación de la pérdida, el grado de autonomía alcanzado por el alumno será crucial para que sea exitosa.

A nuestro juicio, el libro reseñado está bien organizado y proporciona una visión amplia del aprendizaje de AA, lo que permite al profesor de una segunda lengua aproximarse al tema de manera informada. Al cubrir contenidos de diferente naturaleza, es inevitable que varios requieran de una discusión más acabada si el profesor desea profundizar en ellos, lo que consideramos necesario. Esta relativa debilidad no se debe al libro en cuestión sino al hecho objetivo de que el enfoque pedagógico del AA se apoya en una amplia gama de aproximaciones teóricas a varios aspectos que integran el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En el actual desarrollo de los estudios acerca de la adquisición de una L2, quedan de manifiesto, como este libro lo destaca, los beneficios de la autonomía así como también las complicaciones asociadas a la estimulación de ella por parte del profesor. Esto, ciertamente, constituye un aporte a la formación y ejercicio profesional en la medida en que el profesor agudiza su percepción de sí mismo como facilitador de la adquisición más que como mero informante de los aspectos relevantes de la lengua en cuestión. Finalmente, suscribiendo lo propuesto por Holec (1985), estimamos que la autonomía, en cuanto capacidad para ejecutar un programa de aprendizaje propio, es un potencial: el alumno debe aprender a aprender, a poner en funcionamiento un proceso que finalmente lo capacitará para conducir su aprendizaje; de esta manera, podrá llegar a ser autónomo, como producto del proceso de la adquisición de su autonomía como aprendiente.

REFERENCIAS

- HOLEC, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. En Riley, P. (Ed.), *Discourse and learning. Papers in applied linguistics and learning from the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L)*. Harlow: Longman.
- PINO, J. y M.M. ANTONINI. (1993). Pérdida/adquisición de dialectos del español. *Lenguas Modernas* 20: 105-112.
- RILEY, P. (Ed.). (1985). Autonomous learning schemes: Principles and organisation. *Discourse and learning. Papers in applied linguistics and learning from the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L)*. Harlow: Longman.

ALFONSINA DODDIS
Universidad de Chile