UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ANGLOGERMÁNICA Y FRANCESA

TESIS DOCTORAL

La autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras: posibilidades y límites

Mónica Sánchez González

Directora: Dra. Margarita Blanco Hölscher

Oviedo, 2006

Texas
2006
138

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos Propios

INFORME SOBRE LA CALIDAD CIENTÍFICA DE LA TESIS DOCTORAL

Alumno: MONICA SANCHEZ GONZALEZ

Título de la Tesis Doctoral: LA AUTONOMÍA Y SU APLICACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS: POSIBILIDADES Y LÍMITES.

El trabajo que se presenta se enmarca en el debate iniciado a partir de la década de los setenta del pasado siglo XX en torno a la autonomía y su aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Son muchos los autores que ponen de manifiesto los problemas que lleva implícita su puesta en práctica, a pesar de que las nuevas tecnologías y los planes de estudio más actuales apuntan en esa dirección. Esta tesis doctoral analiza en profundidad el concepto de autonomía en gran parte de sus manifestaciones desde sus orígenes hasta la actualidad, haciendo especial hincapié en la autonomía en el ámbito de la Didáctica de Lenguas Extranjeras y como pilar fundamental sobre el que se construye el aprendizaje en tándem. Sobre esta base se estructuró la tesis teniendo en cuenta varios objetivos. En primer lugar, se examinan los orígenes y la evolución de la noción de autonomía y las circunstancias históricas y sociales que propiciaron los cambios en sus acepciones a lo largo de las distintas épocas, para constatar si estos cambios se producen dentro de una continuidad o, por el contrario, se trata de un nuevo concepto que surge a raíz de ellos y decidir si se trata de varios conceptos o de uno solo con diversas acepciones. Las manifestaciones de la autonomía en disciplinas como la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología o la Sociología son objeto de estudio de esta tesis, al igual que el modo en el que se manifiesta la autonomía en los individuos que conforman la sociedad con el objeto de determinar si se trata de una capacidad alcanzable y constante y cuáles son las condiciones a las que está supeditada. La relación de autores abordados es exhaustiva e incluye todas las aportaciones que orientan progresivamente la autonomía hacia la Didáctica de Lenguas Extranjeras, comenzando por la Antigüedad y la Edad Media para llegar a la Ilustración, periodo en el que se abordan las aportaciones de Kant a este concepto y su repercusión en el pensamiento posterior. Otras contribuciones relevantes para la puesta en práctica de la autonomía a finales de siglo XIX y principios del XX son objeto de revisión y reflexión por parte de la autora, para destacar la significación de las teorías de sociólogos como Durkheim o Dewey y de pedagogos como Kilpatrick, Weniger o Geißler, entre otros. Se analiza asimismo el concepto de autonomía después de la II Guerra Mundial destacando especialmente la influencia de la filosofía de la Escuela de Frankfurt, corriente filosófica que parte de la idea de que la educación sólo puede ser entendida como una forma específica de socialización. De especial relevancia en este

Oviedo, 03 de marzo de 2006

Director de la Tesis

Fdo: MARGARITA BLANCO HOLSCHER

SR. DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA ANGLOGERMANICA Y FRANCESA

sentido son las contribuciones de Theodor W. Adorno. En este punto la tesis se hace eco de las reflexiones más relevantes acerca de la autonomía psicológica, revisando las teorías de Jean Piaget , Lawrence Kohlberg o Carl R. Rogers. Las repercusiones del psicoanálisis en el concepto actual de autonomía son asimismo objeto de análisis a través de las tesis de psicoanalistas contemporáneos como Raymond Battegay, Ursula Scheu o Nancy Chodorow, entre otros, así como algunas de las teorías éticas actuales en torno al concepto de autonomía. Destacan las aportaciones del filósofo Jürgen Habermas y las de sociólogos como Niklas Luhmann y su teoría evolucionista. Por último, se tienen en consideración los rasgos distintivos del constructivismo en las teorías de sus principales representantes, entre los que destaca Lev Vygotsky y se estudian las teorías de los autores que, como David Little o Dieter Wolf, defienden los principios constructivistas en el aula. Concluye esta primera parte con un análisis de las teorías educativas del último tercio del siglo XX, representadas por autores como Ivan Illich y Paulo Freire, y con las aportaciones más recientes en el campo de la pedagogía de teóricos como David Little, Peter Baumann y Phil Benson.

Sobre la base de las concepciones y teorías abordadas se propone un nuevo concepto de autonomía aplicable a la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Consecuentemente se dedica un capítulo a la aplicación a la Didáctica de Lenguas Extranjeras de dicho concepto de autonomía, con el objetivo de poner de manifiesto sus posibilidades y límites. Los métodos y enfoques en la Didáctica de Lenguas Extranjeras que dominaron este ámbito a lo largo de todo el siglo pasado, desde el método de Gramática-Traducción hasta los más actuales, se revisan en el trabajo resaltando algunos de sus rasgos más relevantes con el fin de analizar si contribuyeron y en qué medida a la creación de un concepto de enseñanza más autónomo. Esto sirve de base a la autora para poner de manifiesto que no existe el método autónomo como tal, sino que todos pueden contener, en mayor o menor medida, rasgos conducentes a la autonomía en el ámbito del aprendizaje. En un segundo paso el trabajo se centra en la evolución de la autonomía en el contexto específico de la Didáctica de Lenguas Extranjeras contrastando las formas de abordar este concepto por los diferentes autores, así como las contribuciones realizadas al debate a partir de sus definiciones de autonomía. Se analizan así las propuestas de teóricos como Benson, Voller, Holec, Dickinson, Barnes, Little, Candy, Littlewood y Coterall, entre otros. Otro aspecto esencial está relacionado con la función del docente en el aprendizaje autónomo y las transformaciones que habrán de producirse en su labor, si tenemos presente que uno de los objetivos del proceso didáctico consiste en delegar parte de la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos. Las aportaciones de teóricos como Brammerts, Bruner, Coll, Cohen, Dam, Higgs, Kleppin, Little, Logan/Moore y Esch/St. John, entre otros, proporcionan a la autora del trabajo las herramientas necesarias para plantear esta cuestión con rigor. En este punto, se establece una relación directa entre las funciones del docente en un

Oviedo, 03 de marzo de 2006

Director de la Tesis

Universidad de Oviedo
Departamento de Filología
Anglogermánico y Francesa

Fdo: MARGARITA BLANCO HOLSCHER

SR. DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA ANGLOGERMANICA Y FRANCESA

enfoque autónomo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la motivación, y se estudian las estrategias conducentes a fomentar la autonomía en la clase de lengua.

Por último, la autora de la tesis realiza un análisis de la autonomía del aprendiz en el marco de una de sus aplicaciones pedagógicas: el aprendizaje de lenguas en tándem. Tras recorrer brevemente la historia del concepto tándem y presentar los proyectos y modelos de integración llevados a cabo hasta el momento, se analizan los principios de reciprocidad y de autonomía, así como las bases del asesoramiento, los límites de su aplicación y la función del asesor como impulsor de ambos principios. El análisis incluye un estudio empírico de la realización efectiva del principio de autonomía y de la incidencia del asesoramiento individualizado en su puesta en práctica en estudiantes que han participando en cursos intensivos tándem. El enfoque utilizado para el estudio se apoya en las propuestas de autores como Larsen-Freeman y Long y parte de una fusión entre el análisis cualitativo, que caracteriza sobre todo a los instrumentos de recogida de datos, y cuantitativo, puesto que los datos obtenidos se han cuantificado para su interpretación. La autora de la tesis da cuenta finalmente del grado de consecución de los objetivos propuestos: la influencia de la mayor o menor cantidad de asesoramiento recibido; los aspectos de la L2 que los participantes han conseguido mejorar; las estrategias utilizadas; la realización del principio de autonomía y las diferencias en el comportamiento de los participantes de una y otra nacionalidad. El análisis de resultados permite extraer datos de gran relevancia para la investigación en torno a la autonomía, a los cursos tándem y a su puesta en práctica, y apunta, asimismo, varios aspectos de interés para futuras investigaciones. La tesis realiza, en definitiva, una importante contribución al estudio de las posibilidades y límites de la aplicación del concepto de autonomía a la Didáctica de Lenguas Extranjeras.

Oviedo, 03 de marzo de 2006

Director de la Tesis

Fdo: MARGARITA BLANCO HOLSCHER

SR. DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA ANGLOGERMANICA Y FRANCESA

A Samuel

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a la Dra. Margarita Blanco Hölscher su inestimable apoyo, tanto académico como personal, a lo largo de estos años. Su amplia experiencia didáctica, su dedicación absoluta, su disponibilidad y el entusiasmo que compartimos por el tema han sido esenciales para la realización de esta Tesis Doctoral.

Mi gratitud se hace extensiva a una serie de personas con las que tuve la fortuna de contar durante la elaboración del trabajo: a Jürgen Wolff, uno de los impulsores del método tándem, quisiera darle las gracias por el interés que ha mostrado en todo momento por mi trabajo, por abrirme las puertas de su Fundación y poner a mi disposición la bibliografía publicada e inédita más novedosa, así como por confiarme la publicación de parte de los resultados de mi estudio práctico en las Actas de las VIII Jornadas Internacionales Tándem. Gracias también al Dr. José Luis Atienza, por sus acertados consejos en materia didáctica y acerca de la configuración de los cuestionarios; a la Dra. Ana Ojanguren, por su inestimable apoyo en la elaboración del estudio empírico; a la Prof. Dra. Käte Meyer-Drawe, por sus ánimos y los valiosos materiales que me suministró; al Dr. José Luis Vera, por enviarme las actas del congreso inmediatamente después de su publicación; a Natividad Fernández y Rubén Campo, por su ayuda en la realización de los gráficos; y a Anna Pelka, por su labor de mensajera.

Asimismo, quisiera expresar mi agradecimiento a aquellas personas e instituciones que han hecho posible que esta Tesis tenga la mención de Doctorado Europeo: la Universidad de Oviedo, la Prof. Dra. Karin Kleppin, el Dr. Mike Calvert, el Prof. Dr. Karl-Richard Bausch y el Dr. Klaus Schwienhorst. Gracias también a todos los que fueron mis compañeros en el Seminar für Sprachlehrforschung de la Ruhr-Universität Bochum entre 1998 y 2002, periodo en el que tuve la ocasión de ejercer de asesora en varios cursos intensivos tándem y de participar en proyectos relacionados con esta metodología. Gracias en especial a Helmut Brammerts, otro de los referentes del tándem, y a

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 5

CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA 13

1.1 El saber enciclopédico acerca del término 'autonomía' 13

1.2 El concepto de autonomía desde la Antigua Grecia hasta la Época Moderna 20

1.2.1 La autonomía en la Antigüedad 20

1.2.2 La autonomía hasta el final de la Edad Media 29

1.2.3 La autonomía en la Ilustración 35

1.2.4 La importancia de Rousseau para el pensamiento ilustrado 39

1.3 La autonomía según Kant 43

1.3.1 El concepto kantiano de autonomía y su repercusión 43

1.3.2 Interpretaciones del concepto kantiano de autonomía 51

1.3.2.1 Crítica a la autonomía frente a la fe 51

1.3.2.2 Crítica al yo trascendental 54

1.3.2.3 Crítica a la sobrevaloración de la razón 58

1.3.2.4 Crítica a la relación de la razón con la moral y la autonomía 60

1.3.2.5 Crítica a la autonomía como autolegislación 62

1.4 La autonomía desde la Ilustración hasta la II Guerra Mundial 69

1.4.1 La relevancia de la formación para el desarrollo del individuo 69

1.4.2 La importancia de la sociedad 73

1.4.3 La puesta en práctica de la autonomía 76

1.4.4 Conflictos institucionales acerca de la autonomía 83

1.4.5 Consecuencias de la II Guerra Mundial para la autonomía 87

1.5 El concepto de autonomía en diversas teorías del siglo xx 95

1.5.1 Reflexiones acerca de la autonomía psicológica 95

1.5.2 Algunas influencias del psicoanálisis 101

1.5.3 Autonomía y emancipación femenina 105

1.5.4 Autonomía y sociología 109

1.5.5 La autonomía en la filosofía contemporánea 115
1.5.6 Cambios motivados por las diferentes concepciones del sujeto.. 118

1.6 Autonomía en la pedagogía del último tercio del siglo xx..... 123

1.6.1 Autonomía en la pedagogía progresista de la década de 1970... 123
1.6.2 Constructivismo, percepción y autonomía 127
1.6.2.1 Rasgos distintivos y principales representantes..... 127
1.6.2.2 Constructivismo y proceso de aprendizaje..... 134
1.6.3 Últimas tendencias..... 140

1.7 Síntesis provisoria del concepto de autonomía 147

CAPÍTULO 2: POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA AUTONOMÍA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS 165

2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras 165

2.1.1 Objetivos y aspectos esenciales de los distintos métodos..... 173
2.1.2 Progresión, metodología y materiales..... 177
2.1.3 Relaciones entre docentes y alumnos 180
2.1.4 Críticas, contribuciones y perspectivas..... 183

2.2 La evolución del concepto de autonomía en la Didáctica de Lenguas Extranjeras 192

2.2.1 Cuestiones de terminología 203
2.2.2 Adquisición, gradualidad y permanencia de la autonomía..... 206
2.2.3 Autonomía: ¿objetivo, característica o medio del aprendizaje?... 212
2.2.4 Autonomía y control..... 216
2.2.5 La puesta en práctica de la autonomía..... 217

2.3 Dimensiones psicológica, social y cultural de la autonomía 221

2.3.1 La perspectiva psicológica de la autonomía 221
2.3.2 El aspecto sociopolítico de la autonomía..... 224
2.3.3 Autonomía y cultura..... 226

2.4 La figura del docente en el aprendizaje autónomo 231

2.4.1 Funciones del docente respecto a la autonomía del aprendiz 233
2.4.2 Funciones del docente respecto a su propia autonomía 243

2.5 Autonomía y motivación 250

2.5.1 Motivación intrínseca y extrínseca 253
2.5.2 Puesta en práctica 257

2.6 Estrategias conducentes a fomentar la autonomía en la clase de lengua extranjera 260

2.6.1 Relación entre estrategias y autonomía 262
2.6.2 Tipos de estrategias 265
2.6.3 Entrenamiento en el uso de estrategias 268
2.6.4 Nivel de conciencia 273

2.7 Consideraciones finales acerca de la autonomía en la Didáctica de Lenguas Extranjeras 277

CAPÍTULO 3: REALIZACIÓN DEL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA EN EL TÁNDEM 295

3.1 El tándem y la puesta en práctica de la autonomía del aprendiz . 295

3.1.1 Fundamentos de la metodología tándem 296
3.1.2 La importancia de la autonomía en la historia del tándem 302

3.2 Tándem en el ámbito universitario y escolar 307

3.2.1 Modern Languages Teaching Centre, University of Sheffield 308
3.2.2 Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum 310
3.2.3 Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, Universidad de Oviedo 316
3.2.4 Tándem en la escuela pública: "Tandem Language Learning Partnerships for Schools" 317
3.2.5 Tándem en el ámbito de las escuelas privadas 319

3.3 Aplicación de los principios metodológicos 322

3.3.1 Principio de reciprocidad 322
3.3.2 Principio de autonomía 325
3.3.3 Proceso autónomo desde el punto de vista del alumno 331

3.4 Asesoramiento como herramienta de transferencia de control... 338

3.5 Investigación científica acerca del tándem 345

3.6 Cursos tándem Oviedo-Bochum 355

3.7 Análisis 362

3.7.1 Fundamentación teórica 362
3.7.2 Objetivos del análisis 369
3.7.3 Hipótesis de partida 370
3.7.4 Elaboración del estudio 371
3.7.5 Análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios 373
3.7.5.1 Objetivos 374
3.7.5.2 Métodos 382
3.7.5.3 Principio de autonomía 393
3.7.5.4 El método tándem 404
3.7.6 Punto de vista de los asesores 414
3.7.7 Confirmación de las hipótesis de partida 421
3.7.8 Cumplimiento de los objetivos 427
3.7.9 Reflexiones finales 428

CONCLUSIONES 431

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 449

Páginas web empleadas 485
Índice de figuras y gráficos 486
Abreviaturas utilizadas 487

ANEXOS 489

INTRODUCCIÓN

Ein Meisterstück ist der Mensch auch schon deswegen,daß er bei allem Determinismus glaubt, er agiere als freies Wesen.

(Georg C. Lichtenberg, 1765)

Estamos habituados a escuchar con regularidad el término autonomía en el lenguaje cotidiano, sobre todo en contextos políticos y territoriales, algo que nos proporciona, por regla general, un entendimiento más o menos claro de lo que expresa. En relación con la persona, también existe una comprensión general del sentido del término. Ahora bien, cuando aplicamos el concepto al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, esta percepción ya no es tan generalizada, a pesar de que en los últimos años haya constituido una cuestión cada vez más discutida en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE). El término disfruta de un creciente campo de aplicación, no sólo en muchos de los métodos de aprendizaje, sino también en relación con las capacidades del propio alumno[1]; tanto es así que algunos investigadores opinan que la autonomía ya se emplea en demasiados sentidos diferentes y que, por tanto, ha dejado de servir realmente para describir de forma exacta y científica fenómenos relacionados con el aprendizaje de la lengua extranjera. La cuestión es cómo este término puede tener un auge semejante, sobre todo si le aplicamos la afirmación realizada por Lichtenberg hace más de doscientos años acerca de la creencia humana de actuar libremente pese al determinismo existente. Parece que estamos tan condicionados por la sociedad y la política de los tiempos que vivimos, por nuestras costumbres, obligaciones laborales o compromisos familiares y sociales, que la mera posibilidad de constituir seres libres y autónomos representa algo muy alejado de la realidad. Además, sufrimos influencias heterónomas como las modas y medios públicos, o incluso nuestros propios deseos y nuestro subconsciente.

[1] Para facilitar la lectura no se hará en este trabajo distinción genérica, sino que se empleará el masculino como género gramatical.

¿Por qué y con qué fines entonces se utiliza este término cada vez más en nuestro ámbito de investigación, la DLE?

El interés que ha suscitado en nosotros la cuestión de la autonomía surgió a partir de nuestras reflexiones acerca de la necesidad de profundizar en lo que constituye uno de los principios determinantes del aprendizaje de lenguas en tándem. Así, la progresión real de la presente Tesis Doctoral, que va de lo más amplio —la exposición de los orígenes de la autonomía y su evolución en varias disciplinas a lo largo de los siglos— a lo más concreto — la aplicación de la autonomía al tándem—, tuvo lugar en el sentido opuesto a la planificación inicial de la investigación. Somos conscientes de que el término cuenta ya con una larga historia y de que muchas personalidades instruidas y audaces, que se tuvieron que enfrentar a las limitaciones políticas, sociales e ideológicas de su tiempo, ya habían tratado de crear una conciencia hacia la autonomía de la que nos beneficiamos los investigadores actuales. Tenemos a nuestra disposición sus teorías, de las que partimos para construir nuestras ideas, pero en comparación con ellos no somos más que seres minúsculos, como dice metafóricamente el aforismo atribuido a Isaac Newton, "on the shoulders of giants"[2]; puede que veamos más lejos que ellos, pero solamente porque nos apoyamos en sus hombros. Así pues, consideramos imposible entender realmente la discusión actual sobre la autonomía en la DLE sin tener en cuenta este trasfondo histórico. Por eso es fundamental, a nuestro juicio, abordar el concepto de autonomía desde sus raíces, y no sólo a partir del comienzo de su evolución en la DLE. Sobre este fundamento perseguimos varios propósitos:

1. En primer lugar, queremos aportar perspectivas del concepto en varias de sus manifestaciones más importantes con la finalidad de arrojar luz sobre su significado. Las críticas, en buena parte justificadas, dirigidas a la ambigüedad y limitación en el empleo del concepto, han hecho necesario acometer una tentativa de esclarecer su significado; de establecer, pues, sus

---

[2] Según Robert Burton, el aforismo tiene su origen en Didacus Stella (Luc. 10, II): *"Pigmei Gigantum humeris impositi plusquam Gigantes vident"* (en Merton, 1989: 14ss.).

orígenes y la evolución de las distintas acepciones a través de las manifestaciones más relevantes, sobre todo aquellas orientadas hacia la DLE.

2. En segundo lugar, suponemos que la evolución histórica evidenciará que muchas de las teorías contemporáneas de la autonomía en la DLE son en realidad préstamos históricos de otras teorías filosóficas y pedagógicas desarrolladas con anterioridad.

3. Por último, creemos que determinar la progresión a lo largo de la historia es fundamental para plantear un concepto de autonomía amplio y susceptible de ser aplicado a varios contextos, que no ignore sus raíces históricas, sino que las asuma como fundamento de su propia formulación.

En este sentido, el presente trabajo se inserta en una línea de investigación iniciada hace varias décadas y pretende contribuir al complejo y a la vez atractivo debate en torno a la autonomía en la DLE, así como a la evolución de una metodología determinada en este contexto: los cursos tándem y el asesoramiento.

Nuestra propuesta de investigación se fundamenta en datos teóricos y experimentales. Contemplaremos, por un lado, las aportaciones de los pensadores y teóricos que abordan el principio de autonomía desde varias disciplinas; por otro, las contribuciones de los docentes e investigadores en el contexto de la DLE, que aplican el principio a este ámbito concreto; finalmente, la percepción de los alumnos, que son los protagonistas reales de la puesta en práctica de las teorías descritas y sobre los que recae el principio. Partiendo de estos propósitos generales, enumeramos seguidamente los objetivos principales de la presente Tesis Doctoral:

1. Determinar si se trata del mismo concepto cuando nos referimos a autonomía en el sentido territorial y a autonomía como objetivo del aprendizaje, o cuando hablamos de autonomía política y de autonomía como uno de los principios que definen el aprendizaje de lenguas en tándem. Si no es así, establecer la relación entre todas estas nociones.

2. Perfilar una propuesta de concepto de autonomía que permita seguir considerándolo un término definitorio de un comportamiento concreto del individuo y que aúne las diferentes contribuciones realizadas a lo largo de la historia, así como el propio origen del término. Trataremos de dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿En qué medida los individuos son conscientes de su autonomía? ¿Es una capacidad que poseemos de nacimiento o que adquirimos? Si es adquirida, ¿cómo se desarrolla? ¿Es posible extraer datos significativos a partir de las concepciones a lo largo de la historia? ¿Se trata de una capacidad individual o social?

3. Señalar, a partir de esta propuesta, qué aspectos que definen la autonomía son relevantes para su aplicación a la DLE y elaborar un concepto aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, se intentará responder a cuestiones relacionadas con la puesta en práctica del concepto: ¿A qué nos referimos exactamente cuando decimos que un alumno es autónomo? ¿Cómo se puede fomentar la autonomía? ¿Qué factores obstaculizan su desarrollo? ¿Habrá de modificar sus funciones el docente o no será necesario?

4. Establecer de qué forma tiene lugar la aplicación de la autonomía en el tándem y cuál es el punto de vista del alumnado al respecto.

5. Determinar si estas opiniones son similares o dispares, definir la relación que se puede establecer entre unas y otras y vincular, por último, el término original y los conceptos que se fueron desarrollando posteriormente con su aplicación a la DLE y con el principio determinante del intercambio en tándem.

Existe una serie de cuestiones cuyo tratamiento sobrepasaría los límites del presente trabajo, como el proporcionar una vista general de todas las acepciones del término que, de forma cada vez más diferenciada, fueron apareciendo a partir del siglo XVIII. La autonomía política referida a la cuestión territorial, por ejemplo, es una de las significaciones que más se emplea en el lenguaje cotidiano; sin embargo, aquí sólo se aborda en sus orígenes, sin realizar un seguimiento de su evolución. Lo mismo ocurre con la autonomía

en otros ámbitos como el religioso. Nos concentraremos principalmente en aquellas manifestaciones que de una u otra forma son relevantes para el contexto de la DLE. Esto también quiere decir que no pretendemos describir las teorías y filosofías mecionadas a lo largo del trabajo en su totalidad o en todas las vertientes importantes para la autonomía en general, sino solamente en aquellos aspectos más significativos para nuestro propósito.

Es preciso resaltar además que la reconstrucción de la historia de la autonomía se refiere únicamente a sus concepciones y no a sus posibles realizaciones: estaríamos ante un trabajo muy diferente en el caso de que se tratara de investigar si en la historia se han dado hechos susceptibles de ser calificados de autónomos según el concepto actual de autonomía, pero que en su día no se denominaron así. Lo mismo es aplicable a realidades y concepciones no europeas, ya que no contemplamos conceptos similares a autonomía que puedan existir en otros continentes. Es evidente que aquí se trata la cuestión de la autonomía desde la perspectiva del pensamiento occidental europeo en un marco teórico general sin hacer distinciones geográficas ni sociales, como el diferente avance de la burguesía en los diversos países. Somos concientes de ello y no pretendemos en absoluto afirmar que no se pueda abordar el tema a través de otras perspectivas diferentes.

Tampoco se debatirán en este trabajo conceptos como libertad e independencia: a pesar de que el vínculo entre éstos y la autonomía puede llegar a ser muy estrecho en algunos ámbitos, incluso tienen parcelas de significado comunes —en muchos diccionarios aparecen como sinónimos—, dichos términos corresponden a nociones diferentes. No es, pues, nuestro objetivo establecer las similitudes y diferencias entre estos conceptos afines, ni definir las fronteras entre sus significados, sino fijar nuestro foco de atención únicamente en la autonomía. Las libertades personales que garantiza el Estado y la lucha por estas libertades tienen relación con la autonomía, si bien no las trataremos como tema en sí, ni sus similitudes y diferencias con dicho concepto. Finalmente queremos subrayar que la argumentación teórica que se desarrolla a lo largo de los tres capítulos no

representa únicamente una preparación para la experiencia práctica, sino que tiene su propia razón de ser, que reside en la obtención de tres perspectivas diferentes: la de la teoría del término en general, la de los docentes e investigadores de la DLE y la del propio alumnado.

La presente Tesis Doctoral se estructura en tres grandes capítulos que presentamos a continuación con el fin de ofrecer una visión global:

En el primer capítulo realizaremos un recorrido histórico a partir de los orígenes políticos de la autonomía, repasando las distintas expresiones que fue adoptando en los diferentes periodos históricos hasta llegar a las acepciones actuales. Para ello partimos de las primeras manifestaciones como término político en la Antigüedad y continuamos con el cambio hacia un punto de vista jurídico-religioso en la Edad Media y con el posterior acercamiento a concepciones cada vez más relacionadas con el ser humano que tuvo lugar en la Ilustración. Se hará especial hincapié en los contextos relacionados con el individuo, que tienen como fundamento la ética kantiana, la cual representa un antes y un después a la hora de abordar el concepto. A partir de aquí ya no se consideran todas las acepciones del término, sino las más relevantes para el individuo. La secuencia en que se introducen los autores sigue el orden cronológico de mayor influencia en el entorno educativo dirigido a la DLE. Se contemplan las disciplinas y teorías más importantes para la evolución del término en este ámbito, como pueden ser la psicología, la filosofía, la sociología, la teoría feminista, el psicoanálisis o el constructivismo. Sobre la base de las teorías abordadas se desarrollará al final del capítulo una propuesta de definición del concepto que incluya las principales contribuciones debatidas, así como nuestro propio punto de vista. La relación de autores analizados no pretende ser exhaustiva, si bien hemos resaltado aquellos cuyas aportaciones al concepto, por lo novedosas o lo relevantes, más han influido en la evolución de la autonomía orientándola progresivamente hacia la DLE.

El segundo capítulo lo constituye un debate acerca de la autonomía del aprendiz en primer término y de la del docente en segundo en el ámbito de la DLE, donde se aplica el concepto elaborado a las diferentes prácticas en este contexto y se analizan sus posibilidades y limitaciones. Tras realizar un recorrido por los distintos métodos y enfoques propios de la DLE para establecer en qué medida cuentan con elementos autónomos o de qué forma contribuyen a la autonomía, partimos de varias de las contribuciones más importantes desde la década de 1980 para analizar algunos de los aspectos más controvertidos de la autonomía dentro del debate y de la investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la importancia de las dimensiones psicológica, política y sociocultural. Los apartados que siguen corresponden a la figura del docente y sus funciones en un entorno de aprendizaje autónomo, y al papel de la motivación y de las estrategias en la clase orientada hacia la autonomía. Para concluir el capítulo se incluyen una serie de reflexiones finales que conducen a una propuesta de adquisición de niveles autónomos en el aprendizaje de una lengua extranjera, en la línea de las pautas marcadas en el año 2001 por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

El tercer capítulo se centra en el análisis de la autonomía del aprendiz dentro de una de sus aplicaciones pedagógicas concretas: el aprendizaje de lenguas en tándem. Comenzando con la historia de estos intercambios y la creciente importancia que fue asumiendo el principio de autonomía, se describen posteriormente algunas experiencias de integración del tándem en la clase de lengua extranjera. Después de abordar las cuestiones de la aplicación de los principios de reciprocidad y autonomía, así como la finalidad del asesoramiento, se alude al estado de la investigación, exponiendo brevemente algunos títulos de Tesis Doctorales y Tesinas de licenciatura con temática relacionada con el tándem. Concluye esta primera parte del tercer capítulo con una exposición de la evolución durante los más de veinte años de existencia de los cursos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum, cuyas ediciones de 2004 y 2005 en la ciudad alemana nos han servido de fundamento para el estudio empírico que constituye la última parte

del trabajo. Este análisis investiga la realización efectiva del principio de autonomía y la incidencia del asesoramiento personalizado a partir de la propia perspectiva de los alumnos participantes, así como su propia percepción en cuestiones relacionadas con los objetivos, la metodología y los intercambios propiamente dichos.

El modelo de cuestionario cumplimentado tanto por los alumnos como por los asesores para el análisis empírico se incluye en los anexos que aparecen después de las referencias bibliográficas, los cuales contienen además algunas tareas tándem temáticas y de reflexión. Los dos primeros capítulos van seguidos de un resumen y una conclusión que constituye nuestra aportación a la teoría. Ambas partes se tratarán de vincular entre sí y con los resultados del estudio empírico en la conclusión final.

CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE AUTONOMÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA

1.1 El saber enciclopédico acerca del término 'autonomía'

El término 'autonomía' procede del latín *autonomía* y éste a su vez del griego *αὐτός* ("propio, de uno mismo") y *-νομία,* que se deriva de *νόμος* ("ley") y significa "conjunto de leyes o normas". Así pues autonomía es, según su origen etimológico, la "capacidad para gobernarse por sí mismo". En el griego moderno existe, además del sustantivo autonomía y el adjetivo autónomo, el verbo *άὐτονομέω-ώ,* cuyo significado es "ser independiente, gobernarse por sus propias leyes" (*Diccionario griego-español,* 1983: 138). A continuación estableceremos el desarrollo cronológico de las distintas acepciones que va adoptando el término dentro del saber acumulado en algunas enciclopedias a partir del siglo XVIII.

La primera constancia que tenemos del término autonomía en un diccionario enciclopédico data de 1732, y se trata del *Grosses Vollständiges Universal-Lexikon* editado por Johann H. Zedler. Aquí aparece únicamente su acepción religiosa, que hace referencia a la libertad de religión y de conciencia que estableció la Paz de Westfalia en 1648, "die durch den Religions-Frieden und andere Reichssatzungen eingeführte Freystellung der Religions- und Gewissens-Freyheit" (*ibid.*: 2272), y que alude no a la libertad de culto de un individuo, sino de todo un pueblo dentro de un territorio. Además del término griego, el alemán también posee otra palabra de origen germánico, *selbstständig,* que según el *Mittlehochdeutsches Taschenwörterbuch* de Matthias Lexer (1986: 191) deriva de términos como el adjetivo *sëlbhêr* ("que quiere ser su propio dueño, arbitrario"), el sustantivo *sëlbkür* ("libre elección por propia decisión") o el adjetivo *sëlbmündic* ("mayor

de edad"). El mencionado diccionario de 1732 vuelve a incluir bajo este término, que hoy traducimos como "autónomo", únicamente el sentido divino: ningún individuo, sólo Dios, se podía calificar como tal: *"Selbstständig* bedeutet eigentlich seinem Ursprunge nach ein Wesen, das von sich selbst oder aus eigener Kraft bestehet [...] Das *Selbstständige Wesen* hält den Grund in sich, warum die übrigen sind, es ist ewig, unermäßlich, das erste und das letzte...[3]" (Zedler,1732: 1624).

Las entradas para el término *autonomía* que aparecen en los diccionarios y enciclopedias del siglo XIX comienzan a incluir, aunque todavía de forma breve, la filosofía moral kantiana, como es el caso del *Conversations Lexicon Brockhaus* (1843). No es así, sin embargo, en el *Meyers Konversations-Lexicon* (1874), que sí habla, en efecto, de la autonomía aplicada al individuo como sinónimo de libertad (*Freiheit*) o madurez (*Mündigkeit*), pero sin mencionar a Kant. La acepción jurídica del término es la más extensa, y aborda la cuestión de la autonomía de las ciudades, los municipios, las universidades o los niveles sociales, en especial de los campesinos y de la alta nobleza. Esta acepción aparece en el siglo XIX pero para hacer referencia a un fenómeno que ya existía en la Edad Media, si bien no era denominado así.

En el primer documento en lengua castellana donde aparece el término, que data de 1873 y fue escrito por el novelista y romancista Pedro Antonio de Alarcón (Corominas/Pascual, 1984: 415), el sustantivo autonomía aparece como derivado del adjetivo autónomo. En los diccionarios consultados que recogen épocas anteriores no viene registrado el término, ni siquiera en su acepción política. Hemos consultado, entre otros, el *Vocabulario español latino* de Nebrija, que se cree fue escrito en 1495, el *Diccionario medieval español* (1986), que recoge el periodo comprendido entre los siglos x y xv, el *Diccionario de autoridades,* que data de 1800, así como el *Diccionario del castellano tradicional* (2001). En ninguno de ellos aparece el término *autonomía*, ni siquiera el prefijo *auto-* con significado de

[3] Destacado en el original.

"propio, de uno mismo". Únicamente viene registrado en los tres últimos el término *auto* con un significado religioso-jurídico, derivado del latín *actus*, que ya sería una etimología totalmente distinta, ajena al *auto-* que nos ocupa.

El *Brockhaus Konversations-Lexikon* (1894) señala el comienzo de una tendencia que se extiende durante varias décadas a tratar de una forma muy breve, incluso a ignorar, la aplicación del término kantiano de autonomía al individuo. Tanto esta edición como la de 1901 incluyen una corta referencia a la autonomía del individuo en el sentido kantiano. El *Meyers Großes Konversations-Lexikon* (1905), por su parte, no hace mención alguna a la autonomía del individuo, sólo de un estado o grupo.

Tampoco encontramos la acepción de la filosofía kantiana en el *Jüdisches Lexikon* (1927), que únicamente recoge la acepción política del término, ni en la *Enciclopedia Judaica* (*s.a.*), que se refiere a la historia concreta de las comunidades judías tanto en Israel como en la diáspora. El *Lexikon für Theologie und Kirche* (1930) sitúa la autonomía moral kantiana en contra de las verdades cristianas: Dios siempre está por encima y el individuo no puede comportarse de forma autónoma. Por último, *The Encyclopedia Americana* (1949) incluye una breve entrada para autonomía no relacionada con el individuo.

Podemos decir entonces que la autonomía aplicada al individuo en el sentido kantiano tiene poca relevancia desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX. En la *Enciclopedia italiana* (1949: 584) encontramos la primera referencia más o menos extensa —aunque mucho menos que la judicial— a la autonomía kantiana:

> Il principio dell'autonomia della morale si trova asserito tipicamente nell'etica di Kant. [...] Tale autonomie garantisce la libertà del volere, sia nel suo aspetto negativo, in quanto esclude assolutamente che esso debba obbedire a un imperativo che non risalga alla sua più profonda natura, sia in quello positivo, in quanto in lei si manifesta la stessa suprema facoltà dello spirito, di porre a sé stesso la propria legislazione.

A partir de la década de 1960 las enciclopedias adquieren su forma actual y toman en consideración las distintas manifestaciones de un término en varios

ámbitos diferentes según su origen, no en uno ni en dos como era el caso generalizado hasta ahora. La edición de la *Brockhaus Enzyklopädie* de 1967 (158-59) constituye un ejemplo de esta tendencia; considera el término *autonomía* de una forma no muy extensa en los contextos judicial, ético, pedagógico, psicológico, lingüístico y económico. Este mismo modelo lo encontramos en el *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1971: 541) tanto en las acepciones del adjetivo *autónomo* como en las del sustantivo *autonomía.* Cabe destacar que en la entrada para *autonomía* en la ética el propio diccionario nos remite a *Willensfreiheit* —libertad de la voluntad—, sin más explicaciones. La cuestión de la autonomía moral kantiana no aparece en este caso bajo el término autonomía, sino en *Selbstbestimmung* —autodeterminación— (*ibid.*).

El *Grand Larousse Universel* (1982: 865) contiene ocho acepciones diferentes, pero es algo singular en el sentido de que incluye tres que se refieren de distinta manera al individuo: en la primera se equiparan los términos autonomía e independecia: "Capacité de qqn [*sic*] à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui"; la segunda presenta la autonomía de la voluntad como principio jurídico que hace que alguien sea responsable de sus actos; la tercera se refiere a la autonomía de la voluntad kantiana. François Bourricaud, por su parte, realiza para la *Encyclopædia Universalis* (1993: 572-74) francesa una entrada tipo ensayo filosófico que no menciona los origenes del término político en la Antigüedad, pero que lo aplica a varios filósofos y vertientes filosóficas al tiempo que considera términos como la independencia y la autarquía. Más adelante continúa con una combinación entre el contrato social y la acepción kantiana de autonomía para terminar con consideraciones sobre la autonomía en la era industrial.

El *Meyers Grosses Taschenlexikon* (1981) hace referencia tan sólo a la autonomía en el ámbito del derecho, ampliando las entradas habituales mediante referencias concretas a la autonomía empresarial con términos como *Tarifrecht,* esto es, el derecho a convenio colectivo independiente del Estado. La autonomía filosófica como capacidad del sujeto autónomo está incluida en la entrada *Selbstbestimmung;* y si bien la explicación del término

es de origen kantiano no aparece, sin embargo, el nombre del filósofo (*ibid.*: 94).

La edición número diecinueve de la *Brockhaus Enzyklopädie* de 1987 incorpora cinco manifestaciones del término de una forma algo más extensa que en su edición de 1967. Coinciden las acepciones ética, psicológica y judicial, aunque esta última está considerada de una manera más amplia; desaparecen, en cambio, las acepciones lingüística y económica. Dentro de la autonomía ética hay una alusión al término del arte autónomo de Friedrich Schiller.

La *Magna Enciclopedia Universal* (*s.a.*) es la única que posee una entrada propia para la autonomía filosófica —si bien ésta se trata de una forma mucho más breve que la política— algo que da cuenta de la importancia que se otorga al término. Explica que

> para expresar el principio de que la razón moral o conciencia no puede reconocer como valedera ninguna ley que, en lugar de asentarse en la propia razón moral, venga impuesta por móviles externos y esté sostenida por el estímulo de motivos no morales o interesados (fundamentalmente el placer y el sufrimiento) (*ibid.*: 1054).

La *Gran enciclopedia Rialp* (1993: 463-66) cuenta con cuatro acepciones relativamente extensas del término: autonomía ética, política (con su desarrollo histórico en España), religiosa y científica. La primera de ellas incluye la autonomía de la voluntad en Kant y realiza amplias citas de la *Crítica de la razón práctica* y de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. La autonomía religiosa o "de lo temporal" comprende la autonomía entre sociedad civil y eclesiástica, así como la autonomía de los cristianos en los asuntos temporales. Por tanto, esta enciclopedia retoma una cuestión que ya no solía tratarse desde el siglo XVIII, si exceptuamos la acepción del derecho eclesiástico.

Tanto el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1999: 304) como el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) (2001: 252) y *La Enciclopedia* publicada por *El País* (2003: 1278) proporcionan varias definiciones del término, entre ellas una acepción referida al individuo muy

similar que se refiere a la autonomía como capacidad de autogobierno sin depender de nadie. Derivan así el término de su origen kantiano sin mencionar al filósofo; solamente en *La Enciclopedia* de *El País* se incluye un apartado filosófico donde se explica la relación con la filosofía moral kantiana.

No existe entrada para el término autonomía en la *Enciclopedia Hispánica* (1989, 1990) ni en la publicación estadounidense *Collier´s Encyclopedia* (1994) ni en la *Macropædia* de *The New Enciclopædia Britannica* (2005), lo que sorprende bastante por tratarse ya de ediciones actuales. La *Micropædia* de *The New Enciclopædia Britannica* (2005: 729) recoge tan sólo un significado de autonomía relacionado con el "autonomic nervous system".

Podemos concluir con que la primacía del significado religioso de autonomía va dejando paso poco a poco a acepciones jurídicas, que son en muchos casos reinterpretaciones de los términos medievales, y posteriormente a significados relacionados con el individuo y su moralidad, donde las tesis kantianas desempeñan un papel fundamental. Hemos observado que, después de haberse producido una breve afloración de la autonomía ético-filosófica a finales del siglo XVIII y principios del XIX, hay una vuelta atrás donde no se considera con tanto detalle. Durante varias décadas se tendrán en cuenta principalmente dos significados del término: uno político-jurídico, relacionado con sus orígenes etimológicos, y otro ético-filosófico. A partir de 1960 surge la tendencia a considerar las diversas manifestaciones de la autonomía en diferentes ámbitos (jurídico, político, ético, filosófico, científico, etcétera), algo que se mantiene hasta nuestros días. La propia definición del término que suele aparecer antes de las diferentes acepciones se deriva en la mayoría de los casos de Kant, aunque éste no suele ser mencionado. Una excepción a esta tendencia la constituyen los diccionarios específicos, de los que resaltamos uno filosófico y otro pedagógico a modo de ejemplo.

En su *Diccionario de Filosofía,* José Ferrater distingue dos sentidos en los que se suele emplear el término en el ámbito filosófico, el *ontológico* y el

ético. El segundo de los sentidos, del que Kant es uno de los representantes principales, es el que nos ocupa y tiene relación con las leyes morales y con el imperativo categórico kantiano: "... una ley moral es autónoma cuando tiene en sí misma su fundamento y la razón propia de su legalidad" (Ferrater, 1986: 255-56). Por su parte, los pedagogos alemanes Horst Schaub y Karl G. Zenke (2001: 18) incluyen tres definiciones de autonomía en su *Diccionario de Pedagogía,* la primera de las cuales se refiere al individuo y tiene relación con la autonomía como uno de los objetivos de la educación:

> En tanto que meta general o idea directriz de educación y docencia, la autonomía se emplea frecuentemente como sinónimo de los conceptos de mayoría de edad, autodeterminación y emancipación o vinculada con el concepto de competencia. Con la autonomía se atribuye a un sujeto la posibilidad de realizarse a sí mismo con independencia de reglas morales básicas y de configurar el mundo circundante. La educación para la autonomía del sujeto depende de la transmisión de determinados contenidos formativos y, en especial, de la configuración de la relación pedagógica entre las personas que participan en el proceso educativo (Schaub/Zenke, 2001: 18).

No nos consta la existencia de ningún diccionario dedicado a la Didáctica de Lenguas Extranjeras donde hayamos podido revisar el término autonomía, por lo que se intentará a lo largo de este trabajo proporcionar una teoría amplia al respecto fundamentada históricamente que nos lleve a una definición de autonomía en este ámbito.

1.2 El concepto de autonomía desde la Antigua Grecia hasta la Época Moderna

1.2.1 La autonomía en la Antigüedad

Según la etimología del término, autós (propio) y nómos (ley), autonomía designa "el derecho a darse leyes a uno mismo" o "a vivir según las propias leyes". La autonomía política constituyó desde mediados del siglo v a. C. uno de los objetivos de las polis, mediante el cual dichos estados de la Antigua Grecia pretendían defender el derecho a determinar sus propios asuntos de forma independiente de poderes exteriores. El cronista R. Pohlmann (1971: 701) señala que esta pretensión política, a menudo reivindicada durante el citado periodo, nunca fue alcanzada plenamente debido en parte a las desigualdades entre el poder que poseían unas polis y otras.

Conforme al historiador Jürgen von Ungern-Sternberg (1990: 12), encontramos la primera aplicación explícita del término autonomía en un tratado de paz entre Atenas y Esparta en el año 446-45 a. C. Ambos estados formaban parte de una alianza marítima constituida en 481 ante el irresistible avance persa durante las Guerras Médicas. Una vez consumada la victoria sobre estos últimos, polis como Lesbos no estaban obligadas a pagar tributo a Atenas, pero sí tenían que poner a su disposición barcos y tripulación[4]. Parece que Atenas comenzó a ejercer una actitud dominante y tiránica frente a algunos de sus aliados (Naxos en 466 o Thasos en 465-64), posición claramente opuesta a su política interior, que destacaba por ser democrática y progresista. Sin embargo, algunas de las polis dotadas de una estructura política igualmente desarrollada no estaban dispuestas a dejarse doblegar de esta forma por Atenas. No cabía duda de que negarse totalmente a obedecer era demasiado arriesgado y asimismo contrario a los intereses comunes; lo

[4] *Meyers Konversations-Lexikon* (1874: 319).

que, en efecto, parecía más factible era la posibilidad de hacerse cargo de los asuntos internos de la polis. En este contexto fue surgiendo progresivamente el concepto de autonomía.

Después de que los atenienses hubieran sometido la isla de Aigina en 457, Esparta permitió que Atenas ejerciera su soberanía sobre la isla, pero bajo la condición de que preservara al mismo tiempo la autonomía de ésta. Ungern-Sternberg (*ibid.*: 12-13) afirma que se desconoce de forma exacta lo que esto implicaba; de lo que sí hay constancia gracias al historiador griego Tucídides, que constituye el fundamento del estudio de Ungern-Sternberg, es de las reclamaciones que los habitantes de Aigina realizaron en Esparta porque los atenienses no habían cumplido el acuerdo y así los primeros no gozaban del grado de autonomía estipulado. Los espartanos dieron cuenta de estas quejas en Atenas y extendieron a todas las polis que formaban parte de la alianza la exigencia de mantener las propias leyes y cierta independencia; reclamaban, en efecto y de forma explícita, su autonomía (446-45). Ésta fue, pues, la primera vez que se utilizó el término: para designar el margen de independencia que poseían los estados siempre dentro de los límites que les permitía un poder superior. No obstante, el grado de autonomía va a ser todavía precario en esta época debido a las aspiraciones de hegemonía de Atenas. Estas diferencias van a llevar en 431 a la Guerra del Peloponeso que, con el triunfo de Esparta en 404, terminaría con las pretensiones imperialistas atenienses.

Los estados de la Antigua Grecia se caracterizaban por la autoadministración y una tendencia a la igualdad de los derechos y las obligaciones de todos los ciudadanos, de la que, sin embargo, estaban excluidos tanto los esclavos como los extranjeros, por lo que la idea dista bastante de la noción actual de estado igualitario. Autonomía designaba, por tanto, el derecho de la polis a regularizar su legislación y administración bajo su propia responsabilidad y de forma independiente de otros poderes ajenos a ella, como la hegemonía de Atenas en el caso mencionado. Sin embargo, parece que el término no era demasiado exacto, lo que hizo necesario definir

en los contratos posteriores y de una forma cada vez más concreta en qué consistía esta autonomía.

A diferencia de la tendencia actual, autonomía *(αὐτονομία)* y libertad *(ἐλευθερία)* constituían para los griegos dos conceptos bien diferenciados. La condición social determinaba que una persona fuera libre o no, dado que la gran desigualdad entre los derechos de las personas libres y los esclavos tenía una validez general e incuestionable. La idea política de libertad como independencia absoluta respecto a un poder exterior se desarrolló mucho más adelante (*ibid.*: 15). No obstante, los escritos de Herodoto, que datan de la segunda mitad del siglo v a. C., dan cuenta de la concepción de autonomía del historiador, quien entiende ésta como libertad *(eleuthería)* interior frente a los tiranos y exterior en contra de un dominio externo. Éste es, por tanto, el único autor de este periodo que vincula ambos conceptos, lo que evidencia que, en este respecto, no emplea el término de la misma forma que sus contemporáneos griegos (Pohlmann, 1971: 701).

Tanto Pohlmann (*ibid.*) como Ungern-Sternberg (1990: 16ss.) aluden a un único caso documentado de la Grecia clásica donde aparece el término autonomía aplicado a un solo individuo. Se trata de la obra de Sófocles *Antígona,* cuyo estreno tuvo lugar probablemente en 442 a. C. Antígona decide enterrar el cadáver de su hermano Polinices pese a la orden explícita de Creonte, gobernador de Tebas, de que permaneciera insepulto por considerarlo enemigo de la ciudad. Esta acción, contemplada por el tirano como opuesta a la ley estatal, es castigada con la pena de muerte y Antígona es condenada a ser enterrada viva en una tumba de piedra. El corifeo se lamenta de que sea la propia muchacha la responsable de tan terrible destino por haber escogido esta forma de actuación, aun siendo consciente de que la pena de muerte era ineludible:

> En verdad que notable y de alabanza portadora
> a esa cueva de muerte te encaminas,
> y no por enfermedades que consumen azotada,
> y no por obtener el salario de la espada,

> sino que por propia voluntad [*autónomos*][5] en vida la única
> de los mortales serás que al Hades baje.
>
> (v. 817 y ss.)
>
> *Y a ti un afán consejero de sí mismo te destruyó.*
>
> (v. 875)

Antígona considera injusta la orden de Creonte y la desobedece, sacrificando así su vida por seguir una norma de derecho divino que atañe a todos los ciudadanos, la de recibir sepultura:

> CREONTE. Entonces, ¿te atreviste a transgredir estas leyes?
> ANTÍGONA. No fue Zeus en modo alguno el que decretó esto, ni la Justicia, que cohabita con las divinidades de allá abajo; de ningún modo fijaron estas leyes entre los hombres. Y no pensaba yo que tus proclamas tuvieran una fuerza tal que siendo mortal se pudiera pasar por encima de las leyes no escritas y firmes de los dioses.
>
> (v. 448 y ss.)

El objeto de crítica de Sófocles no parece ser el comportamiento de Antígona, que obra según su propia voluntad pero rinde culto a una ley divina e inalterable, sino la postura autárquica del tirano Creonte, quien abusa de la autoridad para imponer su voluntad en contra de las prescripciones divinas y del criterio de toda una colectividad. Desde este punto de vista, el proceder autónomo de Antígona no sería negativo, puesto que acata las leyes divinas y la voluntad popular, al tiempo que se opone a la autocracia tiránica. Discrepamos, por tanto, con las tesis de Ungern-Sternberg, que califica de negativo el proceder de Antígona conforme a las palabras del corifeo, según el cual es incorrecto actuar en contra del *nomos* de Creonte. En efecto, si nos reducimos a la citada intervención del corifeo, sí da la impresión de que la acción de Antígona tiene una connotación negativa; sin embargo, en el contexto general de la obra se aprecia que es el comportamiento de Creonte, y no el de Antígona, el que va a provocar la ira de los dioses, que son los que

---

[5] La traducción más común del original griego *autónomos* en este caso y más acertada a nuestro parecer es "por propia voluntad", como en la versión que hemos manejado de José Mª Lucas (2002). Otras ediciones que optan por esta misma traducción son la de Manuel Fernández (1985) y la de Luis Gil (1993). En cambio, la edición de José Vara (1985) se inclina por utilizar "por decisión propia", mientras que la de Ignacio Errandonea, la más antigua de las ediciones contrastadas (1965), traduce este término "por tu propio querer". Las versiones alemanas que manejan tanto Pohlmann como Ungern-Sternberg utilizan respectivamente "nach eignem Gesetz allein" y "Dir selber Gesetz", es decir, según tu propia ley, tu propia voluntad. La definición de *autónomos* que proporciona el diccionario griego-inglés de Liddell y Scott es "of one´s own free will" (cit. por Ungern-Sternberg, 1990: 16).

para Sófocles disponen las leyes, no el hombre[6]. De acuerdo con el dramaturgo, aquellos que ejercen el poder político en una ciudad deben tener presente en todo momento la ley divina. Una de las ironías de la historia que señala Ungern-Sternberg (1990: 18) es que, gracias al prestigio obtenido con su obra, Sófocles fue elegido estratega y, como tal, dirigió junto a Pericles la campaña de los atenienses contra Samos en 441-40, que acabaría por eliminar por completo la autonomía de la isla.

Además de *Antígona,* el filósofo estadounidense John M. Cooper (2003)[7] documenta otros dos casos de la Grecia de los siglos V-IV a. C. donde aparece el término autonomía con carácter individual. El primero es el texto del militar e historiador griego Jenofonte *Constitución de los Lacedemonios* (3.1), donde el autor elogia la educación de los jóvenes espartanos, quienes son supervisados normalmente por tutores (*παιδαγωγοί*) y sometidos a leyes de modestia y buen comportamiento. En cambio, en otras ciudades los jóvenes no siguen las leyes oficiales sino las suyas propias: son autónomos en el sentido de que se les permite hacer lo que quieran, ser su propia ley, algo que Jenofonte considera contraproducente.

Este matiz del término autonomía también está contenido en el tercero de los casos que documenta Cooper. En el epílogo del *Panatenaico,* el escritor y orador griego Isócrates critica la situación de los jóvenes espartanos y pone en boca de un antiguo alumno la palabra *ἀὐτονομία,* con fuertes connotaciones negativas, para describir una de las prácticas que el propio Jenofonte había alabado tanto: la de animar a los jóvenes espartanos a sustraer alimentos y otros recursos a los extranjeros que tenían que pagarles tributo. Así, Cooper concluye:

---

[6] Existen numerosas interpretaciones del conflicto entre los personajes de Antígona y Creonte en esta tragedia (véase por ejemplo Errandonea, 1965; Fernández, 1985; Vara, 1985; Gil, 1993; Lucas, 2002). Una de las más destacadas sería la de Hegel (véase Pöggeler, 2004), quien lo entendió como un enfrentamiento entre dos esferas de poder: el Estado (representado por Creonte) y la familia (representada por Antígona). Sin embargo, dejaremos a un lado esta cuestión puesto que nos llevaría bastante lejos de nuestro propósito actual.

[7] Hemos obtenido este artículo de Internet; en la obra de Cooper *Knowledge, Nature and the Good. Essays on Ancient Philosophy* (2004) se incluye una versión revisada y ampliada del mismo.

> Thus, Isócrates seems to be saying, Xenophon was not right to count other Greeks' failure to have "youth laws" as granting the youth reckless "autonomy"; on the contrary, the Spartans are the ones who are guilty in this instance of making the boys and youths behave in recklessly "autonomous" ways that everyone else knows are disgraceful, despite their being demanded by Lycurgan laws (*ibid.*: 3).

Cooper considera estas atribuciones del término autonomía a personas igualmente anómalas que el uso anteriormente descrito en *Antígona.* Todos estos casos describen situaciones en las que los individuos chocan con los márgenes legales preexistentes, si bien en *Antígona* el matiz negativo no está tan claro como en los otros dos textos.

Más relevante para nuestro estudio es, sin embargo, el redescubrimiento por parte de Cooper (*ibid.*: 3-7) de la oración ochenta del filósofo griego Dion Crisóstomo de Prusa (siglo I a. C.), acerca de la libertad (*Περί ἐλευθερίας*), donde aparecen las palabras griegas para "autónomo" o "autonomía" en un total de cuatro ocasiones. Este filósofo parece ser el único escritor de la Antigüedad que emplea el término autonomía con un significado que se aproxima al kantiano, si bien el estudio de Cooper es, por lo que a nosotros nos consta, el único que hace alusión a este hecho. Dion de Prusa insiste en que el calificativo autónomo solamente puede ser aplicado a filósofos u hombres muy sabios, quienes, por su forma de vida ascética y alejada de todo lujo, gozan verdaderamente de libertad y viven bajo su propia ley. En cambio, los actos del resto de las personas vienen dictados por fuerzas externas, como el dinero, la fama o los placeres de la vida: son esclavos de las circunstancias del exterior. Las acciones de los filósofos están guiadas por el reconocimiento de la ley natural por parte de la razón, una ley que es idéntica a la que Dion de Prusa considera la racionalidad perfecta de Zeus. En realidad, la autonomía —el vivir bajo las propias leyes— sólo se posee si se obedece la ley de la naturaleza, la ley de Zeus, que es la única verdadera y válida; esto es precisamente lo que ven y hacen los filósofos.

El filósofo continúa alegando que la autonomía política por la que han luchado las ciudades de forma constante durante siglos carece de valor si las personas que pueden gozar de ella son meramente esclavos. Por lo tanto, el

significado del término es similar al de libertad, mientras que la ausencia de autonomía se relaciona con la esclavitud. En este sentido, para Cooper el término no refleja la terminología estándar de los estoicos, rama filosófica a la que pertenece Dion de Prusa, sino que puede constituir una invención del autor transferida directamente de la esfera política a la moral:

> Thus, it seems that Dio juxtaposed, for the first time, the standard Stoic idea of the philosopher's (or, rather, the wise person's) freedom with another standard Stoic idea, that the philosopher (or the wise person) always obeys nature's and Zeus's law. The result is a conception of the philosopher or the wise person as the only one who truly lives autonomously, that is, by his own law (*ibid.*: 7).

Existen varias similitudes importantes entre ambas nociones de autonomía (*ibid.*: 26): en primer lugar, tanto Kant como Dion de Prusa la entienden siguiendo de forma estricta la etimología del término: la autonomía no es para ninguno de los dos simplemente el autogobierno, sino que además ha de ser el propio individuo el autor de las leyes. En segundo lugar, en ambas teorías la propia razón constituye el fundamento interior de la ley. Por último, la ley de autonomía en los dos casos está concebida como la base de la moralidad (deber, virtud). Sin embargo, es evidente la existencia de grandes diferencias entre la concepción de autonomía de Dion de Prusa y la kantiana, que se derivan sobre todo de los orígenes y del propio concepto de razón, así como de la forma en que es considerada la racionalidad, algo que constituye una de las diferencias básicas entre la tradición de la filosofía de la Antigüedad y el pensamiento posterior al Renacimiento (véase *ibid.*: 25). Ignoramos si Kant adoptó alguna idea de este filósofo o no, pero en cierta medida podemos considerarle su predecesor. No obstante, su contribución a la evolución de este concepto es según Cooper "apparently overlooked" (*ibid.*: 3), y no tenemos constancia de si su aplicación del término tuvo repercusión en la historia del entendimiento de la autonomía.

Si bien el verdadero significado del término autonomía según su origen etimológico hace referencia a los estados que se gobernaban por sus propias leyes y no estaban sometidos a ningún poder exterior, parece que con el transcurso del tiempo las acepciones de la palabra sufrieron algunas

transformaciones. Los romanos calificaban de autónomas a aquellas ciudades que, aunque estuvieran sometidas, podían votar sus propias leyes y a sus magistrados[8]. Pohlmann (1971: 702) afirma que autores importantes del Imperio Romano como Tito Livio o Julio César no adoptan el término griego autonomía, pero sí utilizan paráfrasis del concepto en expresiones tales como "potestas vivendi suis legibus" o "potestas utendi suis legibus". Cicerón es, en el siglo I a. C., el único que utiliza el término griego con su acepción original; lo hace en una sola ocasión en una de sus epístolas para hacer referencia al derecho que toda ciudad poseía para vivir según sus propias leyes y hacer uso de su autonomía: "Ita multae civitates omni aere alieno liberatae, multae valde levatae sunt, omnes suis legibus et iudiciis usae αὐτονομίαν adeptae revixerunt"[9]. Por otro lado, el término autonomía durante la época de dominio romano era empleado para designar la autorización de la que gozaban algunos estados griegos dentro del Imperio —entre ellos Atenas— para acuñar monedas propias, que no contenían el retrato habitual del emperador[10].

La diferencia principal entre los conceptos griego y romano de autonomía, si bien muchos de sus aspectos jurídicos son en cierto modo similares, radica según la *Enciclopedia italiana* (1949: 582-83) en que la autonomía griega posee un fuerte contenido moral y religioso, mientras que en la romana predomina el significado político. Para los griegos cada una de las polis contaba con sus cultos y divinidades locales, y consideraban inferior todo aquello que proviniera del extranjero, ya fuera en lo relativo al culto como a las leyes. Para los romanos, las relaciones con el derecho público y la propiedad constituían una parte fundamental en sus aspiraciones a la autonomía y, por tanto, la importancia del aspecto religioso era sin duda menor.

---

[8] *Enciclopedia universal ilustrada europeo americana* (1993: 1.179),

[9] Cicerón, *Ep. ad Atticum* VI, 2; cit. por *ibid.*

[10] *Meyers Konversations-Lexikon* (1874: 319) y *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1971: 213).

Por su parte, el filósofo estadounidense Jerome B. Schneewind (1986: 64ss.) no cifra los orígenes del concepto en la Antigua Grecia, sino en el Nuevo Testamento. Se basa para ello en las afirmaciones de un lexicógrafo alemán de principios del siglo XIX[11] que estableció la génesis de la idea política de autonomía en las Sagradas Escrituras cristianas, más concretamente en el dictamen de la Epístola de San Pablo a los Romanos (2: 14): "Pues cuando los paganos, que no tienen ley, practican de una manera natural lo que manda la ley, aunque no tengan ley, ellos mismos son su propia ley" San Pablo considera que los paganos se encuentran en mejores condiciones que los judíos, puesto que los primeros se atienen a una ley dictada por ellos mismos y los segundos, aun habiendo recibido la ley y singulares beneficios, no han cumplido aquélla ni respondido a éstos. Al no acatar la ley que se les había otorgado, que contenía la voluntad de Dios, ha dado lugar a que sea blasfemado su nombre. Éste es el texto que, en palabras de Schneewind, sirvió durante años para explicar cómo aquellos que vivían fuera de la comunidad de revelación podían no obstante formar una comunidad moral con los que vivían dentro de ella —en el sentido de que todos van regidos por unas leyes— y que, según el autor, convirtió la autolegislación en una idea central de la cultura occidental: los paganos tienen una ley propia conforme a la cual serán juzgados. Sin embargo, una lectura completa del pasaje bíblico evidencia las connotaciones excluyentes que para San Pablo tiene la autolegislación y, por consiguiente, el concepto de autonomía. Pese a la certeza manifiesta de que ya se habló de autonomía política con anterioridad a la era cristiana, la teoría defendida por Schneewind ilustra que el término servía para denotar una definición excluyente de la fe única cristiana siglos antes de que se empleara para hacer referencia a la autonomía religiosa del protestantismo llegada con la Reforma, que fragmentó la unidad confesional de la Edad Media.

Parece evidente que los argumentos de Pohlmann y Ungern-Sternberg de un lado y los de Schneewind de otro no se excluyen sino en la génesis

[11] Schneewind no proporciona más datos acerca del lexicógrafo alemán.

misma del término. Schneewind ignora el origen helénico defendido por Pohlmann (1971), Ungern-Sternberg (1990) y otros autores (por ejemplo Schwemmer, 1995; Meyer-Drawe, 1998); no obstante, dada la abundante pérdida de fuentes griegas durante la Edad Media se da la posibilidad de que el empleo posterior del término en el ámbito religioso se haya referido a la Biblia y no a la Antigua Grecia. En cualquier caso, es indudable que la autonomía comenzó siendo un concepto político, relacionado con la legislación y administración de un grupo de individuos, y no será hasta después del siglo XV, con la diversificación de las prácticas de la fe, cuando extienda su significado hacia contextos jurídicos y religiosos.

1.2.2 La autonomía hasta el final de la Edad Media[12]

No existe constancia de ningún escrito donde aparezcan alusiones al término autonomía a lo largo de la Edad Media. Según autores como la pedagoga alemana Käte Meyer-Drawe (1998: 37), esto puede ser atribuido a la ausencia durante este periodo de estados territoriales en el sentido de la Antigüedad o de la Edad Moderna. Sin embargo, según indica la *Enciclopedia universal ilustrada europeo americana* (1993: 1179), hay autores que hablan de la "autonomía de los municipios" en la Edad Media solamente porque éstos se regían por fueros, aunque dichos fueros eran asignados por los reyes, y no promulgados por los propios municipios, lo que ya da otro sentido al término.

El único contexto donde el individuo tenía importancia como tal en esta época era aquél relacionado con su salvación religiosa, tal como se puede apreciar en los escritos de San Agustín, que datan del siglo V d. C. En la

[12] Cuando hablamos del final de la Edad Media, nos referimos al periodo de transición entre ésta y la Edad Moderna. Según el autor Winfried Schulze, existe una disputa entre los historiadores, puesto que algunos se refieren al final del siglo XV como comienzo de la modernidad y otros a la Ilustración a partir del siglo XVIII. Teniendo en cuenta cuándo tuvo lugar la consecución de la tolerancia y del derecho del individuo a su autonomía, se podría establecer el siglo XVIII como comienzo de la modernidad, y así se va a considerar en el presente trabajo. Sin embargo, el siglo XVI determina según Schulze las condiciones para los consiguientes cambios que se van a producir en los siglos posteriores. No obstante, consta que, en general, las épocas y sus límites en la historia han perdido parte de su importancia (véase Schulze, 1987: 16-17).

época medieval, por tanto, no tenía cabida la autonomía personal, puesto que el ser humano era considerado insignificante ante los ojos de Dios a causa del pecado original que, conforme a la creencia religiosa popular, afectaba a toda la humanidad y corrompía las voluntades humanas desde su nacimiento. La preocupación más profunda de la vida era la redención del alma individual; la única posibilidad de salvación radicaba en la gracia de Dios y su revelación.

Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo XVI para que los juristas alemanes vuelvan a introducir el término autonomía, que esta vez cobra un carácter jurídico-religioso que continúa siendo excluyente. Con la Paz de Augsburgo (1555) se establece una regularización jurídico-política que permitía a los príncipes gobernantes convertirse al protestantismo luterano y que se va a denominar "clausula Autonomia" o "reservatum ecclesiasticum" (Pohlmann, 1990: 702-3). Para las posteriores transformaciones del término es interesante señalar que, según esta cláusula, los príncipes únicamente podían convertirse al protestantismo como personas individuales, para lo que estaban obligados a renunciar a su cargo, a sus posesiones y, por tanto, a su dominio político.

Cabe destacar en este punto la postura del sacerdote alemán Franciscus Burgcardus contra el movimiento protestante. En un escrito de 1586, titulado „De Autonomia, das ist von Freystellung mehrerlay Religion und Glaube", el religioso da cuenta del enfoque negativo de la autonomía por parte de la Iglesia católica y arremete contra las exigencias protestantes de libertad que, según su criterio, estaban en contra de la ley y atentaban contra el orden establecido:

> Daher sich dann diß Griechisch wörtlein (als so nit allein auff Religion unnd Gewissen, sonder auch Politische sachen verstanden unnd gezogen werden mag) gar wohl schicket, also daß αύτονομία oder die Freystellung anders nichts ist dann eine freye Willkühr, und macht, anzunehmen, zu thun, zu halten und zu glauben, was einer selbst will und ihme gut dünkt und gefellig ist (cit. por Pohlmann, 1971: 702).

Burgcardus recurre al término griego *αύτονομία* para designar la exigencia protestante de libertad de culto, que denuncia como la arbitrariedad de hacer y creer lo que a uno le plazca. No utiliza en este sentido las expresiones latinas "libertas" o "licencia credendi", probablemente por sus connotaciones positivas (*ibid.*). Da la impresión de que el sacerdote sólo reconoce el término en relación con la religión y la conciencia y que ignora su aplicación política al juzgarla como prácticamente novedosa. Este nuevo uso político, que Burgcardus entiende por la libre elección de las creencias, es considerado negativo por el propio religioso y por la comunidad católica en general. Así pues, a finales del siglo XVI, todavía no se percibe un cambio en la percepción negativa del término.

A partir de entonces se va a utilizar la palabra en dos contextos bien diferenciados. En primer lugar en el religioso, en cuanto a la "reserva espiritual" ("reservatum ecclesiasticum"), que llevaba implícita la renuncia a cargo y propiedades de los príncipes que quisieran convertirse al protestantismo, como señala la "clausula Autonomia". A partir de la Paz de Westfalia (1648), la palabra perderá finalmente las connotaciones negativas excluyentes para pasar a designar la libertad de culto y de conciencia en términos generales (*ibid.*: 703). En lo sucesivo, la autonomía religiosa de los príncipes gobernantes coincidirá con la autonomía política y administrativa —soberanía interna[13]— de su territorio, puesto que ya no tenían que renunciar a sus propiedades ni a su poder. Desde ese momento serán los propios soberanos los que determinen la religión de su comarca, bajo la máxima establecida en la Paz religiosa de Augsburgo (1555) "cuius regio, eius religio", que asegurará el ejercicio de la confesión católica o luterana. Por lo tanto, la conversión religiosa no era posible para un solo individuo, sino sólo para la población entera gobernada por el soberano convertido a la religión elegida por éste. La única solución, pues, para alguien que quisiera cambiar de religión era emigrar a otra comarca donde se practicara. La distribución

[13] Autonomía en lo que concierne a impuestos, legislación, religión, armamento, establecimiento de alianzas, así como para la toma de decisiones en asuntos de guerra y paz.

religiosa territorial que resultó de la Paz de Westfalia habría de permanecer inalterable (Zedler, 1732: 2272).

El segundo de los contextos en que se va a aplicar el término autonomía desde finales del siglo XVI es el de la jurisprudencia, donde va a denotar la "potestas vivere propiis legibus" y la "libertas suis utendi legibus, die freyheit zu leben vor sich selbst. Autonomous; qui est sui juris, qui nullius imperio subest, der sein eigen herr ist" (cit. por *ibid.*). La idea de que la ley debe ser igual para todos comienza entonces a cobrar relevancia[14].

Durante el siglo XVII se constituyen dos acepciones jurídicas del término: la de los derechos individuales y la de los colectivos. El primer significado es el resultado de una ampliación de la libertad de culto y de conciencia a otros ámbitos del individuo, lo que supone un principio esencial de la democracia moderna. La segunda de las acepciones hace referencia a la autonomía en los estatutos de organizaciones públicas como la universidad (Meyer-Drawe, 1998: 38).

Esta ambivalencia tiene como resultado la expansión del concepto de autonomía de un lado hacia el sentido relacional de la tradición griega, que vincula a los individuos con un marco político preestablecido; de otro, hacia la acepción individual de los tiempos modernos, donde se fusionan individualización y subjetivización bajo la influencia de una creciente autoconciencia. A finales del siglo XVII, la autoridad religiosa deja de ser dominante; cuanto mayor sea la capacidad del individuo para liberarse del orden establecido, cuyo poder va a disminuir de forma gradual, con mayor

[14] Schneewind menciona a un obispo llamado Butler, que supuestamente se anticipó a la alteración kantiana de la tradición al publicar dos sermones acerca de la autolegislación como núcleo de la moralidad. Estos sermones representaron, en palabras de Schneewind, el análisis más penetrante, agudo y leído sobre el tema hasta la llegada de Kant. La crucial innovación kantiana acorde a esta perspectiva la constituye el hecho de que mientras Butler únicamente veía en el autogobierno la explicación de nuestra responsabilidad en las acciones, Kant distingue además en ella nuestra obligación para establecer el principio que las convierte en moralmente buenas o malas. Schneewind, sin embargo, no proporciona más datos acerca del obispo. Otro "tenue precedente" de la teoría kantiana es el filósofo y teólogo español Gabriel Vázquez (1549-1604), quien afirma "que la naturaleza racional del hombre es en sí misma el fundamento de la ley natural, en su función de prohibir o mandar lo que es bueno o lo que es malo, con independencia de un precepto divino que lo determine" (en Vázquez, 1993: 463).

intensidad se convertirá la autodeterminación en su derecho central (*ibid.*: 38-39). El significado del término autonomía se fue extendiendo hacia la filosofía moral, convirtiéndose en un concepto de autodescripción del ser humano que se refiere a una capacidad propia de las personas.

En este punto podemos destacar a Johann Amos Comenius[15], pedagogo checo que representa una figura clave de lo que supuso la Reforma religiosa en materia de educación en el siglo XVII y cuyas contribuciones en este ámbito, aunque con lógicas limitaciones, suponen incuestionables avances hacia la autonomía en la enseñanza. En su obra más importante, *Didactica Magna* (1632), Comenius deja sentados los principios clave que deben caracterizar un sistema de enseñanza revolucionario para su época. En esta obra, el autor critica de forma constructiva el sistema educativo de entonces, señalando de forma sistemática lo que en su opinión es erróneo y proponiendo mejoras que ayuden a subsanar dichas carencias. Además, es el primer pedagogo que se ocupa de forma intensiva de la cuestión de las lenguas y su aprendizaje. Sus propuestas de mejora no sólo se refieren al plano cognitivo, sino que también aborda cuestiones en el plano institucional.

Una de las cuestiones en que más insiste Comenius es la importancia de la demostración sensorial y racional para preservar los conocimientos en la memoria (Comenius, 1986: 199-200). En este sentido, y en su empeño en el seguimiento de un método que respete la naturaleza del niño (*ibid.*: 143), sin imposiciones ni autoritarismos y con un fuerte componente lúdico, el pedagogo se anticiparía al pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. Comenius es partidario de facilitar el aprendizaje mediante técnicas que incluyan la experiencia, lo que constituirá uno de los planteamientos principales de pedagogos del siglo XX como John Dewey o William Kilpatrick, y se opone al aprendizaje memorístico (*ibid.*: 150). Los ejemplos, que han de preceder y acompañar a las reglas, tienen gran relevancia en el enfoque didáctico de Comenius (*ibid.*: 125 y 145). Destacamos, por último, la

[15] Comenius es su nombre latino; el original checo es Komensky.

importancia de que el alumno perciba la aplicación práctica de los contenidos a la vida cotidiana (*ibid.*: 152), cuestión que reitera todo enfoque autónomo de la enseñanza, así como el valor que el pedagogo asigna a la construcción de opiniones propias, a no dejarse llevar por juicios ajenos, lo que califica de "enorme error de las escuelas":

> ... [las escuelas] dejaron de mostrar las cosas mismas, como en sí y por sí mismas son, y se preocupan de enseñar lo que éste, y el otro y el de más allá pensaron o escribieron acerca de ellas: hasta el punto de estimar la mayor erudición en conocer las opiniones discrepantes de muchos (*ibid.*: 160).

En este sentido, Comenius se podría considerar un antecedente de Kant, quien también insiste en la superación de la esclavitud mental, aunque por medio de la razón, concepto ilustrado dominante en pedagogía y en toda la filosofía kantiana que aún no encontramos en el pedagogo.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, que el autor considera necesario, Comenius introduce una serie de reflexiones que podemos relacionar con la autonomía. La más importante a nuestro juicio es la convicción de que una lengua se aprende en la medida que se emplea: *"Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas.* Esto es, oyendo, leyendo, volviendo a leer, copiando y haciendo ejercicios de palabra y por escrito con la mayor frecuencia posible" (*ibid.*: 220). Una lengua no debe aprenderse en abstracto, sino a través de los objetos[16] (*ibid.*: 125 y 191) y el aprendizaje de sus reglas, que Comenius aconseja realizar de la siguiente manera: *"El estudio de la nueva regla se hace gradualmente de manera que el discípulo se acostumbre: primero a entender* (es lo más fácil); *después a escribir* (donde hay tiempo para pensar), *y por último, a hablar* (esto es más difícil porque es más repentino)" (*ibid.*: 146-47). El pedagogo establece además cuatro niveles en los que se ha de dividir la enseñanza de lenguas extranjeras (*ibid.*: 222-24).

[16] Estas consideraciones fueron las que, según sus propias palabras (*ibid.*: 218), le llevaron a escribir *Janua linguarum reserata* (1631), un manual para principiantes en lengua latina y que supone otra de sus obras más importantes.

Con respecto al plano institucional, Comenius sentó las bases de una educación universal[17] para todos con una ordenación lógica de la instrucción en cuatro niveles que incluye la idea de autonomía y suficiencia de cada nivel de instrucción, así como la de una ciencia de la educación como disciplina autónoma, punto crucial en el debate pedagógico durante las primeras décadas del siglo XX. Incluso el MCER (2001), documento clave a la hora de hablar de cuestiones didácticas en este ámbito, incluye una referencia a la obra de este pedagogo: "En el pasado, muchos libros de lengua como, por ejemplo, el Orbis pictus, del célebre educador checo del siglo XVII Comenius, intentaron estructurar el aprendizaje de lenguas con un diseño explícitamente dirigido a dar a los jóvenes una visión del mundo estructurada (MCER, 2001: § 6.4.6.1.).

1.2.3 La autonomía en la Ilustración

La filosofía de la Ilustración, ligada al concepto de modernidad[18], aspiraba a construir la sociedad sobre una base racional, eliminar los privilegios de nacimiento y el poder de la Iglesia, y permitir que las cualidades de los individuos, y no su origen social, fueran el determinante de su evolución dentro de la colectividad. El antropocentrismo va a reemplazar al teocentrismo y al orden feudal, considerado como expresión de la voluntad divina. Esta tendencia dará paso a una nueva vía jurídica: el derecho ya no es visto como una manifestación de la voluntad de Dios, sino que se fundamenta en la naturaleza misma del ser humano. Por consiguiente, la razón va a ser considerada como la capacidad necesaria para poder erigir una sociedad estable y de bienestar común y la religión va a perder su privilegiada posición dentro del Estado (Gühlbahar, 2000).

---

[17] La universalidad es relativa, puesto que para las mujeres y las clases más bajas sólo están estipulados los dos primeros niveles educativos (*ibid.*: 73-74).

[18] Jürgen Habermas define el ambiguo término "modernidad" en sus *Ensayos Políticos:* "La 'Modernidad' expresa siempre la conciencia de una época, con contenidos cambiantes, que se pone en relación con la Antigüedad para concebirse a sí misma como el resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo" (Habermas, 1997: 266).

La Revolución francesa y, con posterioridad, Napoleón trasladan políticamente la máxima de "libertad, igualdad, fraternidad" a toda Europa. Por primera vez en la historia todos los hombres son considerados iguales ante la ley y el Estado, si bien las atrocidades cometidas durante este periodo hacen que intelectuales como Kant, en un principio defensores de la Revolución, muestren su desencanto más adelante (véase Williams, 1983). Según el político y filósofo británico Neal Curtis (2001: 39), y a pesar de la cuantía de atrocidades injustificadas que fueron cometidas durante la Revolución francesa, ésta fue juzgada como progreso porque constituyó un avance en la historia. En relación con el brote de violencia que trajo consigo la declaración de los Derechos Humanos de 1789, la filósofa alemana Hannah Arendt afirma: "[w]hat matters in history [...] are not the stories, not the historical individuals, nothing that men did of good or evil, but the secret ruse of nature that caused the species to progress and develop all of its potentialities in the succession of generations" (Arendt, 1982: 9).

El artículo del filólogo alemán Günther Mensching "Vernunft und Selbstbehauptung" (2000) representa un ejemplo de la tendencia común de utilizar el término autonomía vinculado al individuo durante todo el periodo ilustrado, a pesar de que esta aplicación se fue desarrollando paulatinamente a lo largo de esta época hasta completarse al final con la filosofía kantiana. Asegura el autor que la realización de la autonomía, opuesta a la tradición, debía ser útil a toda la ciencia: "Die Epoche der Aufklärung lebte von der Idee der Autonomie der Menschen, deren praktischer Verwirklichung alle Wissenschaft dienen sollte" (Mensching, 2000: 217). La intención de la filosofía ilustrada es llegar a establecer reglas según el propio pensamiento y la propia actuación para lograr así el dominio de la razón. El hombre ilustrado intenta reestructurar las condiciones sociales de su vida conforme a su propio entendimiento racional. Como consecuencia, todas las instituciones políticas y sociales cuyo único fundamento es la tradición son objeto de crítica radical.

Se puede asegurar que en la época ilustrada el hombre reflexiona por primera vez de forma crítica sobre su historia. Esta capacidad de análisis es común a todos los seres humanos, con independencia de su condición social

o de sus posesiones, y les va a permitir solucionar los problemas sociales que afloren. La historia ahora es percibida como un proceso cuyo estado se mide según la autonomía que ha alcanzado la humanidad en cada etapa: "Der geistige Fortschritt, der sich hierbei feststellen läßt, dient dann zur Richtschnur, nach der sich ein weltbürgerlicher Zustand herstellen läßt, in dem die in der Menschheit angelegte Autonomie vollkommen entfaltet wäre" (*ibid.*). La autodeterminación que pretende lograr la Ilustración en todos los ámbitos se fundamenta en un entendimiento organizado y técnico de la naturaleza basado no en Dios, sino en las leyes de la naturaleza y su aplicación. Esto último constituye para los ilustrados una condición esencial en cuanto a la libertad del hombre: solamente los individuos que se sirvan de los recursos naturales conforme a planes fundamentados en la razón serán capaces de producir la riqueza que ayude a eliminar la sumisión a tradiciones injustas y no igualitarias, así como las relaciones violentas entre los hombres.

Uno de los logros más importantes alcanzados con la Revolución francesa es la constatación de que todos los hombres son iguales ante la ley. Sin embargo, existe una contradicción inherente a estos ideales a la que alude el jurista Günter Stratenwerth (1990), ya que sólo tenían la posibilidad de ejercer el derecho al voto aquellos individuos que estuvieran en posesión de propiedades. De esta forma, quedaban excluidos del censo electoral tanto las mujeres como la clase trabajadora. En todo caso, el principio de igualdad ante la ley fue desestimado por los mismos que lo reivindicaban. Por tanto, el derecho al voto no extensible a toda la población implica una corrupción del ideal de la autonomía a causa de los intereses de la burguesía.

Con el objetivo de garantizar la autonomía de todas las personas es preciso, a nuestro juicio, delimitar el principio mismo a fin de evitar que los más privilegiados puedan hacer pleno uso de éste para servir sus intereses y los menos favorecidos vean cada vez más coartado este derecho. Por eso es indispensable que los responsables de la ley tengan en cuenta en todo caso las limitaciones necesarias para garantizar la autonomía de cada uno de los individuos que conforman el colectivo. Esta regla, que podemos considerar válida hasta nuestros días, es formulada por el jurista Gerhard Schmid: "Die

Verfolgung des Zieles ‚Autonomie' auf den verschiedensten Ebenen ist deshalb ebenso richtig und wichtig wie die Begrenzung dieses Zieles – die Suche nach dem Gleichgewicht von Verfolgung und Begrenzung eines solchen Zieles und anderer Ziele auch bleibt stets neu aufgegeben" (Schmid, 1990: 36). La contradicción entre las exigencias de autonomía en su sentido pleno y su puesta en práctica en este momento histórico, que sólo favorecía a la burguesía, provocó que se comenzara a desarrollar un movimiento progresivo en la historia orientado de forma no intencionada hacia la resolución de dicha incoherencia.

El progreso que se logra mediante el afán de entender mejor el mundo es la clave de la relevancia que cobra la educación en esta época, en la que el mundo y su estudio se ponen al servicio del hombre para que éste alcance la perfección. Así es como lo concibe, de hecho, el polígrafo alemán Wilhelm von Humboldt, quien considera que el hombre se sirve de sus aptitudes para comprender y manipular el mundo. Son precisamente estas facultades las que conducen al hombre a hacerse a sí mismo más completo, más perfecto:

> ... in ihm [en el hombre] sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit all diesen, wie mit ebenso vielen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders gestaltete Wirkungen sind (Humboldt, 1980: 237).

Las ideas educativas de la Ilustración, fundamentadas en buena parte en el pensamiento del pedagogo suizo Jean Jacques Rousseau y que apostaban entre otras cosas por una educación más práctica fundamentada en la experimentación, llegan a nuestro país de la mano de pensadores ilustrados como Benito Jerónimo Feijoo y Gaspar Melchor de Jovellanos, defensores ambos de la instrucción como forma de acabar con la decadencia. Sin embargo, los intentos innovadores de llevar a la práctica estas ideas no alcanzarían los objetivos deseados por los defensores de la Ilustración (Lucena, 1999). La influencia de estos intelectuales se vio mermada por el terror que produjeron la Revolución francesa y Napoleón, además de por el

fuerte peso que ejercía la Iglesia, totalmente opuesta a los ideales revolucionarios.

1.2.4 La importancia de Rousseau para el pensamiento ilustrado

Rousseau constituye el referente a la hora de hablar del concepto de autonomía en el contexto pedagógico ilustrado, si bien el término no está presente de forma explícita en sus trabajos. En su novela *Émile ou De l´education* (1762), el autor propone un modelo educativo que siga los impulsos e inclinaciones naturales del niño y que denomina "educación natural". Rousseau parte del criterio de que "el hombre es naturalmente bueno", y de que la sociedad es "el manantial de todos sus vicios", la que "deprava y pervierte a los hombres" (Rousseau, 1978: 259). No obstante, y aunque no le proporciona la formación necesaria para este fin[19], Rousseau deja constancia en sus escritos de que Emilio, al igual que todos los seres humanos, no está creado para permanecer siempre aislado, sino que algún día tendrá que vivir en sociedad y, por consiguiente, cumplir los deberes impuestos por ésta:

> Existe mucha diferencia entre el hombre natural viviendo en el estado de la naturaleza, y el hombre natural viviendo en el estado de la sociedad. Emilio no es un salvaje a quien relegar a los desiertos; es un salvaje hecho para habitar en las ciudades. Es necesario que sepa encontrar allí lo necesario, sacar partido de sus habitantes, y vivir, si no como ellos, al menos con ellos (*ibid.*: 223-24).

La crítica de Rousseau va dirigida en especial a la educación de su época, que él considera inhumana porque representa una amenaza para la libertad del niño, pues lo llena de ataduras en lugar de desarrollar su carácter. Bajo la influencia de la educación natural que propone Rousseau, los niños se van a convertir en individuos sujetos a su propia autoridad y no a la de otros. Para

[19] A pesar de que no le proporciona la formación necesaria para emprender una vida en comunidad, sí lo hace para la vida en pareja. Por lo tanto podríamos decir que, en cierta manera, le prepara para vivir en sociedad, aunque de forma distanciada.

él existen dos clases de dependencias: la de la naturaleza y la de la sociedad. Con el fin de obedecer el orden natural y progresar en la tarea educativa, es preciso mantener al niño en la dependencia única de la naturaleza. Por consiguiente, la capacidad de ser autónomo es para Rousseau una facultad innata, pero susceptible de ser eliminada por el aprendizaje institucional, que impide al alumno pensar y obrar de forma autónoma porque las autoridades docentes lo hacen por él. En definitiva, Rousseau deja entrever otra forma de transmitir conocimientos: no critica la figura del profesor como tal, pero sí el método de impartir la docencia. El maestro de Emilio que, según Rousseau, potencia la autonomía de su alumno, difiere del modelo tradicional de su época: "Nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuando ellos aprenderían mucho mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles" (*ibid.*: 70).

Hallamos en el pensamiento de Rousseau, si bien de forma implícita, las raíces de la idea moderna de autonomía y de educación en general. Es más, numerosos defensores de la autonomía en el contexto pedagógico contemporáneo están de acuerdo en que ésta es una aptitud innata susceptible de ser suprimida por la educación institucional (véase por ejemplo Illich, 1971 y 1975). Sin embargo, la exclusión de la sociedad en el desarrollo del individuo será en muchas ocasiones objeto de crítica por parte de pedagogos posteriores por conceptuarla como utópica y abstracta. A nuestro juicio, la utopía rousseauniana no consiste únicamente en aislar al niño de la sociedad, tal como opina la mayoría de estos pedagogos, sino sobre todo en pretender que Emilio habite algún día en comunidad sin justificar cómo se le ha transmitido la capacidad de vivir en sociedad sin perder su estado de "bondad natural". Además, en lo que Rousseau define como su máxima fundamental, que el hombre libre "no quiere sino lo que puede, y hace lo que le place" (Rousseau, 1978: 78), faltaría el autocontrol de la propia voluntad. Parece que el autor promueve una libertad que no toma en consideración a los demás, lo que resultaría en cierta manera contradictorio. En el método educativo que propone no se vislumbra cómo su alumno puede llegar a

convivir con otro si cada uno "hace lo que le place" y tiene intereses diferentes según sus disposiciones.

El investigador alemán Tim Gülbahar (2000: 161-64) considera que Rousseau no entiende la autonomía como una idea absoluta de libertad de acción, sino que su concepto está erigido en diferentes niveles. Un nivel principal estriba en la decisión autónoma sobre la aceptación o rechazo del contrato social o pacto entre los individuos que conforman la sociedad y de otras obligaciones básicas. Si el individuo lo acepta, Rousseau concede gran importancia a que sepa decidir cuáles son sus obligaciones y se comprometa a la consecución de lo convenido, lo que requiere autonomía y, a su vez, la fomenta. Así, el hombre tiene la oportunidad de alcanzar un nivel más alto de autonomía que ha de demostrar de forma convincente para no volver a perderlo. Según Gülbahar, en el concepto de Rousseau es recomendable intentar alcanzar la autonomía plena, pero a causa de las enormes precondiciones sociales es prácticamente imposible.

Kant, lector entusiasta de *Emilio* y otro de los referentes principales de este periodo, nos proporciona en 1784 una de las definiciones más conocidas de la Ilustración, como la emancipación de una inmadurez causada por el propio individuo y su incapacidad de pensar por sí mismo:

> Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung (Kant, 1922: 169).

Es contribución específica de Immanuel Kant el haber transferido el término autonomía del discurso jurídico al filosófico y, sobre todo, al ético, que alude al libre sometimiento de la voluntad pura a su propia legislación. A pesar de que Kant forma parte de la Ilustración tardía, el nuevo concepto de autonomía que introduce estará en las épocas posteriores vinculado a la totalidad del periodo. Este nuevo significado del término resulta de su ética, en la que

introduce el factor de la propia voluntad, lo que completaría en cierta manera el pensamiento de Rousseau, así como el concepto de autonomía que ya estaba presente de modo implícito en las obras de éste. Las lúcidas propuestas de Kant respecto a la Ilustración y a la autonomía van a ejercer una influencia significativa en varios contextos y en numerosos autores desde su época hasta nuestros días, especialmente en aquellos que continúan defendiendo el programa ilustrado.

1.3 La autonomía según Kant

1.3.1 El concepto kantiano de autonomía y su repercusión

Con la teoría kantiana de la autonomía el término adquiere un significado central para la filosofía que no hace referencia únicamente a un derecho limitado a la autodeterminación institucional o política, sino que a partir de este momento pasará a designar las posibilidades del individuo que se determina a sí mismo en su calidad de ser racional. Haciéndose eco del pensamiento ilustrado, Kant proclama la emancipación del individuo con respecto a los prejuicios de la tradición y de la autoridad, que han de ser en todo caso examinados o comprobados. Las tesis kantianas se fundamentan en la certeza de que el individuo ha de forjarse una visión crítica del mundo mediante la fuerza de la razón. Esto lleva implícito un desarrollo propio y activo de la conciencia y el establecimiento de unos objetivos teniendo en cuenta en todo momento las libertades del prójimo. Kant utiliza por primera vez el término autonomía en su obra *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (1795), donde deja constancia de su defensa de la autonomía de la voluntad como principio supremo de la moralidad, que tiene su origen *a priori* en la razón:

> La autonomía de la voluntad es aquella modalidad de la voluntad por la que ella es una ley para sí misma (independientemente de cualquier modalidad de los objetos del querer). El principio de autonomía es por lo tanto éste: no elegir sino de tal modo que las máximas de su elección estén simultáneamente comprendidas en el mismo querer como ley universal (Kant, 2002: 131).

En definitiva, solamente la razón, junto con la buena voluntad, es capaz de conducir al individuo a tomar decisiones de forma autónoma, pudiendo así llevar a cabo acciones plenamente morales. Este proceder es para Kant sinónimo de libertad y autonomía.

En su *Fundamentación,* Kant efectúa varias formulaciones del "imperativo categórico", cuyo principio básico es la autonomía de la voluntad: *"obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal"* (*ibid.*: 104)[20]. La voluntad, distintivo según Kant de los seres racionales, es definida por el filósofo como "una capacidad de elegir *sólo aquello* que la razón reconoce independientemente de la inclinación como prácticamente necesario, o sea, como bueno" (*ibid.*: 91). La autonomía como autolegislación constituye la verdadera expresión del individuo moralmente libre. El filósofo y jurista estadounidense Joel Feinberg (1989: 34) señala que nadie tomó nunca de un modo tan literal la significación etimológica del término autonomía, *autós* (propio) y *nómos* (ley), como lo hizo Kant. El yo kantiano es literalmente auto-nomo; está definido, por tanto, por una autolegislación que lleva a cabo él mismo sobre sí mismo: es la fuente de las leyes morales, que ejercen una gran fuerza persuasiva en nosotros, pero sólo porque nuestra voluntad racional es el único creador de las leyes a las que está sometida. En la perspectiva kantiana, la autonomía es una propiedad de la voluntad de los agentes morales que les permite actuar siguiendo principios y no ser determinados por causas empíricas. Cuando la ley se impone de forma externa sobre la voluntad, estamos ante un caso de *heteronomía,* concepto opuesto a la autonomía en la ética kantiana[21].

Uno de los casos más patentes de heteronomía a juicio del filósofo es establecer la felicidad como norma de conducta. Kant trata de invalidar este tipo de comportamientos heterónomos sobre la base de varios presupuestos que suponen el fundamento de su ética:

1. Se supera el pragmatismo y el hedonismo éticos.

---

[20] El imperativo práctico: *"Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio"* (*ibid.*, 2002: 116) complementa el imperativo categórico, pero su análisis nos alejaría demasiado de nuestro tema.

[21] El jurista David J. Richards considera fundamental la autonomía de la razón —en términos kantianos— para la concepción de los derechos humanos: "The idea of human rights expresses a normative attitude of respect for the capacity of ordinary persons for rational autonomy —to be, in Kant´s memorable phrase, free and rational sovereigns in the kingdom of ends", that is, to take ultimate, self-critical responsibility for one´s ends and the way they cohere in a life" (Richards, 1989: 207).

2. Se excluye el egoísmo y no se reduce la Ética al campo de las tendencias de la estructura orgánico-natural del hombre.

3. Se establece una ley ética universal.

4. Se funda una ley ética universalmente obligatoria.

5. Aparece el carácter de pena como castigo del incumplimiento de la ley moral (Vázquez, 1993: 463-64).

El objetivo de la educación ha de ser, por tanto, participar en el desarrollo de la autonomía de la voluntad y de la razón siguiendo la exigencia kantiana para liberarse de la circunstancia de *Unmündigkeit* —inmadurez racional, deficiente autonomía— de la que el propio individuo es culpable: el antes citado *sapere aude*, atrévete a servirte de tu razón. Para Kant la educación forma parte de un proceso de humanización capaz de conducir al hombre hacia el bien a través del deber de la razón. El sistema educativo debe contribuir a que el ser humano obtenga su libertad, que desde el punto de vista kantiano no es innata, y ayudarle a alcanzar el estado de *Mündigkeit,* que implica no sólo gozar de la libertad sino también estar en condiciones de exigirla. Esta aptitud para conseguir la libertad, sin la cual la moral carece de justificación, es un constituyente esencial del ser humano que lo diferencia de otros seres. Kant entiende la libertad no como la ausencia completa de elementos determinantes, sino como una determinación no absoluta. Así es como la concibe también la filósofa Annemarie Pieper cuando sostiene que la libertad siempre ha de estar limitada por leyes que se la puedan garantizar a todos y cada uno de los individuos: "Grenzenlose oder gesetzlose Freiheit ist als Prinzip einer menschlichen Gemeinschaft weder vorstellbar noch wünschbar. Wenn Freiheit Bedingung dafür ist, daß der Mensch ganz Mensch ist, dann hat jeder ein Recht auf Freiheit; und um der Freiheit aller willen muß Freiheit begrenzt werden" (Pieper, 1990: 56).

Además de limitada, la libertad ha de ser un principio universal: "Indem er [el hombre] nämlich im Mitmenschen negiert, was er für sich selbst beansprucht —Freiheit als Autonomie—, handelt er unsittlich und menschenunwürdig. Er hat zwar aus Freiheit, aber nicht um der Freiheit willen gehandelt" (*ibid.*: 63). Así pues, es preciso adoptar una actitud crítica ante las

leyes y acatarlas siempre y cuando garanticen la autonomía de todos los ciudadanos. Sin embargo, esta universalidad que Kant clama para las leyes es relativa, puesto que, conforme a los criterios de su tiempo, excluye a las mujeres y a la clase obrera. Nos encontramos, pues, a nivel filosófico, ante una contradicción similar a la que hacíamos referencia en páginas anteriores, cuando aludíamos al alcance político del principio de autonomía en la Revolución francesa.

La educación ha de estar vinculada a la naturaleza del ser humano, pero se tendría que tomar en consideración cada momento histórico. Pieper afirma que el proceso educativo estaría comprendido entre dos puntos opuestos entre los que el individuo puede fijar sus objetivos: la ausencia absoluta de libertad y la máxima libertad posible.

En las anotaciones realizadas por Friedrich T. Rink como alumno de Kant en la Universidad de Königsberg y editadas bajo el título *Über Pädagogik* (1803), Kant se refiere a la necesidad de que el alumno aprenda a reflexionar, algo que considera indispensable para alcanzar la finalidad principal de la educación: que el niño llegue a ser capaz de ejecutar, por medio de la razón, lo que antes hacían otros por él; es decir, es necesario "ilustrarle a ilustrarse":

> Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño *aprenda a pensar* [la cursiva es nuestra]. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación (Kant, 1983: 39).

El propósito de apoyar al alumno en la construcción de sus propias ideas en vez de enseñarle pensamientos ya elaborados es clave para desarrollar en él una autonomía de la voluntad y del juicio. La educación es fundamental para alcanzar este objetivo: "Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser" (*ibid.*: 31). Cada individuo ha de estar en condiciones de establecer sus propias máximas y de

obrar en función de ellas y, por consiguiente, es preciso "que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno" (*ibid.*: 67).

Es evidente la influencia de Rousseau en la *Pedagogía* de Kant, sobre todo en el rechazo de la instrucción en favor de otras formas de educación capaces de desarrollar en el alumno una autonomía del juicio que lo haga independiente de la voluntad ajena. Otros aspectos comunes entre ambos autores son la oposición a los castigos, algunas referencias en contra del progreso de la Ciencia, en especial de la Medicina —hacia la que tanto uno como otro manifiestan su desconfianza—, además de coincidencias en el ámbito religioso y en lo concerniente a la educación de la mujer; de ahí que haya mucho de cierto en la afirmación del filósofo Mariano Fernández (1983: 24) en cuanto que Kant fue "el discípulo más aventajado de Rousseau". Sin embargo, no debemos olvidar que algunos aspectos esenciales de los razonamientos rousseaunianos son refutados por Kant. En primer lugar, la creencia en la bondad natural que, para este último, sólo puede ser adquirida cuando el individuo está en posesión de la autonomía del juicio:

> ¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario (Kant, 1983: 86).

Otra diferencia crucial entre ambos es la importancia que Kant otorga a la educación del individuo como medio de adaptación a la sociedad —a pesar de que el sujeto se encuentra aislado en su proceso de reflexión—. Él mismo habla de un tipo de enseñanza para este fin que denomina "civilidad" (*ibid.*: 38) y, además, considera imposible la no existencia de escuelas, puesto que juzga antinatural que un adulto dedique una parte significativa de su vida a enseñar a un solo niño cómo debe vivir.

El pedagogo alemán Otto Speck resume en su obra *Chaos und Autonomie in der Erziehung* los fundamentos kantianos de la autonomía desde el punto de vista pedagógico (Speck, 1997: 88). De esta síntesis cabe

destacar el paralelismo entre la constitución de autonomía y personalidad, la concepción de la autonomía como uso adecuado de las libertades que no descarta el seguimiento de reglas y la necesidad de educadores autónomos conscientes de su responsabilidad a la hora de educar bajo esta perspectiva.

Más que en el contexto pedagógico, las ideas kantianas sobre autonomía surtieron en su época un mayor efecto en la propia filosofía, en el arte neoclásico y romántico y en el paso a la sociedad burguesa. Dentro del discurso filosófico-literario, los filósofos alemanes de finales del siglo XVIII y principios del XIX Johann G. Fichte y Friedrich W. J. Schelling llevaron a sus últimas consecuencias el concepto kantiano de autonomía al concederle a la razón preferencia absoluta para generar las leyes morales, tal como expone Pohlmann (1971: 709-10). Para Fichte la existencia absoluta y la autonomía del yo constituye el principio primero que sirve de base a toda conciencia. La autonomía es definida por este autor como: 1. "eine ununterbrochene Gesetzgebung des vernünftigen Wesens an sich selbst"; 2. "absolute Unbestimmbarkeit durch irgend etwas ausser dem Ich" (en oposición a la heteronomía); 3. "absolut freie Reflexion des ich auf sich selbst" (cit. por *ibid.*: 709). En consecuencia, la totalidad de la filosofía se fundamenta según Fichte en la autonomía de la razón:

> Entweder, alle Philosophie muß aufgegeben, oder die absolute Autonomie der Vernunft muß zugestanden werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist der Begriff einer Philosophie vernünftig. Alle Zweifel oder alles Abläugnen der Möglichkeit eines Vernunft-Systems gründen sich auf die Voraussetzung einer Heteronomie; auf die Voraussetzung, daß die Vernunft durch etwas außer ihr selbst bestimmt seyn könne (cit. por *ibid.*).

A juicio de Fichte, por tanto, el yo es el punto de partida y todo lo demás se desarrolla desde esta primera realidad, que no puede ser gobernada por el resto de las cosas. La autodeterminación es para el autor la característica determinante de la autonomía y, en consecuencia, de la razón, mientras que la conveniencia de la ley vendrá como resultado de la libre autodeterminación (Schwemmer, 1995: 233). Fichte era mucho más consecuente con el yo autónomo en las clases que impartía que otros filósofos contemporáneos,

puesto que en ellas introducía diálogo para estimular la reflexión de sus estudiantes ante los problemas filosóficos que surgían. La metodología que había regido hasta entonces en la universidad, practicada incluso por Kant, consistía en la lectura de manuales filosóficos seguida de alguna aclaración pertinente. Fichte planteaba cuestiones filosóficas problemáticas que llevaran a sus alumnos a la reflexión autónoma, por lo que se puede asegurar que fue pionero en el intento de fomentar didácticamente la autonomía en la universidad moderna (Koch/Roberg, 2001: 68-69)

La aportación más importante para la autonomía que encontramos en los razonamientos de Schelling consiste en su diferenciación del concepto en dos componentes: de un lado, lo que el autor denomina *ursprüngliche Autonomie* —"autonomía originaria"—, que corresponde a la actividad de la propia mente y representa el principio inherente a todo acto de imaginación y de construcción del pensamiento; de otro, la culminación de la autonomía, vinculada a la propia estética del genio de los románticos: "... das Genie ist autonomisch, nur der fremden Gesetzgebung entzieht es sich, nicht der eignen, denn es ist nur Genie, sofern es die höchste Gesetzmäßigkeit ist" (cit. por Pohlmann, 1971: 710). Schelling no pretende que el genio no se rija por leyes, sino que aquellas leyes que asuma sean las que él mismo se ha impuesto, y no las que provienen del exterior. Por consiguiente, el genio se constituye como tal en el momento en que él mismo representa la ley para sí, es decir, cuando es totalmente autónomo. En un análisis retrospectivo, las ideas de Schelling se muestran relativamente modernas; incluso se podría vislumbrar en su idea de autonomía originaria el fundamento de la mente constructiva, una de las nociones fundamentales del constructivismo. Sin embargo, está visiblemente ligado a la filosofía de su tiempo, en especial a la kantiana. Se podría establecer una relación entre la autonomía que alcanza el genio y la idea de madurez susceptible de ser lograda por el individuo al final de su desarrollo cognitivo y moral. Desde el punto de vista actual, el genio representaría la perfección del estado autónomo moral, tal como afirman las teorías cognitivas del siglo XX.

El ideal del genio romántico está presente de forma poética en las obras de los románticos alemanes, desde Goethe a Novalis. El afamado germanista Hans Joachim Schrimpf opina que el *Fausto* de Goethe constituye un modelo del hombre moderno autónomo, válido en parte hasta la actualidad. A su entender, la figura de Fausto representa

> das Modell eines Menschen, des neuzeitlichen Menschen, der voraussetzungslos, jenseits von Überlieferung, Kirche und Autoritäten, von sich aus und ganz auf sich selbst gestellt, die Wahrheit der Dinge, die Wahrheit von Natur und Menschenleben in Erkenntnis und Liebe unmittelbar ergreifen will und ergreifen zu können glaubt. [...] Der Forscher und der Erotiker, zwei Typen menschliche Emanzipation und Autonomie, wie sie bis heute das Bild unserer Welt entscheidend mitbestimmt (Schrimpf, 2002: 102-03).

A pesar de la influencia que el pensamiento kantiano ejerció en sus contemporáneos, la *Crítica de la razón pura* (1781), indiscutiblemente una de sus obras clave, tuvo escasa repercusión en los años posteriores a su publicación debido a la escasa comprensibilidad de sus teorías. La insuficiente transparencia de la obra kantiana significó un motivo de censura por parte de sus coetáneos (Höffe, 1992: 35-36), algo que afectó sobremanera al filósofo y le llevó a esforzarse años más tarde a la hora de escribir la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* para hacerlo con una mayor claridad. No obstante, poco después de la publicación de esta obra, Kant tuvo que hacer frente a las primeras críticas dirigidas a sus conceptos de razón y de voluntad. El filósofo Johann Georg Hamann, contemporáneo suyo, calificó la noción de buena voluntad como nuevo "ídolo" kantiano, asegurando: "Razón pura y buena voluntad siguen siendo meras palabras cuyo concepto no soy capaz de alcanzar con mis sentidos" (cit. por Vorländer, 1977: 291). Poco podía prever Hamann la gran influencia que iba a ejercer el pensamiento kantiano en la ideología liberal occidental; Arthur Schopenhauer, por ejemplo, llegó a calificar la *Crítica de la razón pura* como "el libro más importante escrito en Europa" (en Höffe, 1992: 35).

1.3.2 Interpretaciones del concepto kantiano de autonomía

Hemos abordado la teoría kantiana de una forma tan extensa debido a la importancia que representó su concepto de autonomía desde que fue formulado hasta nuestros días. Kant supone sin duda un referente imprescindible, incluso para aquellos que rechazaron o rechazan su filosofía. Examinaremos a continuación las interpretaciones del concepto kantiano de autonomía que consideramos más relevantes para nuestro estudio. Todos los autores a cuyas obras nos vamos a referir comparten ideas fundamentales de Kant, así como su proyecto ilustrado, si bien introducen modificaciones en mayor o menor medida. Las interpretaciones de los estudiosos sobre este tema, a nuestro entender, se distribuyen en torno a cinco bloques temáticos; nos centraremos de forma especial en el papel que los distintos autores asignan a la autonomía en cada uno de estos casos:

- Crítica a la autonomía frente a la fe.
- Crítica al yo trascendental.
- Crítica a la sobrevaloración de la razón.
- Crítica a la relación de la razón con la moral y la autonomía.
- Crítica a la autonomía como autolegislación.

1.3.2.1 Crítica a la autonomía frente a la fe

El planteamiento kantiano de autonomía fue objeto de crítica entre sus contemporáneos. Pohlmann (1971: 710ss.) se refiere a algunos pensadores como Friedrich H. Jacobi (1816), Carl L. Reinhold (1801), Friedrich von Schlegel (1848) y Franz von Baader (1854), quienes arremetieron contra esta teoría argumentando que el concepto de autonomía en el sentido de una autodeterminación a través de la razón negaba el vínculo del ser humano y su moralidad con Dios, hecho que resultaba inadmisible para muchos creyentes: a fin de cuentas, para ellos era Dios quien imponía los mandatos morales, no la voluntad ni la razón. Jacobi orienta sus críticas hacia la autonomía moral

kantiana y hacia Fichte, a quien acusa de autoidolatría, y su pensamiento, que describe como "einer hohlen Nuß der Selbständigkeit und Freiheit im absolut Unbestimmten" (cit. por Pohlmann, 1971: 711). Reinhold, cuya crítica se relaciona con la de Jacobi, destaca en uno de sus escritos que la autonomía es el error principal que sirve como verdad esencial en los textos kantianos. Este autor defiende la idea de que la inferencia de la autonomía no puede ser trascendental, sino únicamente psicológica, y equipara las nociones de autonomía y egoísmo. Schlegel, por su parte, sostiene que la ley de las costumbres se asienta en Dios y, de esta forma, la fundamentación de Kant y Fichte de la moral no es admisible por las propias causas de la razón, "aus reiner Selbstbestimmung der Vernunft" (cit. por *ibid.*). Por último, Baader estima que el ser humano es incapaz de estar en posesión de una autonomía moral, y considera que Dios es el único al que se puede atribuir el término de autonomía absoluta: "... der Begriff der absoluten Autonomie nur in Gott selber fällt" (cit. por *ibid.*). Sin embargo, Kant no confiere al hombre la autonomía *absoluta* en ninguno de sus escritos. Lo que sí cuestionaba eran las tradiciones teológicas impuestas e, indirectamente, el poder religioso, pero nunca a Dios ni la fe en sí. Con ello pretendía inspirar a la gente para que hiciera uso de su propia razón y alcanzara así una autonomía cada vez mayor. La autonomía kantiana está dirigida sobre todo a la autodeterminación del hombre racional y moral, pero como bien se aprecia en las citadas críticas, los lectores de su época ya eran muy conscientes de las consecuencias prácticas que las ideas del filósofo podrían provocar para todos los ámbitos de la sociedad, en especial el religioso, el jurídico y el estatal.

Algunas de estas apreciaciones acerca del concepto kantiano de autonomía podrían deberse a malinterpretaciones de los propios escritos del filósofo. Ésta es, al menos, la hipótesis de Karl Ameriks, catedrático de Filosofía en la Universidad de Notre Dame, quien pretende demostrar en su libro *Kant and the Fate of Autonomy* (2000) que un elevado número de las citadas malinterpretaciones se debe en buena parte a los primeros

postkantianos[22] alemanes de finales del siglo XVIII, que intentaron mejorar o complementar el concepto kantiano basándose no en las teorías del filósofo, sino en los primeros juicios acerca de éstas (como los efectuados por Carl L. Reinhold a los que acabamos de aludir). Tanto las críticas proeclesiásticas en contra de la autonomía, como las interpretaciones erróneas a las que alude Ameriks, perdurarán durante los próximos siglos.

En la teología actual (véase Pohlmann, 1971: 714-15) todavía perviven las dos tendencias: una opuesta y otra a favor de la razón y la autonomía. Uno de los representantes de la primera corriente es el antropólogo y filósofo alemán Hans E. Hengstenberg (1950), quien estima que la autonomía nunca puede constituir el fundamento de la ética puesto que representa un modelo sin Dios. El autor denomina "Autonomismus" a la autonomía y se refiere más bien a la facultad que resulta de una Ilustración que había sustituido la creencia por la ciencia, a una autonomía que no es crítica hacia sí misma, que no respeta ningún precepto fuera de sí. Según los postulados de Hengstenberg, el "Autonomismus" nunca va a poder constituir la base de la ética porque el sentido último de las cosas no se encuentra en el mundo sino fuera de éste, en Dios.

Aquellos que consideran que se pueden vincular razón, autonomía y teología se apoyan en argumentos como los aportados por el teólogo Ludwig Ihmels (1903), quien afirma que el propio ser humano está orientado hacia Dios, y si éste ha creado al hombre con una razón para decidir, la autodeterminación del ser humano no puede ser en ningún caso contraria a la voluntad divina. El teólogo y filósofo Paul Tillich (1931), por su parte, sostiene que no es necesario prescindir de la autonomía, como prescribe el pensamiento tradicional de la Iglesia católica, sino que el hombre ha de ser autónomo hasta que llega al punto donde encuentra a Dios en sí mismo. Según el filósofo alemán Hans Blumenberg (1957), la única fe verdadera está fundamentada en una obediencia *propter mandatum* que el propio individuo

[22] Ameriks (2000: 6) considera "postkantianos" a aquellos filósofos cuyo principal interés radica en cómo la idea de autonomía fue mejorada o corregida después de Kant. Otra vertiente la constituyen los "kantianos puros", que son los que siguen la doctrina de Kant en su totalidad, incluidas sus nociones de autonomía y sujeto trascendental.

se impone; dicha fe se sustenta, por tanto, en una decisión autónoma. Considerado de esta forma, el sacramento de la Confirmación para la fe católica se puede considerar un acto de autonomía, ya que se trata de una acción voluntaria institucionalizada que sirve para reafirmar la fe y que se ha de realizar de forma libre e independiente.

El Concilio Vaticano II, celebrado en Roma entre 1962 y 1965, admite el empleo del término autonomía en su sentido político puesto que "[l]a comunidad política y la Iglesia son recíprocamente independientes y autónomas cada una en su propio campo"[23], pero siempre teniendo en cuenta que Dios es el último responsable de la realidad creada:

> Si por autonomía de la realidad terrena se quiere decir que las cosas creadas y las mismas sociedades gozan de propias leyes y valores, que gradualmente el hombre ha de descubrir, emplear y ordenar, es absolutamente legítima esta exigencia de autonomía. [...] Pero si con la expresión *autonomía de lo temporal* se quiere decir que la realidad creada no depende de Dios y que los hombres pueden usarla sin referencia al Creador, no hay creyente alguno a quien se le escape la falsedad envuelta en tales palabras[24].

Se puede establecer una evolución respecto a la aceptación del significado del término autonomía por los representantes de la Iglesia, incluso en su aplicación al individuo. No obstante, en última instancia tanto los teólogos más progresistas como el propio Vaticano insisten en que todo, incluido el individuo, depende de Dios, y solamente allí puede residir su autonomía.

1.3.2.2 Crítica al yo trascendental

Un gran número de las interpretaciones contemporáneas de la filosofía kantiana relacionan el sujeto y el concepto de autonomía pero dejan entrever sus dudas hacia el yo trascendental, anterior a toda experiencia (véase Baumann, 2000; Foucault, 1991; Hill 1989; Habermas, 1987a y b, 1996; Durkheim, 1978; Mead, 1972). Estas incógnitas, que fueron ampliamente tematizadas en el siglo XX, ya habían sido introducidas a principios del XIX por

[23] Const. *Gaudium et spes* del Conc. Vaticano II, n° 76; cit. por Martín (1993: 466).

[24] Const. *Gaudium et spes* del Conc. Vaticano II, n° 36; cit. por Martín (1993: 465).

Hegel, quien estima que el yo trascendental, que Kant considera atemporal, tiene validez en una única etapa de la historia, pero no en todas las épocas y en todas las culturas. Hegel propone en su lugar el yo dialéctico, que evoluciona en su conocida secuencia de oposiciones tesis-antítesis-síntesis: "En la reflexión trascendental, que a Kant se le antojaba un giro copernicano único, Hegel descubre el mecanismo de una inversión de la conciencia, que entra en función de continuo en la historia de la manifestación del espíritu" (Habermas, 1996: 14).

Meyer-Drawe (1998: 43) resalta la influencia que el concepto kantiano de autonomía ejerce en el sociólogo francés Émile Durkheim, aunque éste rechaza el límite de la razón pura, la idea kantiana de moral independiente a los cambios de la sociedad. Al igual que la moral, la razón está sometida, de acuerdo con Durkheim (1963), a las condiciones del mundo y estrechamente vinculada a los cambios de una sociedad determinada, y no de una sociedad genérica. Según el sociólogo, la moral comienza donde se empieza a establecer el vínculo con el grupo.

A esta misma tendencia se suma la crítica del filósofo francés Michel Foucault, para quien el sujeto soberano es un concepto que cambia y se transforma de forma paralela a la historia, así que se puede constatar que en las diferentes épocas se modifican tanto las autodescripciones del yo —cómo uno se entiende a sí mismo—, como las subsiguientes puestas en práctica —cómo actúa el individuo según su propio entendimiento—. Sin embargo, en palabras de Foucault, no es suficiente con "denunciar la razón en general", sino que es necesario "volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente" (Foucault, 1991: 139), sobre todo para evitar la peligrosa conjunción de racionalización y abuso de poder. Ahora bien, Foucault reconoce como válida la concepción kantiana del sujeto, aunque apta sólo para su momento, no de modo permanente para todas las épocas. Por eso habla de discursos y prácticas que evolucionan con el transcurso de la historia y producen verdades transitorias que sustituyen a cualquier verdad metafísica o trascendental, y enjuicia la aparente equiparación de lo trascendental con lo positivo presente en la filosofía kantiana. El filósofo

español Miguel Morey resume la aportación de Foucault respecto a la evolución de la historia de tal manera que cualquier posición puede tener valor en su momento histórico. Es preciso que seamos conscientes de ese avance para poder así "rechazar cualquier apriori universal sustituyéndolo siempre por una red de aprioris históricos", así como "establecer que lo que está por determinar no son las condiciones de posibilidad de la experiencia *posible,* sino las condiciones de posibilidad de la experiencia *real*" (Morey, 1991: 27).

Acorde con la línea marcada por Hegel, Durkheim y Foucault, el filósofo alemán Peter Baumann elude asimismo los problemas del yo trascendental y adopta una postura más pragmática frente a la metafísica de la filosofía kantiana similar a la de Jürgen Habermas, Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2003. Baumann propone un concepto de razón más simplificado, orientado simplemente a seguir el mejor argumento: "Der Zusammenhang von Autonomie und Vernunft [ist] überzeugender, wenn er nicht im Rahmen einer Theorie der Vermögen hergestellt wird, sondern ‚Vernunft' im Sinne von ‚Orientierung an guten Gründen' verstanden wird" (Baumann, 2000: 156). Por su parte, el filósofo Thomas E. Hill, (1989: 92ss.) señala que, a pesar de que Kant estima que la autonomía es una idea de la razón atribuida a priori a todas las voluntades racionales, una de sus interpretaciones erróneas más extendidas en los últimos años es precisamente la de considerarla un tipo de madurez psicológica que poseen algunas personas y otras no, y que se asigna al individuo partiendo de una base de evidencia empírica, a diferencia del yo trascendental, que era anterior a toda experiencia.

El filósofo y psicólogo estadounidense George Herbert Mead, por su parte, comparte la postura kantiana acerca de la universalidad de los juicios, aunque sostiene que la razón ha de estar regida por el colectivo de individuos que conforman la sociedad:

> La socialidad proporciona la universalidad de los juicios éticos y compone el fondo de la afirmación popular de que la voz de todos es la voz universal; es decir, de que todos los que pueden apreciar racionalmente

> la situación, están de acuerdo. La forma misma de nuestro juicio es, pues, social, de modo que la meta, tanto en contenido como en forma, es una meta social (Mead, 1972: 381).

En definitiva, la perspectiva de Mead se centra en la experiencia social, clave para el desarrollo de la percepción individual. El conocimiento del ser humano sólo puede ser entendido en función de los actos sociales en los que interviene, acciones comunicativas que, necesariamente, implican la participación de más de un individuo.

La teoría que sustenta el sociólogo y filósofo Jürgen Habermas, Premio Príncipe de Asturias 2003 de las Ciencias Sociales, está íntimamente relacionada con el individualismo, la identidad y la autonomía, factores que conforman en su opinión el baluarte de la modernidad. Pese a los cambios acontecidos en Filosofía durante todos estos años y a que la razón ya no goza del poder que le adjudicaban filósofos como Kant o Hegel, ésta sigue siendo un concepto vigente para Habermas. Sin embargo, la razón por la que aboga Habermas ya no se obtiene del yo trascendental kantiano ni de la dialéctica de Hegel, sino que se trata de una razón empírica, que se forma en la comunicación misma, que es parte esencial, por tanto, de las estructuras de la intersubjetividad y que representa además uno de los fundamentos de la comunidad: "En la medida en que las acciones sociales quedan coordinadas a través del entendimiento, son las condiciones formales del consenso racionalmente motivado las que determinan cómo pueden racionalizarse las relaciones que los participantes en la interacción traban entre sí" (Habermas, 1987a: 433). En definitiva, el sujeto que plantea Habermas ha de comunicarse con otros individuos para poder llevar a cabo actos cognitivos. El hecho de incluir la comunicación como premisa fundamental para la constitución del sujeto supone la diferencia principal respecto al concepto kantiano. La idea de autonomía unida a la de intersubjetividad va a constituir uno de los pilares del pensamiento de Habermas.

1.3.2.3 Crítica a la sobrevaloración de la razón

Varios autores (Baumann, 2000; Meyer-Drawe, 1998; Speck, 1997; Pestalozzi, 1920?) señalan que la diferenciación kantiana entre el ser sensitivo, perteneciente al mundo empírico, y el ser razonable, que forma parte del mundo inteligible, tiene consecuencias para el concepto de la autonomía. Meyer-Drawe (1998: 47) afirma por ejemplo que Kant defiende la dualidad del sujeto: influido por su sentir e independiente a la vez en el uso de su razón. Esta diferenciación sería decisiva para el concepto del yo autónomo hasta el siglo XX, cuando se transforma en la relación dialéctica entre individuo autónomo y sociedad que lo determina. En su obra *Die Autonomie des Willens,* Baumann (2000: 147ss.) subraya que en el concepto kantiano de autonomía los sentidos no deben entorpecer la labor de la moral ni de la razón en la toma de decisiones.

En la pedagogía ha existido, desde la época kantiana hasta la actualidad, una crítica continua hacia las interpretaciones que prescindían de los sentimientos en las aplicaciones de la razón. Pestalozzi, contemporáneo de Kant, ya contaba, a diferencia de éste, con el componente emocional y las predisposiciones naturales a la hora de poner en práctica los principios morales. Este planteamiento forma parte asimismo de la propuesta educativa de pedagogos de nuestro tiempo como Speck (1997), quien califica de error el hecho de pretender que todo individuo, y en especial el niño, actúe en cualquier situación según su obligación moral y sin tener en cuenta en ningún momento sus predisposiciones naturales: "Das Kind will und soll natürlich auch mit seinem Herzen, also aus emotionaler Neigung, das Gute tun und das Böse verabscheuen" (Speck, 1997: 89). La decisión moral del niño, en su opinión, debe ser sostenida no solamente por la razón, sino también por los sentimientos. Además, a la hora de aplicar los principios morales a una forma de actuar concreta es preciso tener en cuenta las circunstancias especiales de índole social o cultural: no se puede hacer uso de las leyes morales sin excepción. Esto es una variación de la crítica al yo trascendental desde el punto de vista histórico-dialéctico que Speck entremezcla con su crítica a la exclusividad en el uso de la razón.

Lo cierto es que lo que Kant intenta por encima de todo es salvaguardar la razón. Según el filósofo Otfried Höffe (1992: 201), Kant no ignora la importancia de los sentimientos morales y sostiene que es importante cultivarlos para el perfeccionamiento personal. Sin embargo, en opinión de Höffe, éstos no pueden constituir la base de la ética filosófica, puesto que son empíricos y por lo tanto transitorios. Cuando Kant habla de voluntad, se refiere a la voluntad determinada por la razón y que conduce hacia la autonomía, y no a la que está influida por los sentidos, que para él significa heteronomía y supone una determinación externa que no corresponde al hombre autónomo y su razón. Kant tenía que poner todo el peso en la razón para clarificar este punto, pero era consciente de que los sentidos podían influir en la voluntad. En su perspectiva, la idea de Speck de que el niño lleve a cabo acciones morales no sólo porque son razonables sino también porque así lo siente sería ilusorio y pretender demasiado. El objetivo de Kant era que la razón del hombre adulto (*mündig*) llegara a superar los impulsos sensuales.

La aparente contradicción entre la razón y el sentimiento es una cuestión que va a ser discutida hasta la actualidad. El doctor portugués Antonio Damasio, Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica 2005, considera que no es posible prescindir de los sentimientos, puesto que éstos nos orientan de forma acertada a la hora de tomar decisiones racionales al ser "un componente integral de la máquina de la razón" (Damasio, 2001: 9), y además "tan cognitivos como otras percepciones" (*ibid.*: 12). Estos planteamientos, sin embargo, no descartan "que las emociones y los sentimientos no puedan causar estragos en los procesos de razonamiento en determinadas circunstancias" (*ibid.*: 10), por lo que será preciso aprender a ejercer control sobre ellos.

Por su parte, el psicólogo estadounidense Daniel Goleman pretende crear una armonía entre ambas funciones en su teoría de la *inteligencia emocional*. Goleman se distancia en sus planteamientos del viejo paradigma con el que muchos relacionan las tesis kantianas de una razón liberada de los impulsos de la emoción y otorga a las emociones gran relevancia para el

ejercicio de la razón, "exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación" (Goleman, 1996: 58). Evitar que los sentimientos excedan el nivel de la razón, sino hacer que influyan positivamente en sus aplicaciones, es la función principal de la inteligencia emocional, cuya característica principal es el autocontrol: "Podríamos decir que quienes se hallan a merced de sus impulsos —quienes carecen de autocontrol— adolecen de una deficiencia moral porque la capacidad de controlar los impulsos constituye el fundamento mismo de la voluntad y del carácter" (*ibid.*: 14). Goleman comulga con Kant en la importancia del autocontrol para controlar los impulsos negativos para la toma de decisiones racionales.

1.3.2.4 Crítica a la relación de la razón con la moral y la autonomía

El marcado papel de la razón para el ser autónomo moral es descrito y criticado a la luz de varias perspectivas por diferentes autores (Aguirre, 2002; Baumann, 2000; Hill, 1989; Feinberg, 1989). Así, Baumann (2000: 140-56) resume la descripción kantiana de la autonomía de la persona como la capacidad de establecer normas que sean morales según la razón y de actuar en consecuencia. Por su parte, Thomas E. Hill (1989: 96ss.) alude a los que para él constituyen los principales rasgos de la autonomía kantiana: de un lado, este concepto es una idea normativa en relación con el cometido, las actitudes y los compromisos de los individuos racionales a la hora de decidir qué hacer; de otro, la autonomía kantiana es una propiedad del arbitrio humano. La idea fundamental es que el hecho de poseer una voluntad implica que podemos hacer que las cosas sucedan por razones, o bien por políticas o principios. Para Kant la autonomía es, por tanto, una circunstancia susceptible de ser o no alcanzada por el individuo en un momento determinado de su vida; una propiedad de la voluntad de toda persona adulta sensata, no un rasgo específico de aquellas personas dotadas de una conciencia óptima tanto moral como racional.

En contraposición, Baumann (2000: 154) conceptúa la autonomía como una aptitud que se adquiere de forma gradual y postula la probabilidad de ser autónomo en algunos aspectos de la vida y no serlo en otros. La autonomía del individuo se deriva del principio supremo de la moral, el imperativo categórico, teniendo en cuenta al mismo tiempo el imperativo práctico, por lo que, de acuerdo con la ética kantiana, no cabría la posibilidad de ser autónomo de forma inmoral. Conforme a su premisa de que el estado autónomo no es algo que se pueda conseguir de una vez y para siempre, Baumann se pregunta incluso si no sería factible ser autónomo de forma inmoral, algo impensable para el pensamiento kantiano. Es obvio que aquí el autor aplica un concepto de autonomía que no está vinculado estrictamente a la razón, a la buena voluntad y por lo tanto al objetivo moral.

Feinberg juzga la autonomía insuficiente para el autogobierno. El autor deja constancia en su interpretación de la importancia de la voluntad moral para el autogobierno: ser autónomo es necesario pero no suficiente para autogobernarse, puesto que la capacidad de autodeterminación de una persona que comete actos inmorales es similar a la de otra que lleve a cabo únicamente actos morales; faltaría en el primer caso la buena voluntad kantiana: "... a self-governing person is no less self-governed if he governs himself badly, no less authentic for having evil principles, no less autonomous if he uses his autonomy to commit aggression against another autonomous person. The aggressor is morally deficient, but what he is deficient in is not necessarily autonomy" (Feinberg, 1989: 43-44). Por consiguiente, se puede afirmar que Feinberg no se refiere a la autonomía moral, sino a una autonomía que se podría calificar como instrumental.

Por su parte, Hill (1989: 94) hace referencia a una interpretación de la autonomía kantiana que niega la existencia de límites morales y racionales en la actuación de las personas. Sin embargo, este planteamiento estaría equivocado según el filósofo, puesto que no tendría en cuenta un elemento esencial presente en la autonomía kantiana: la sumisión del individuo a principios racionales y morales; la autonomía, a pesar de ser libre, está sujeta a leyes que el ser autónomo se otorga a sí mismo. No obstante, esta idea de

autolegislación es cuestionada por autores como Baumann (2000), Aguirre (2002), Meyer-Drawe (1998), Höffe (1992), Hill (1989), Feinberg (1989) o Williams (1983), y constituye el quinto de los aspectos de la autonomía kantiana que analizaremos a continuación.

1.3.2.5 Crítica a la autonomía como autolegislación

Como ya se ha señalado, Kant fue pionero en la aplicación al individuo de la dimensión política de la autonomía, lo que se puede apreciar de modo especial en el término autolegislación, que condujo asimismo a diferentes interpretaciones de los postulados kantianos. Recordemos que la autolegislación es un aspecto transferido directamente del contexto político. En este sentido, Baumann (2000: 10-11; 152ss.) se cuestiona el hecho de que Kant tomara el modelo de la autonomía política y lo extendiera a la autonomía personal, y rechaza igualmente la aplicación del término legislación al individuo como parte de la definición de autonomía, puesto que estima imposible que una persona se dé órdenes a sí misma, las acate y controle su ejecución al mismo tiempo, que serían los tres aspectos de una ley en la vida política (legislación, jurisdicción y ejecución).

Además de este problema terminológico, contamos con la influencia real de las ideas ilustradas, en especial de las kantianas, en el logro de la libertad y la autononomía de la burguesía[25]. El sociólogo chileno Marcos Aguirre resume los principios kantianos para los que el filósofo había tomado a Rousseau como referencia:

> En términos de Kant, el proceso [de liberación de los ciudadanos del orden monárquico] haría posible el paso desde la minoría hacia la mayoría de edad: de la heteronomía a la autonomía, del sometimiento a leyes impuestas a la aceptación de leyes que, en tanto que ciudadano, cada uno se ha dado a sí mismo. El gobierno se entendía, por lo tanto, como la acción de la sociedad sobre sí misma, como autodeterminación (Aguirre, 2002: 197).

[25] Descrita por ejemplo por Jürgen Habermas en *Historia y crítica de la opinión pública* (1981).

Tanto los cambios reales de la historia descritos por Aguirre, en los que ha influido el proyecto ilustrado, como la exigencia indirecta de la necesidad de someterse sólo a aquellas leyes que son aceptadas por la persona, parecen indicar que Kant entiende al individuo autónomo como un ser que tiene que defenderse de la heteronomía de los poderes sociales pero que al mismo tiempo asume las leyes con las que está de acuerdo porque las considera coherentes con la razón.

Los problemas presentados por Baumann y Aguirre pueden ser conceptuados como el origen de las diversas interpretaciones kantianas que exponen Hill (1989) y Meyer-Drawe (1998). Estos autores se oponen a un concepto del yo como divergencia entre el individuo que se determina a sí mismo y la sociedad que impone las leyes, resultado de una transformación en la recepción del concepto kantiano que tuvo lugar durante el siglo XIX. Conforme a este planteamiento, ser una persona autónoma es estar en posesión de un derecho moral para tomar ciertas decisiones que conciernen a la persona misma. Hill (1989: 93-94) y Meyer-Drawe (1998: 33ss.) entienden que es un error concebir la autonomía kantiana como un derecho del individuo en el mismo sentido que un estado autónomo, puesto que Kant no consideraba dicha capacidad un derecho, sino una propiedad de todas las voluntades racionales. Kant sostenía que las dependencias ya formaban parte del individuo, así que habría sido normal el sometimiento a la sociedad: no veía al yo autónomo en lucha continua contra estas dependencias, ya que para el filósofo eran más bien conflictos con su mente: "... la autonomía viene a ser la libertad en su dimensión positiva, es decir, obediencia a una ley que es interna a la propia voluntad" (Vázquez, 1993: 463).

Estas dos posturas se verán reflejadas en una larga controversia en torno a la cuestión de si el hombre autónomo ha de seguir las leyes estatales. En el siglo XIX, Durkheim afirmaba que la autonomía de la razón estaba incluida en la heteronomía de las leyes generales de la sociedad, que son necesarias y transcienden al individuo. Las palabras pronunciadas por el sociólogo en 1906 ante la Sociedad Francesa de Filosofía son una muestra

clara de su postura respecto al carácter obligatorio de las normas sociales, que gozan de una autoridad especial por la que han de ser obedecidas:

> 1° On montrera que les règles morales sont investies d'une autorité spéciale en vertu de laquelle elles sont obéies parce qu'elles commandent. On retrouvera ainsi, mais par une analyse purement empirique, la notion du devoir, dont on donnera une définition très voisine de celle qu'en a donnée Kant. L'obligation constitue donc un des premiers caractères de la règle morale; [...] (Durkheim, 1963: 50).

La autoridad, que en este caso sería la sociedad, siempre está por encima del individuo y es apta para imponer la disciplina. Por consiguiente, autoridad social y autonomía estarían conciliadas, ya que esta última consiste, en opinión de Durkheim, en comprender el porqué de las leyes impuestas por la sociedad, que debemos acatar y no podemos eludir.

El pedagogo suizo Jean Piaget va a reprobar un siglo más tarde la gran importancia que la obligación asume en las premisas de Durkheim quien, de acuerdo con el primero, no deja percibir con claridad cómo se puede entender la moral de forma autónoma. Piaget comparte las tesis de Durkheim referentes a que tanto la moral válida como sus cambios sólo son explicables a partir de la organización y las transformaciones estructurales de la sociedad, así como los argumentos relacionados con la existencia de cierta disciplina que "constituye el punto de partida de toda vida moral" (Piaget, 1971: 303). Sin embargo, le censura la extrema subordinación de la moral al conformismo social, que hace que la autonomía pierda parte de su significado de conflicto racional contra las leyes injustas:

> Cuando Durkheim nos recuerda que el individuo es incapaz de crear la moral por sí mismo, esto no implica que la personalidad (es decir, el individuo cuando se somete a las normas de la reciprocidad) no sea libre de juzgar según su única razón. Es totalmente justo considerar que la autonomía supone un conocimiento científico de las leyes sociales como de las leyes naturales y un reconocimiento de estas leyes. Pero las leyes sociales no están acabadas y su constitución progresiva supone la cooperación y la entera libertad de la razón personal (*ibid.*: 311).

Piaget desarrollará un concepto de autonomía que aúna la moral con el desarrollo cognitivo, basándose de un lado en Kant y Durkheim y, de otro, en

sus propios experimentos. También Jürgen Habermas critica el moralismo de Durkheim en su *Teoría de la acción comunicativa* (1987b: 123). Ambos autores serán tratados de forma más extensa en los apartados posteriores a la II Guerra Mundial.

En el debate acerca de esta cuestión sostenido a mediados del siglo XX por un grupo de filósofos y sociólogos, entre los que se encuentran Max Scheler (1955) y Nicolai Hartmann (1962) se habla sobre todo de la autonomía como facultad estimativa de los valores morales: "Algo es calificable de bueno o de malo en función de la facultad estimativa de valores morales que es *autónoma,* soberana, independiente y que descubre por sí misma lo bueno y lo malo" (Vázquez, 1993: 463). Se matiza que el individuo que actúa no encuentra las normas en sí mismo, sino que los valores ya están establecidos; el individuo simplemente tiene que reafirmarlos y hacerlos suyos. La autonomía del individuo se ha de desarrollar dentro de esta comunidad de valores, por lo que de alguna forma sería heterónoma y se opondría al formalismo ético que expresa el concepto kantiano de autonomía (Pohlmann, 1971: 712-13). Además, para Scheler la autonomía es una facultad necesaria, pero no suficiente, para que la actuación de una persona pueda ser considerada buena: "La autonomía opera sólo como el presupuesto indispensable para que una persona conquiste un rango ético y para que sus actos le sean imputables" (Vázquez, 1993: 464). También es posible en la ética scheleriana seguir las pautas de una persona que reconozcamos como moralmente superior sin perder la autonomía. Por su parte, el filósofo Leonard Nelson (1949) habla de un principio analítico de la autonomía ideal, que constituiría a nuestro juicio el final del debate, y que asegura que sólo se puede exigir que los ciudadanos acaten las leyes y normas si éstos pueden cuestionarlas, comprenderlas de forma autónoma. Las leyes no pueden ser simplemente impuestas ni deben ser seguidas a ciegas.

Hay autores como Otfried Höffe (1992) y Howard Williams (1983) que entienden la visión kantiana de la sociedad como un compromiso entre la autonomía individual y la autoridad soberana. Según Höffe (1992: 200), el

imperativo categórico solamente tiene sentido porque la voluntad autónoma está limitada por las condiciones sociales e históricas —la moralidad como autonomía significa comprender y asumir estos límites de la voluntad—. Autonomía, por tanto, no significaría libertad en lo que respecta a la totalidad de las condiciones y dependencias de la vida, sino la capacidad de admitirlas y ratificarlas sin que se conviertan en la razón suprema determinante de la existencia. Pero además de eso el pensamiento kantiano tiene, según Höffe, algo de provocador que reside en la idea novedosa de que el individuo habrá de encontrarse a sí mismo en su carácter moral y racional:

> Moralität als Autonomie heißt, sich seine Bedürfnissen und Abhängigkeiten eingestehen, sie sogar bejahen und sie doch nicht als letzten Bestimmungsgrund des Lebens zuzulassen. Autonomie bedeutet, mehr als ein bloßes Bedürfnis- und Gesellschaftswesen zu sein und in dem Mehr —hier liegt Kants Provokation— zu seinem eigentlichen Selbst zu finden, dem moralischen Wesen, der reinen, praktischen Vernunft (Höffe, 1992: 200).

En todo caso, y a pesar de las diferentes interpretaciones que existen en torno a este tema, lo que parece irrefutable es que la autonomía kantiana está vinculada a la noción de libertad del individuo frente a la influencia del poder institucionalizado, lo que el político y filósofo británico de origen ruso Isaiah Berlin denomina "libertad negativa": toda ley, en opinión de Berlin, reduce alguna libertad, aun cuando posiblemente al mismo tiempo esté ampliando otra (Berlin, 1995: 201). En cambio, Curtis (2001: 5) opina que cuando alguien se refiere al término autonomía hoy en día, lo más razonable es entenderlo como la libre actuación política del conjunto de los individuos dentro de la sociedad, lo que Berlin considera "libertad positiva".

El aspecto político de la autonomía personal, el derecho del yo a la autodeterminación frente a la heteronimia impuesta por la sociedad, ha aumentado notablemente. Este concepto de autonomía se ha impuesto, según Meyer-Drawe (1998), como consecuencia de las modificaciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XIX. El sujeto, en su autodescripción, se constituye cada vez más por medio de prácticas en las que se van a intercambiar el sometimiento y la liberación del individuo respecto a la

sociedad. En este contexto cabe afirmar que autonomía ha vuelto a convertirse durante las últimas décadas en un término político, aunque ahora se refiere de forma positiva al individuo que defiende sus derechos frente al Estado. Se puede ser crítico con las leyes siempre y cuando el objetivo de la crítica sea lograr garantizar la autonomía de un mayor número de individuos. Si un individuo pertenece a un grupo, no sólo puede sacar provecho de éste, sino que también tiene que aportar algo. La libertad de la que hablan Curtis y Berlin no pasaría de ser un término abstracto si no estuviera aplicada a la sociedad y por lo tanto utilizada en concreto. Este uso particular se refiere en todo caso a la libertad de alguien, es decir, se trata más bien de *libertades* —en plural— y cada una de ellas sólo tendrá sentido si respeta y garantiza la libertad de los otros. Así pues, la libertad para una sociedad en general únicamente será alcanzable mediante la limitación razonable de la libertad de cada individuo y de cada grupo. Esta libertad limitada supone una precondición para la autonomía.

En esta dirección se ponen en práctica las libertades y la autonomía en los planteamientos de uno de los filósofos más conocidos hoy en día, que aplica los presupuestos kantianos a la sociedad y en concreto al Derecho: el estadounidense John Rawls. Rawls desarrolla dos principios en su teoría de la justicia (1971: 302-03): el primero, "principle of greatest equal liberty" (1), defiende que cada persona tiene derecho a un sistema de libertades civiles fundamentales que sea lo más amplio posible y compatible con una estructura correspondiente que asegure la libertad para todos. El segundo asegura que las desigualdades sociales y económicas pueden ser justas si (a) además aportan más ventajas que la igualdad estricta a los menos beneficiados ("difference principle") y si (b) están relacionadas con posiciones y organismos abiertos para todos y que aseguren la igualdad de oportunidades ("principle of fair equality of opportunity"). Rawls explica, sin duda siguiendo a Kant, qué efectos tiene la libertad concebida de tal manera para el individuo y argumenta que ésta es la condición para el ciudadano autónomo:

> ... los ciudadanos se conciben a sí mismos como libres en tres respectos: primero, con facultad moral para formar, revisar y perseguir racionalmente una concepción del bien; segundo, como fuentes autoautentificatorias de exigencias válidas; y tercero, con capacidad para responsabilizarse de sus fines. Ser libre en estos respectos capacita a los ciudadanos para ser autónomos, tanto racional como plenamente (Rawls, 1996: 103).

Con los seguidores de Kant cambia la percepción de la actitud del hombre ante la ley: el hombre ya no está para servir a la ley, sino que ésta sirve a los hombres —siempre y cuando distinga los límites de su libertad y de su autonomía frente a los derechos de los otros—, colaborando así a la libertad de todas las personas.

1.4 La autonomía desde la Ilustración hasta la II Guerra Mundial

1.4.1 La relevancia de la formación para el desarrollo del individuo

Uno de los denominadores comunes de la evolución del pensamiento a partir de Kant fue la tendencia en favor de una mayor autonomía del individuo dentro de la sociedad que intenta someterle. El concepto kantiano de autonomía siempre ha estado presente en mayor o menor medida en la filosofía de los siglos posteriores a su planteamiento. Sin embargo, el propio término no formaba parte de los programas educativos de los pedagogos de la Ilustración ni de los del siglo XIX, a pesar de que esta idea sí aparece de forma implícita en sus obras[26]. Meyer-Drawe (1998: 41) señala que para las concepciones de pedagogos como Pestalozzi era mucho más importante el término *Eigentümlichkeit*, que pronto se traduciría como "individualidad". Se trataba sobre todo de cuestionarse cómo se puede garantizar la individualidad del hombre, que es obra de la naturaleza, dentro de la heteronimia impuesta por la sociedad. Uno de los fundamentos de los razonamientos de estos pedagogos la constituyen las tesis kantianas transferidas a la pedagogía, a las que hacen nuevas aportaciones y de las que en ocasiones divergen.

Pestalozzi expone su concepción del ser humano y su desarrollo dentro del medio natural en la obra *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797). Tal como se pone de manifiesto en este trabajo, Pestalozzi concibe al hombre como

[26] Es común referirse a los pedagogos clásicos aunque ellos no hayan utilizado el término de forma explícita. Meyer-Drawe (1998: 42) señala que ha sido preciso esperar hasta el siglo XX para que Eduard Spranger (1959: 45-46) interpretara como una exigencia de autonomía el postulado de Pestalozzi acerca del individuo como "Werk seiner selbst", o para que Clemens Menze (1965: 127) vinculara el esfuerzo de Humboldt por la individualidad con un postulado autónomo.

miembro individual, pero ligado al mismo tiempo al mundo donde habita la totalidad del género humano; la autonomía animal que exige la naturaleza humana sólo encuentra un sustituto adecuado en la autonomía social: "Die tierische Selbständigkeit, die meine Natur fordert, findet nur in der gesellschaftlichen Selbstständigkeit einen befriedigenden Ersatz" (Pestalozzi, 2002: 21). El individuo constituye para el pedagogo el centro de su universo personal; la educación, concebida por el autor como el desarrollo de la propia capacidad natural, ha de ir en armonía con la autonomía del individuo. Una educación artificial que no favorezca la naturaleza de éste y no fomente su autonomía personal es rechazada por Pestalozzi:

> Beides, das unnatürliche Treiben unsers Wissen durch Akademien, Hörsäle und Schulstuben, und das unnatürliche Hemmen durch Edikte, Verbote, durch Schrecken, durch Ungnaden, [...] macht das Wissen der Masse des Volkes im alternden Weltteil, bald zu allgemein stinkenden Sümpfen (*ibid.*: 89).

En relación con el concepto de volición, Pestalozzi se sirve de la tesis kantiana de voluntad moral para contrarrestar los efectos nocivos de la sociedad. Son tres los elementos que, a juicio del pedagogo, se complementan para conformar el desarrollo del individuo: la naturaleza, la sociedad y la voluntad moral. El hombre puede llegar a alcanzar el estado moral gracias a una fuerza que posee en su interior, postulado que muestra notables similitudes con el imperativo categórico kantiano. Dicha circunstancia se obtiene gracias a una voluntad libre y autónoma:

> Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner tierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden. In ihrem Wesen aber ruhet sie ganz auf der Freiheit meines Willens, das ist, auf der Beschaffenheit meiner selbst, durch die ich mich selbst in mir selbst unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit fühle (*ibid.*: 115).

La moralidad del individuo, pues, está estrechamente vinculada a su naturaleza animal y a sus relaciones sociales; pero gracias a la libertad de su voluntad se siente independiente de su deseo animal.

También es notable la influencia de Rousseau en Pestalozzi; con él comparte el principio de que el hombre es bueno por naturaleza, que ésta es

esencial en la evolución del individuo, y que las influencias negativas provienen de la sociedad y de las propias instituciones escolares, que privan a los niños de su pleno desarrollo en el medio natural:

> Hasta los cinco años se abandona a los niños en el pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben; [...]. Y después de que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea; una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; ... (Pestalozzi, 1980: 18).

No obstante, Pestalozzi rechaza la idea de un desarrollo individual apartado del medio social, ya que juzga imposible referirse a un discípulo único como hace Rousseau, pues la educación debe abarcar a la totalidad del pueblo, de la humanidad. Por tanto, se podría destacar la vinculación de la noción de autonomía de Pestalozzi a un contexto social. La inclusión de la sociedad en el desarrollo del individuo hace que el modelo educativo de este pedagogo sea menos utópico que el de Rousseau.

Por su parte, los autores Francisco Larroyo (1982) y Ricardo Lucena (1999) aluden a la notable influencia que ejerció el pensamiento de Pestalozzi en España durante el siglo XIX, sobre todo gracias a la labor de personalidades de espíritu ilustrado como Jovellanos. Así, en 1805 se abrió en Tarragona una escuela pestalozziana (Larroyo, 1982: 504) y un año más tarde se inauguró el Real Instituto Pestalozziano en Madrid, impulsado por el entonces ministro Manuel de Godoy, que supondría la llegada a España de los criterios innovadores del pedagogo suizo y de otros teóricos del campo de la educación procedentes de varios países. Por desgracia, el Instituto fue clausurado por el propio ministro dos años después de su apertura (Lucena, 1999: 12), lo que significaría una importante paralización en el avance hacia un sistema educativo revolucionario para su época.

Otra de las principales figuras que contribuyeron a la idea de autonomía en la formación del individuo durante las primeras décadas del siglo XIX fue Wilhelm von Humboldt. En páginas anteriores hacíamos alusión a este autor como uno de los representantes principales del periodo ilustrado

que entendía como objetivo de la educación la culminación del hombre mismo. Esto implica el desarrollo de las fuerzas individuales de cada uno hacia un todo armónico, pasando así de ser súbdito de la sociedad a persona autónoma y libre que forma parte de la nación (Ossenbach, 1996: 110ss.). Humboldt conceptúa el mundo como fuente de aprendizaje, sobre todo en lo que a las lenguas se refiere. El mundo y su estudio no constituyen un fin en sí mismo, puesto que el interés del hombre radica esencialmente en

> seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt. Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch des Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch des Willens, in sich frei und unabhängig zu werden (Humboldt, 1980: 235).

La concepción de sujeto de Humboldt es novedosa, ya que que no es sólo un sujeto que piensa por sí mismo sino que necesita del otro para reafirmarse, planteamiento que será ampliado con posterioridad por autores como Mead o Habermas. El autor deja constancia de este pensamiento cuando sostiene, en una de sus cartas a Schiller (1800), que "wir uns nicht unmittelbar durch und an uns selbst, sondern nur in einem Entgegensetzen eines anderen erkennen können" (Humboldt, 1962: 208). Así pues, ya para Humboldt la lengua es el único medio para que se constituya el yo dialógico, y ésta es indisociable de la conciencia humana (Humboldt, 1991: 44). La lengua no es un producto del hombre como individuo, sino como colectividad, y como tal se transmite de generación en generación en todas las naciones: "... ese hecho comporta que la lengua sea el gran punto donde se realiza el tránsito de la subjetividad a la objetividad, el tránsito de la siempre limitada individualidad a la existencia omnicomprensiva" (*ibid.*: 51-52).

Humboldt transfirió a la universidad los principios que Pestalozzi había propugnado para la escuela basados en el desarrollo de las capacidades naturales del individuo. Es más, la esencia de los razonamientos establecidos por Humboldt cuando instituyó la Universidad de Berlín en 1810, fundados en la autodeterminación, siguen todavía vigentes en las universidades alemanas. Humboldt parte de que en la universidad el individuo ya dispone de un grado

de autonomía tal que le permite encarrilar su formación, que estará favorecida por la cooperación que debe existir entre alumno y profesor. Al igual que señalábamos en Pestalozzi, la influencia de Rousseau es asimismo notoria en Humboldt, sobre todo al estimar éste la acción prolongada del Estado como una limitación para el desarrollo del individuo.

La noción de autonomía que resulta de la reforma promovida por Humboldt continuó vigente en el siglo XIX, a pesar de haber sido interrumpida durante la era conservadora posterior a Napoleón. En general, la idea de autonomía derivada de la Ilustración refleja la nueva concepción de un ciudadano libre, no sujeto al poder estatal. Así, el político reformista alemán Johann C. Stüve defendía en 1848, año de la constitución en Frankfurt del primer parlamento alemán: "Wer der Sache der rechten Freiheit einen wahren Dienst thun will, der schreibe ein Buch über Autonomie" (cit. por Berka, 2000: 17). El jurista austriaco Walter Berka (2002: 19) sostiene que la autonomía constituyó a partir de la Revolución de 1848 un punto de partida para las expectativas de libertad tanto individuales como colectivas y, como tal, se refiere no sólo a la autodeterminación del individuo respecto a organismos administradores, sino también a sistemas culturales como la economía o el arte.

1.4.2 La importancia de la sociedad

Una de las contribuciones más relevantes para la evolución del concepto de autonomía en el ámbito pedagógico de finales del siglo XIX fue la de Émile Durkheim, al que ya nos hemos referido cuando aludíamos a las interpretaciones del concepto kantiano de autonomía. Para Durkheim, la autonomía personal constituye la fuente de formación del individuo y caracteriza una nueva forma de solidaridad que ha de ser lograda mediante esfuerzos individuales:

> En efecto, ser una persona es ser una fuente autónoma de acción. El hombre no adquiere, pues, esta cualidad sino en la medida en que hay en él algo que le es propio, que a él solo corresponde y que le individualiza; en que viene a ser algo más que una simple encarnación

> del tipo genérico de su raza y de su grupo. Se dirá que, en cualquier situación, está dotado de libre arbitrio y ello basta para fundamentar su personalidad (Durkheim, 1982: 473).

Así, para Durkheim, la autonomía es lo que define la singularidad de una persona, pero sólo es alcanzable si se desarrolla en comunidad. Esta capacidad es una vertiente de la moralidad característica de la sociedad democrática que se acoge a las normas preestablecidas, que están sujetas a modificaciones por parte de integrantes de dicha colectividad. Las palabras de Paul Fauconnet, discípulo de Durkheim, reflejan este pensamiento de su maestro:

> La autonomía es la actitud de una voluntad que acepta la regla, porque reconoce que está radicalmente fundamentada. Presupone la aplicación, libre pero metódica, de la inteligencia en el examen de las reglas que el niño recibe inicialmente, prefabricadas, de la sociedad en la cual se hace hombre, pero que, muy lejos de aceptarlas pasivamente, debe, paulatinamente, aprender a vivificar, a conciliar, a expurgar de sus elementos caducos, a reformar, para adaptarlas a las condiciones de existencia cambiantes de la sociedad en la que pronto se integrará en condición de miembro activo (Fauconnet, 1990: 29).

Durkheim, en su calidad de sociólogo, aborda la cuestión educativa como un hecho social que ha de responder, ante todo, a las necesidades y condicionamientos sociales que varían de una época y de una colectividad a otra. El autor entiende la vida escolar no "como si no fuese más que una simple aglomeración de individuos independientes los unos de los otros", sino como el germen de la vida social, donde los niños "piensan, sienten y actúan de forma diferente a cuando están aislados" (Durkheim, 1990: 94). Es precisamente la sociedad la que hace salir al individuo de su aislamiento, la que le obliga a tener en cuenta los intereses del prójimo, la que "nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarlos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados" (*ibid.*: 58). Los postulados de Durkheim acerca de una comunidad que educa a individuos en cierta manera conformes con una autonomía limitada, tal como refleja la cita anterior, han sido criticados en

varias ocasiones (véase Speck, 1997: 92; Piaget, 1971: 311-12; Habermas, 1987b: 123).

La importancia de la colectividad llega aún más lejos en el pensamiento de Mead, para quien la individualidad es consecuencia del proceso social[27]: "Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo), no la parte al todo; y la parte es expresada en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes[28]" (Mead, 1972: 54). Mead, contemporáneo de Durkheim, es representante de lo que él mismo denomina "conductismo social", que define como el intento de "explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él" (*ibid.*). Su obra clave, *Mind, Self and Society* (1934), plantea el lenguaje como instrumento de socialización, indispensable para alcanzar la actitud de grupo, y establece que la persona está constituida por dos componentes, el "yo" y el "mí": "El 'yo' es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el 'mí' es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el 'mí' organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un 'yo'" (Mead, 1972: 202). Se trata, por tanto, de *adoptar* la actitud de los otros (mí) para después *reaccionar* hacia estas actitudes (yo); con ello quedaría concluido el proceso de personalización, que es una transformación social que se desarrolla a partir del lenguaje y que lleva implícita la interacción de los miembros del grupo y que, por tanto, supone la previa existencia de éste. Mead denomina al grupo social que proporciona al individuo su unidad como persona el "otro generalizado": "La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad" (*ibid.*: 184).

---

[27] El sociólogo Niklas Luhmann (1986: 313-14) contrapone los planteamientos de Mead y Durkheim, afirmando que cada cual encarna una de las dos tendencias principales en la sociología contemporánea. En la corriente representada por Mead el individuo es considerado una unidad que emerge de encuentros sociales y que se deriva de la interacción social; en la percepción de Durkheim, en cambio, el individuo constituye el punto de partida y, por consiguiente, el grupo es una consecuencia de éste.

[28] Habermas (1987b: 65), critica el hecho de que Mead no justifique cómo se pudo haber configurado este "organismo social" que ya existía previamente.

El autor critica además las convenciones reaccionarias que, en su opinión, ya no tienen sentido en la sociedad, así como aquellas instituciones que reducen la individualidad y la autonomía personal:

> Las instituciones sociales opresivas, estereotipadas y ultraconservadoras —como la Iglesia—, que, con su antiprogresividad más o menos rígida e inflexible, aplastan o borran la individualidad, o inhiben cualquier expresión de conducta y pensamiento distintivas u originales en las personas o personalidades individuales implicadas en ellas y sometidas a ellas, son productos indeseables pero no necesarios del proceso social general de la experiencia y la conducta (*ibid.*: 279).

Habermas, por su parte, alude en la segunda parte de su *Teoría de la acción comunicativa* a los dos aspectos complementarios de la identidad del yo, la cual, de acuerdo con Mead, es la que "capacita a una persona para *realizarse* a sí misma bajo las condiciones de un comportamiento autónomo" (Habermas, 1987b: 144):

> Supongamos que los individuos se socializaran como miembros de una comunidad ideal de comunicación; entonces adquirirían una identidad que tendría dos aspectos complementarios: el de universalización y el de particularización; por una parte, al desenvolverse en esas condiciones idealizadas, las personas aprenderían a orientarse dentro de un marco de referencia universalista, esto es, a *actuar autónomamente;* por otra, aprenderían a *hacer uso de su autonomía,* la cual los iguala con todos los demás agentes morales, para desarrollarse en su subjetividad y particularidad[29] (*ibid.*: 139).

1.4.3 La puesta en práctica de la autonomía

La actitud de entender la vida escolar como el germen de la vida social defendida por Durkheim está asimismo presente en el pensamiento de John Dewey, uno de los grandes representantes del pragmatismo americano[30]. Dewey rechaza en su obra *Democracia y educación* (1916) el aprendizaje por instrucción porque se centra en materias aisladas de las experiencias de la

[29] La cursiva es nuestra.

[30] El nombre de Dewey está asociado a la llamada Escuela o Educación Nueva, movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar desde finales del siglo XIX hasta el comienzo de la II Guerra Mundial. Este movimiento considera al niño como centro de toda aplicación educativa (véase Iyanga, 1996: 93-101).

vida que ignoran las necesidades sociales reales de la educación y que además dan por supuesta la experiencia por parte de los alumnos. Para el autor, la única forma de aprender de forma eficaz es a partir de la experiencia, ya que sólo así puede establecerse una conexión verídica entre el ser humano y su ambiente natural y social: "Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, tiene significación vital y comprobable" (Dewey, 1978: 158). El *learning by doing*, aprendizaje por acción tanto manual como intelectual, constituye la base de la experiencia, y Dewey concibe el citado proceso como la reconstrucción de experiencias. Él mismo denomina a este método "pragmatismo", y subraya como rasgo esencial el "mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente" (*ibid.*: 362). Por consiguiente, la principal aportación del pedagogo a la idea de autonomía consiste en haber introducido la actuación y la acción como elementos integrantes del proceso de aprendizaje.

La conexión entre educación y participación social supone otra de las contribuciones de Dewey a la idea moderna de autonomía. Recordemos que esta idea ya estaba presente en las tesis de su compatriota Durkheim, para quien la clase constituía el germen de la vida social. La educación es para Dewey una función social que forma una disposición mental y emocional en los individuos que los orienta hacia su participación en la vida de grupo. La forma de agrupamiento de los niños no es casual, sino que es un "símbolo de la vida colectiva de la humanidad en general" (*ibid.*: 68), una "comunidad en miniatura" (*ibid.*: 378). Se ha de crear un interés en el individuo tanto para que éste siga su propio camino como para que tome parte en los quehaceres conjuntos; esta dependencia de los demás supone una interdependencia más que un signo de debilidad. Por consiguiente, Dewey rechaza la sociedad "que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia" (*ibid.*: 110), puesto que formaría individuos sin aspiraciones o ideas propias que no harían otra cosa que acatar órdenes de una minoría constituida en autoridad. He aquí los ecos del pensamiento kantiano y su autonomía moral: una educación democrática es esencial para la formación de ese individuo capaz de tomar decisiones de forma crítica y autónoma. En

la segunda mitad del siglo XX, autores como el brasileño Paulo Freire o el inglés Phil Benson seguirán argumentando en esta línea. El último de ellos estima que los puntos de vista de Dewey sobre educación pueden considerarse precursores de los criterios que conformaron los primeros trabajos del Consejo de Europa sobre la autonomía en el aprendizaje de lenguas (Benson, 2001: 25).

Uno de los principales continuadores de las teorías de Dewey es, sin duda, el pedagogo estadounidense William Kilpatrick, creador del *método de proyectos,* que supone una gran aportación para la idea de autonomía. En esta metodología, definida por Kilpatrick en su obra de 1921 *The project method*, son los mismos alumnos los que planifican y elaboran sus propios proyectos y, gracias al trabajo en grupo que comporta este tipo de tareas, desarrollan estrategias para una participación social democrática que pueden aplicar a la vida real, formando así su personalidad como individuos. El lingüista Michael K. Legutke define este método como sigue:

> Projektunterricht bezeichnet eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform, die ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt. Themen- und Problemkonkretisierung sowie Planung der einzelnen Aktionsphasen resultieren aus einem gemeinsamen Aushandlungsprozess, der sowohl Raum für die Entfaltung von Lernerinteressen lässt, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge des Lehrers (Legutke, 2003: 259).

En el método de proyectos es el alumno quien, junto con el profesor, formula una serie de objetivos e investiga el procedimiento más adecuado para alcanzarlos. La búsqueda de objetivos y métodos, que completarían las nociones de actuación y experiencia introducidas por Dewey, constituye la principal contribución de Kilpatrick a la idea de autonomía. Su *método de proyectos* se aplica hoy en día en varios países europeos, aunque no de forma sistemática. En un artículo posterior, Kilpatrick se hace eco del pensamiento de Mead: "Mediante una creciente participación en la vida que reina en torno suyo, el niño construye su propio yo" (Kilpatrick, 1967: 16). El pedagogo comparte la convicción de Rousseau de que el individuo es bueno en esencia, y considera la democracia el fundamento de la educación, cuya

finalidad es "que el niño aprenda cada vez más a vivir la vida del grupo y a aceptar la responsabilidad apropiada en relación con él" (*ibid.*: 45).

Asimismo, durante las primeras décadas del siglo XX, hubo en Europa varias figuras destacadas que contribuyeron en gran medida a la idea de una autonomía pedagógica. En Francia, Célestin Freinet criticó con dureza el sistema educativo francés de su época y sentó las bases de lo que a partir de los años treinta se conocería como "Pedagogía de Freinet". Este movimiento abogaba entre otras cosas por introducir un tipo de relación entre alumno y profesor distinta de la basada en la autoridad, por eliminar los modelos típicos de clase frontal, unir el conocimiento a las vivencias de los niños o conferir a los jóvenes el derecho a expresar sus opiniones y a asumir responsabilidades en relación con su aprendizaje.

En su obra *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (1964), el autor reflexiona sobre el sistema de su pedagogía, iniciada más de treinta años antes. Su método[31] consiste, según sus propias palabras, no sólo en "dar al niño un papel activo en la clase, hacerle un elemento activo en la adquisición de las técnicas escolares" (Freinet, 1980: 38), sino también en concebir la escuela como un ente vivo, como la "continuación natural de la vida de familia, de la aldea, del medio" (*ibid.*: 39). Freinet se considera deudor del método natural de Pestalozzi, que respeta la diversidad de los niveles de desarrollo de los niños, y, aunque no comparte la idea de la bondad original de Rousseau, tampoco es partidario de degradar moral o psíquicamente al niño, sino de alentarlo y ayudarle a organizar su aprendizaje dentro de sus posibilidades. Así, no se forman "hombres prefabricados sino hombres vivos y dinámicos" (*ibid.*: 41). Precisamente el hecho de tener en cuenta los recursos de cada niño a la hora de configurar su aprendizaje supone una de las principales aportaciones de Freinet al concepto de autonomía y a su puesta en práctica.

---

[31] Tal como afirma en su obra *Técnicas Freinet de la escuela moderna,* él prefiere denominar "técnicas" y no "método" a su pedagogía, puesto que considera el método como "un conjunto hecho completamente por su iniciador, que hay que tomar tal y como es, y en el que sólo el autor tiene autoridad para modificar los datos" (Freinet, 1980: 33), mientras que él ofrece sus técnicas como instrumentos que cada profesor puede aplicar según crea conveniente.

La base del aprendizaje de la lengua en los alumnos de Freinet la constituyen los *textos libres*, composiciones escritas por los niños acerca de un tema escogido por ellos, fundamentadas en sus propias vivencias, y que luego serán corregidas y mejoradas en común y pasarán a la imprenta escolar. Esta técnica aporta grandes ventajas, puesto que son los propios niños los creadores de su material de aprendizaje: "Si ellos [los niños mismos] están orgullosos de su obra es porque tienen conciencia de ser auténticamente los autores de la misma ..." (Freinet, 1975: 47), lo que les ayudará a convertirse en alumnos cada vez más autónomos y menos dependientes de los preceptos del profesor. A éste, sin embargo, le corresponde la función de suministrar textos correctos que sirvan de modelo a los alumnos: "El niño no aprenderá a escribir correctamente si no tiene constantemente ante los ojos la perfección de los textos escritos o impresos" (*ibid.*: 42). También habrá de ayudar a aquellos que tengan dificultades a la hora de redactar un texto (*ibid.*: 37). La técnica de los textos libres, junto con la intervención de los alumnos y la nueva concepción del docente que lleva implícita, son importantes contribuciones al concepto de autonomía en la enseñanza.

A pesar de que Freinet es partidario de la modernización y democratización del sistema educativo de su época, con una mayor autogestión de los centros y de las clases, es consciente, en efecto, de las dificultades que conlleva el cambio: escasa preparación de los profesores, sobrecarga en las clases, tamaño de las aulas, falta de subvenciones, oposición de los padres y de los inspectores, etcétera. Estas dificultades no distan mucho de las que surgen cuando se quieren implantar modificaciones en los sistemas educativos actuales. De todas formas, y pese a las críticas iniciales, la influencia de la pedagogía de Freinet ha sido notable en diversos sistemas educativos europeos, sobre todo el francés, y clave para la corriente francesa de la pedagogía institucional.

Otra gran influencia fue la ejercida durante el primer tercio del siglo XX por la italiana Maria Montessori, creadora del método que lleva su nombre. Su formación médico-psicológica y pedagógica la condujo a desarrollar un

sistema de educación infantil basado en el principio de libertad en un medio ambiente natural, adaptado a la naturaleza del niño, que difiere en gran medida de la del adulto: "En educación de la primera infancia el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad, tanto desde un punto de vista fisiológico como psíquico; e incluye la libre evolución de la conciencia" (Montessori, 1909: 108-109). La libertad es una condición necesaria para el desarrollo del niño, pero "debe tener como límite el interés colectivo [...]. Debemos, pues, impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros ..." (*ibid.*: 93). Por añadidura, las manifestaciones activas de los niños "deben ser conducidas, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia" (*ibid.*: 103) que le servirá en su vida adulta posterior.

El docente e investigador E. Mortimer Standing, colaborador de Montessori durante varias décadas, resume en *La revolución Montessori en la educación* (1978: 200-01) los aspectos fundamentales del método de su maestra. En lo que respecta a la cuestión de la autonomía, cabe destacar la convicción de que la disciplina no viene impuesta del exterior, sino que tiene su origen dentro del niño. Además, el método propugna la necesidad de que el niño aprenda mediante la acción, una de las premisas del aprendizaje autónomo, y permite que cada niño trabaje a su propio ritmo con el profesor como guía, quien ha de tener en cuenta sus necesidades individuales, al igual que en la pedagogía de Freinet. En lo que concierne a esta última cuestión, no es tarea fácil para el profesor establecer los límites respecto a cuánto puede adentrarse en el alumno para identificar sus necesidades individuales. Es preciso tener en cuenta las restricciones de la relación profesor-alumno, además de que el número de escolares suele ser demasiado elevado. De todas formas, y a pesar de la imposibilidad de alcanzarlo plenamente, sería éste un ideal a seguir. Otro aspecto que queremos subrayar es el hecho de que el método Montessori desarrolla no sólo las facultades intelectuales del niño, sino también las emocionales, así como su capacidad de tomar iniciativas y de elegir de forma independiente, aptitudes fundamentales para la vida en comunidad.

El movimiento impulsado por la pedagoga italiana se expandió por gran número de países europeos, entre ellos España, así como por Estados Unidos. Sin embargo, las circunstancias históricas provocaron una lógica y abrupta interrupción en la creación de escuelas Montessori, o *Case dei Bambini,* puesto que su método educativo orientado hacia la libertad era incompatible con las aspiraciones totalitarias que surgieron en Europa a partir de los años treinta. Por otra parte, su sistema no está exento de críticas, como a la artificiosidad y al hieratismo que, en opinión de algunos autores (véase por ejemplo Gómez, 1994: 23ss.), presiden la acción docente.

Otro de los experimentos educativos dirigidos a la autonomía personal llevados a cabo durante las primeras décadas del siglo XX fue la Escuela de Summerhill, fundada en 1921 en la aldea de Leiston, Suffolk, a unos ciento sesenta kilómetros de Londres[32]. Su fundador, el pedagogo escocés Alexander S. Neill, estableció una forma de educación antirrepresiva cuyo objetivo era el libre desarrollo emocional del niño por medio de la alegría, la espontaneidad y la ausencia de clase moral y religiosa. A pesar de no concentrarse en los primeros estadios educativos, Summerhill presenta algunos paralelismos con el sistema Montessori, tales como la insuficiencia del desarrollo intelectual, que ha de ir paralelo al desarrollo afectivo, o la necesidad de fomentar la libertad y disposición del niño para que se convierta en un individuo independiente preparado para enfrentarse al mundo (Neill, 1997). Como crítica podríamos aludir a la expresada por el psicoanalista Erich Fromm (1997: 14) acerca de la subestimación de la captación intelectual del mundo en favor de su percepción artística y emocional y la tendencia a sobrevalorar el sexo y la educación sexual, que Fromm atribuye a la influencia de Freud. No obstante, la escuela Summerhill constituye sin duda un paso adelante hacia la autonomía en la enseñanza.

---

[32] Después de sus más de ochenta años de existencia, la filosofía de la escuela de Summerhill no ha cambiado un ápice respecto a la defendida por su fundador Alexander S. Neill. Las llamadas "escuelas libres" (*free schools*), cuyo estilo de enseñanza es similar a Summerhill, se encuentran en la actualidad repartidas por numerosos países, entre otros Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Brasil, Alemania, Francia o España.

1.4.4 Conflictos institucionales acerca de la autonomía

El conflicto que había surgido en la Ilustración entre los partidarios de la Iglesia y los ilustrados va a cobrar especial importancia durante las primeras décadas del siglo XX, ya que los primeros continuaban equiparando los términos de autonomía y anomia[33]. Los protagonistas de este debate fueron los propios pedagogos, que aspiraban a conseguir tanto la autonomía de la ciencia pedagógica como de las instituciones educativas respecto al Estado y a la Iglesia, para poder garantizar así la autonomía tanto del alumno como del profesor. Éstas eran, pues, las exigencias de los representantes de la corriente humanista de la pedagogía en el debate que surgió durante el periodo de entreguerras en Alemania país que tomaremos como referencia por ser uno de los más representativos[34]. Los partidarios de los ideales humanistas consideran, haciéndose eco del pensamiento de Rousseau, que la autonomía ética de la persona es algo que hay que defender contra las influencias sociales.

Siguiendo esta línea, el pedagogo alemán Hermann Nohl establece en su trabajo "Die Theorie der Bildung" (1933) que el niño como ser humano tiene valor en sí mismo y no debería ser conceptuado como un instrumento para cumplir los objetivos de organismos como el Estado o la Iglesia. Además de la autonomía del niño, Nohl defiende la autonomía de la pedagogía como ciencia, la autonomía de las instituciones pedagógicas y la autonomía del educador: "Er [el educador] ist verantwortlich für das Subjekt" (Nohl, 1933: 18), premisa que será considerada uno de los fundamentos del concepto de autonomía de la pedagogía humanista. Otra de las aportaciones de Nohl a la idea de autonomía que encontramos en su obra es la noción de *autonomía relativa* (*ibid.*: 15): la autonomía es *relativa* puesto que es preciso

---

[33] Del griego *ἀνομία*, "ausencia de ley" según el DRAE.

[34] Vendría al caso examinar el desarrollo de la pedagogía en Europa; sin embargo, nos llevaría demasiado lejos de las pretensiones de este trabajo. Por ello seguimos a modo de ejemplo el estudio de Roland Bast (2000) referido a Alemania, que en la II Guerra Mundial sufrió una pérdida absoluta de la autonomía que se había adquirido hasta entonces y la recuperó en la posterior implementación de la democracia.

conceptuarla *en relación* con la sociedad donde se desenvuelve el niño, y que Nohl no juzga como un enemigo que por definición vaya a suprimir su autonomía. Para el pedagogo carece de lógica ignorar el contexto cultural donde se desarrolla la formación del individuo, ya que todo está sometido a éste y la educación nunca va a poder ser concebida como un fenómeno aparte. En este sentido, Nohl se distancia de los argumentos de Rousseau, que juzga demasiado utópicos debido a la idealización extrema de la naturaleza en contraposición con la sociedad.

Las reflexiones de Roland Bast también están dirigidas a las disputas entre católicos y protestantes en torno a la autonomía pedagógica, así como entre partidarios de la enseñanza laica y defensores de la formación religiosa, que habían comenzado durante la República de Weimar. El pedagogo protestante Friedrich Delekat sostenía en su escrito "Grundsätzliches zum Kampf um das Reichschulgesetz" (1928) que la idea ilustrada de autonomía no era capaz de lograr lo que la pedagogía había conseguido hasta finales del siglo XVIII bajo las claras ideas de la Iglesia. A juicio del pedagogo Wilhelm Flitner, tal como queda patente en su obra "Zum Begriff der pädagogischen Autonomie" (1928), esta crítica no está justificada, y le reprocha a Delekat sobrevalorar la trascendencia del término. Nadie había pretendido nunca que la autonomía pedagógica otorgara al hombre un sentido general que sustituyera el orden divino. Así pues, la crítica de Delekat estaría más bien dirigida al positivismo —que sí pretendía sustituir la fe en Dios por la creencia en la ciencia— y no a la pedagogía humanista. Asimismo, Flitner reafirma la idea de su maestro Nohl de relativizar la autonomía. La autonomía pedagógica bien entendida ha de integrar los poderes culturales (gubernamentales, eclesiásticos, científicos, opinión pública, etcétera) por lo que, de acuerdo con Flitner, Delekat utilizaría esta noción en términos absolutos. La controversia entre la enseñanza laica y la confesional va a continuar hasta la década de los cincuenta, y se agudizará durante los años posteriores a la II Guerra Mundial.

El pedagogo Erich Weniger estima en su obra *Die Eingenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (1952) que la autonomía pedagógica es

un resultado histórico de la destitución del orden divino en la Ilustración. Asimismo parte de Rousseau, que había sido el primero en la historia de la pedagogía en justificar la existencia individual del niño, e insiste en que no se puede considerar la niñez como un estadio transitorio antes de alcanzar la meta final de ser adulto, sino que hay que tener en cuenta este estadio como tal. Weniger también habla de autonomía relativa, que para él se refiere más bien a la obligación del educador de informarse acerca de las características del Estado y así escoger los contenidos más relevantes para una educación moral.

Georg Geißler reconoce en su obra *Die Autonomie der Pädagogik* (1929) el cambio que implicaron las ideas de Rousseau para la pedagogía, que se empezó a orientar cada vez más hacia las necesidades concretas del niño, convirtiéndose en una "Pädagogik vom Kinde aus"[35]. Sin embargo, y al igual que Nohl, critica el aislamiento del individuo de toda referencia social y desaprueba la convicción rousseauniana de que el individuo socializado siempre va a ser deficiente en relación a sus posibilidades. Geißler afirma que los adultos educan a los jóvenes para asegurar la continuidad de sus tradiciones y de la vida tal como son entendidas por ellos, es decir, la conservación de la comunidad y de su forma de desarrollo. Esta educación concluye cuando la generación más joven empieza a entrar en la comunidad.

Otro aspecto relevante del debate anterior al nacionalsocialismo es la cuestión acerca de quién garantiza la autonomía y a quién o a qué debe ir dirigida. En esta polémica se encuentran, por un lado, los partidarios de la autonomía, que piensan que el Estado tiene que garantizar la autonomía de las instituciones y de la ciencia; por otro, los defensores de las escuelas confesionales, que temen que el gobierno emplee la autonomía para sus propios intereses políticos. Como es lógico, los últimos defienden sobre todo la autonomía de las escuelas confesionales. Esta discusión ilustra la

[35] "Pädagogik vom Kinde aus" ("Pedagogía que parte del niño") es un término muy extendido hoy en día en Alemania para designar una didáctica orientada hacia el alumno y una pedagogía individualista en general. Fue acuñado por el reformador escolar Johaness Gläser y utilizado por primera vez en 1908 para la fundación de la "Bundes für Schulreform" en la ciudad de Hamburgo (Bast, 2000: 50).

necesidad de cuestionarse siempre de quién procede la autonomía y a quién va dirigida. Ya nos hemos referido a Montessori, quien trató la cuestión de los límites de la autonomía personal, capacidad que siempre debía cumplirse dentro del interés colectivo.

El pedagogo Walter Berka (2002: 21 y ss.) también hace referencia a esta cuestión; es consciente de la posibilidad de hacer un uso abusivo de la autonomía hasta convertirla en un mecanismo destinado a encubrir intereses egoístas o emplearla como cálculo táctico para eludir algún control legítimo. La claridad conceptual, propone Berka, puede contribuir a ejercer algún efecto contra estas estrategias de encubrimiento, al obligar a preguntarse más exactamente para quién, bajo qué condiciones y entre qué límites debe situarse la autonomía: "Welches Subjekt beansprucht Autonomie, in welcher Beziehung wird sie gefordert, sowie zu welchem Zweck und in welchen Grenzen soll diese Autonomie bestehen" (*ibid.*: 25).

Puesto que el fascismo y el nacionalsocialismo constituían sistemas totalitarios tuvieron que combatir la autonomía de la educación y de la pedagogía, que no tenían cabida. Un comunicado de la *Deutsche Pädagogische Auslandsstelle* de 1934 decía lo siguiente: "Ninguna autoridad ha publicado que nosotros sepamos, ningún decreto transformando los fines de la autonomía. Pero de la naturaleza misma del nacionalsocialismo se desprende que los hábitos parlamentarios y la libertad democrática de la autonomía han quedado suprimidos" (cit. por Heller, 1968: 39). La educación nazi era entendida como la formación del hombre para el servicio del Estado y, de esta forma, el inculcar una obediencia ciega para una subordinación total del individuo era uno de los objetivos fundamentales. Las directrices escolares alemanas de 1933 dan cuenta de la esencia de la educación nazi: "La tarea más elevada de la escuela es educar a la juventud, para el servicio de la nación y el Estado, en el espíritu nacionalsocialista" (cit. por Mascaró, 1983: 1009). La evolución hacia una educación orientada a la autonomía del individuo es interrumpida con brusquedad durante este periodo en gran parte de Europa.

1.4.5 Consecuencias de la II Guerra Mundial para la autonomía

Las atrocidades cometidas durante la II Guerra Mundial causaron una importante ruptura en el desarrollo de gran parte de la civilización europea. En cuanto al contexto pedagógico de la posguerra, se produjeron dos reacciones muy diversas:

- De un lado, un retorno parcial a los debates anteriores a la guerra.
- De otro, una reflexión sobre las consecuencias de este conflicto para la educación.

En el primer caso, la autonomía pedagógica continuó poniéndose en tela de juicio; incluso, y debido a la importancia que aquélla asigna al individuo, se le atribuyó en parte la responsabilidad del sistema que acababa de fracasar. Según esta perspectiva (véase Bast, 2000: 68ss.), la puesta en práctica de la autonomía llevada a sus últimas consecuencias da como resultado un egocentrismo desmesurado que puede conducir, tal como había ocurrido durante la época de dominación nazi, a unas desorbitadas ansias de poder:

> Die Thematisierung der entfesselten Subjektivität als Merkmal des Nationalsozialismus reflektierte einseitig das Selbstverständnis und die Bewegungsmöglichkeit der politischen Führungseliten. Ausgeblendet wurde, daß zum Funktionieren der nationalsozialistischen Gesellschaft auch ein widerspruchloses Einfügen der Individuen in die vorgegebene Ordnung und fatalistische Beschwörungen eines gemeinsamen Schicksals gehörten. Kritiklos hielten viele Philosophen an dem Prinzip der Ein- und Unterordnung der Individuen gegenüber „transsubjektiven" Ordnungen fest (Plümacher, 1996: 31).

Según Plümacher, los opositores a la autonomía pedagógica ignoraron los análisis acerca del nacionalsocialismo realizados por intelectuales emigrados como Hannah Arendt, Ernst Cassirer o Theodor W. Adorno, e interpretaron lo acaecido durante este periodo como una consecuencia de la renuncia a los valores cristianos que se fue produciendo a partir de la Ilustración, por lo que después de la guerra se intentó volver a asentar la pedagogía sobre una base cristiana. Uno de los objetivos del III Reich había sido la transformación de las escuelas confesionales en escuelas comunales "que creyeran en lo alemán".

Por tanto, la enseñanza religiosa contaba en este periodo con un "antinazistischen argumentativen Bonus" (Bast, 2000: 77) para defender su postura en contra de la autonomía pedagógica, puesto que, en cierta manera, se identificaba la cuestión de la autonomía de la escuela no confesional con el fascismo. En realidad, más que la autonomía del individuo, el asunto que se debatía en esta época era la autonomía de la propia institución escolar. Es evidente que, durante el nacionalsocialismo, las escuelas ni eran autónomas respecto al Estado ni fomentaban ningún tipo de autonomía del individuo. Así, se puede afirmar que en los debates de los primeros años posteriores a la guerra el sentido del término autonomía fue modificado prácticamente hacia su significación opuesta por algunos partidarios de las escuelas confesionales. En lo sucesivo, la controversia entre los partidarios de la religión y los de la autonomía pedagógica irá perdiendo fuerza de forma progresiva hasta que a finales de los años cincuenta se llega al consenso de que ambas no se excluyen, argumento que, recordemos, ya había empleado Flitner en su discusión contra Delekat previa al conflicto bélico (*ibid.*: 79ss.).

A pesar de la situación, que era perjudicial para sus intereses, los representantes de la autonomía pedagógica trataban de hacerse oír de nuevo. Una vez más, Weniger intenta liberarse de los reproches de la teología con los mismos argumentos que empleaba con anterioridad a la guerra. Flitner, por su parte, pretende desarrollar una nueva generación de pedagogos y educadores de postguerra sin referirse de forma explícita a la autonomía pedagógica, pero haciendo uso tácito de los principios anteriores a la contienda. El alegato de Flitner, que defiende que los objetivos de la educación no van aislados, fuera de contexto y de toda experiencia, sino que se forman a partir de entornos reales de la vida, lo volveremos a encontrar en la Didáctica de finales del siglo XX.

La segunda de las reacciones que produjo el nacionalsocialismo en el contexto pedagógico fue el intento de fomentar la autonomía personal para que los individuos se volvieran capaces de protegerse en el futuro contra las

influencias heterónomas de un estado autocrático. Por consiguiente, las aplicaciones del término autonomía en el campo de la educación fueron adquiriendo relevancia en las décadas posteriores.

El psicólogo judío y uno de los representantes de la *Gestalttheorie*[36] Kurt Lewin, que se vio obligado a huir de Alemania a causa de la ocupación nazi, obtuvo unas conclusiones de sus experiencias muy diferentes a las de los pedagogos humanistas. Entre 1937 y 1940, Lewin investigó en varios experimentos la conducta de grupos de alumnos ante tres estilos diferentes de dirección docente: autocrático, democrático y permisivo o *laissez-faire*. En la modalidad autocrática, el profesor autoritario constituye el centro del proceso docente y llega incluso a imponer castigos. En la democrática, la figura del docente pasa a un segundo plano y los alumnos se responsabilizan de su propio aprendizaje, al tiempo que son asesorados por el enseñante siempre que sea preciso. La tercera de las modalidades, la permisiva, se caracteriza porque la totalidad del proceso está en manos de los alumnos: el profesor no asume función alguna. El rendimiento obtenido por aquéllos en el estilo autocrático es cuantitativo pero no cualitativo; en el democrático es tanto cuantitativo como cualitativo; y en el permisivo el comportamiento del grupo es caótico y el rendimiento final escaso (Iyanga, 1996: 227). Así pues, los mejores resultados fueron alcanzados en el estilo democrático, lo que pone de manifiesto la importancia de que el alumno sea capaz de asumir el control de su aprendizaje, pero sin prescindir de la figura del profesor, quien sí tendrá que adoptar un papel diferente. Las investigaciones de Lewin y su equipo evidenciaron además la estrecha conexión que existe entre los diferentes estilos de dirección docente y la conducta de los alumnos, y que tanto los rasgos personales como las circunstancias socioculturales del educador influyen en sus preferencias de un estilo u otro.

Lewin aplicó los resultados conseguidos en sus experimentos a la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que fue empleada

[36] Esta teoría psicológica "afirma que los procesos psíquicos no son una suma de actividades o de elementos separados, como propone el asociacionismo, base del behaviorismo, sino que están todos unificados" (Suso/Fernández, 2001: 137).

por primera vez en 1944. Este método supone una forma de análisis que liga el enfoque experimental de las ciencias sociales a programas de acción que respondían a los principales problemas sociales de entonces, al tiempo que fomenta la disposición de los propios investigados hacia una capacidad de reflexión crítica y autónoma. Mediante esta metodología, Lewin argumentaba que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales (véase Salazar, 1992). La aportación a la idea de autonomía que defendemos en este trabajo es el hecho de que los sujetos objeto de investigación deben ejercer un papel central en la misma; tomar parte, por tanto, en el tratamiento del problema y en la presentación de posibles soluciones, en lugar de ser manejados como meros objetos pasivos de estudio. La incorporación de sujetos activos y pensantes tanto en la clase como en la producción del conocimiento se convierte en un elemento base de la autonomía.

El sociólogo Peter Park subraya el componente político de esta metodología, cuyo propósito es llegar a generar seres humanos autónomos a partir de individuos que están socialmente oprimidos: "Su finalidad consiste tanto en apoyar al oprimido para que sea autónomo, confíe en sí mismo, crea en su propia capacidad y llegue a la autodeterminación, como en apoyarlo para que llegue a ser autosuficiente" (Park, 1992: 139). Park resalta además el gran alcance educativo de la IAP, aunque no en cuanto a la transmisión didáctica de conocimiento, sino porque se trata de de un aprendizaje mediante la búsqueda, la investigación y la experiencia, con una orientación hacia unos objetivos bien definidos.

Los asuntos que había abordado Lewin son analizados desde el psicoanálisis por Erich Fromm, cuya trayectoria vital es similar a la de aquél, al haber huido también de Alemania a Estados Unidos durante la ocupación nazi. Fromm distingue entre la "ética autoritaria", en la que las normas y mandatos son impuestos, y la "ética humanística", en la que el propio individuo es el que impone las reglas y el objeto de las mismas; representa, en definitiva, el origen formal o la fuerza reguladora de la norma y está sometido al mismo tiempo a ella (Fromm, 1954: 21-22). Transferido a la

pedagogía, se puede afirmar que el niño desarrollará una "conciencia autoritaria" o bien una "conciencia humanística" o "autónoma" en función de cómo internalice las normas (*ibid.*: 155ss.). El método democrático que propugna Lewin sería una continuación del estilo educativo de los padres que apliquen la ética humanística.

Cabe destacar en estos años la influencia de la filosofía de la Escuela de Frankfurt, creada en 1923, que considera los procesos formativos principalmente como formas de interacción determinadas por la sociedad. Los representantes de esta corriente filosófica parten de que la educación sólo puede ser entendida como una forma específica de socialización, y juzgan fundamental en todo momento la observación de las relaciones sociopolíticas bajo las que se dan los procesos educativos (Bast, 2000). Desde los presupuestos de la Escuela de Frankfurt, el filósofo Klaus Mollenhauer inculpa a la pedagogía humanista de haber intentado idealizar la situación pedagógica, aislándola de los conflictos sociales y transformándola en un espacio libre de conflictos, un "Gegenwelt von Konflikten gereinigt" (Mollenhauer, 1973: 27). Según el autor, las instituciones pedagógicas intentan preservar al niño de los poderes sociales ilegítimos, pero no se cuestionan si dichas influencias afectan de alguna manera a la propia pedagogía, y de esta forma estabilizan el sistema sin pretenderlo y perpetúan los modelos formativos de siempre[37].

En su conocido ensayo "Erziehung nach Auschwitz" (1977), Adorno defiende que el desarrollo de la autonomía debería constituir desde el principio un aspecto decisivo para la educación del futuro. El autor estima que la democracia fue establecida en la sociedad alemana únicamente de forma superficial, pues en realidad lo único que se hizo fue reemplazar un sistema fascista por otro democrático sin que la psicología del individuo sufriera

[37] En este sentido, el pedagogo Helmut Seiffert (1964: 17-25) critica asimismo la idealización de la pedagogía desde presupuestos distintos a los de la Escuela de Frankfurt. Seiffert argumenta que la pedagogía se preocupa mucho más de sus intereses y de sí misma como ciencia independiente que del "hacerse adulto" del alumno. Frente a la idealización de la pedagogía, Seiffert sostiene que los niños llegarían a hacerse autónomos también en otros contextos que podrían no ser considerados estrictamente pedagógicos (por ejemplo mediante su colaboración en centros sociales o en laboratorios).

variación alguna, ya que siguió vinculada a estructuras autoritarias, a hacer lo establecido por otros, aun dentro de una ordenación política no totalitaria. El efecto de esta circunstancia es que la verdadera fuente del problema sigue estando latente: "... la apariencia de libertad hace que la reflexión sobre la propia esclavitud sea mucho más difícil de lo que lo era cuando el espíritu se encontraba en contradicción con la abierta opresión; así se refuerza la dependencia del espíritu" (Adorno, 1984: 226-27). A esta misma tendencia se suma el filósofo Robert P. Wolff cuando afirma que "[a] promise to abide by the will of the majority creates an obligation, *but it does so precisely by giving up one´s autonomy* [...]. Insofar as democracy originates in such a promise, it is no more than voluntary slavery ..." (Wolff, 1979: 41-42). También el Nobel de Literatura 2002 Imre Kertész se muestra pesimista ante la instauración de la democracia después del nacionalsocialismo: "En cuanto a que aquello sigue determinando nuestras vidas, pienso que desde lo de Auschwitz no ha habido ningún cambio cualitativo. No hemos pasado del sistema del odio al sistema del amor. Y todo lo que pasó entonces, por tanto, puede volver a pasar; ..." (Kertész, 2004: 18).

Adorno insiste en la necesidad de que la educación apoye al individuo en el desarrollo de su propia autonomía para evitar así que se vuelva a repetir el horror del Holocausto; esto constituye según el autor el principal ideal educativo: "La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego" (Adorno, 1998: 83). El filósofo manifiesta igualmente su desconfianza hacia aquellos que, aun calificándose de "demócratas", no abogan por una educación para la autonomía:

> Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemocráticos, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia (*ibid.*: 95).

La resistencia del individuo se concibe en las teorías de Adorno a partir de una autonomía personal basada en el conocimiento y la razón. La explicación de que los gobiernos totalitarios logren hacerse con el poder radica, en su opinión, en que éstos emergen en un momento en el que las personas todavía no están psicológicamente preparadas para determinarse a sí mismas, tesis compartida por Horkheimer, otro de los filósofos integrantes de la Escuela de Frankfurt:

> Cuando los nazis y sus patrocinadores industriales y militares lanzaron su movimiento, tuvieron que ganarse a las masas cuyos intereses materiales no eran los suyos. Apelaron a las clases retrasadas, condenadas por la evolución industrial, es decir, acorraladas por las técnicas de producción masiva. Fue ahí, entre los campesinos, los artesanos de clase media, los pequeños comerciantes, las amas de casa y los pequeños empresarios, donde encontraron a los campeones de la naturaleza reprimida, a las víctimas de la razón instrumental. Sin el apoyo activo de esos grupos, los nazis nunca hubieran alcanzado el poder (Horkheimer, 1967: 118).

Sin embargo, y a pesar de su confianza en una autonomía personal y racional, lo sucedido en Auschwitz hizo que Adorno mostrara una justificada reticencia hacia el triunfo final de la razón tal como estaba concebida en la Ilustración: una razón crítica, pero que no cuestiona sus propias premisas. O, como afirma Kertész (2004: 20): "Después de Auschwitz se perdieron todos los valores europeos y no los hemos recuperado todavía". Estos mismos hechos son los que suscitaron las dudas de Adorno acerca de la posibilidad de aplicar la idea de armonía que defendía Humboldt a la sociedad, puesto que esta capacidad, "entre la persona que funciona socialmente y la persona formada en la plenitud de sí misma, no resulta ya alcanzable" (Adorno, 1998: 104). En su obra *Dialektik der Aufklärung* (1947), Adorno había puesto de manifiesto las deficiencias del proyecto ilustrado y descrito la autonomía como una interiorización de poder en el propio sujeto que, considerada históricamente, había tenido como ideología de la época burguesa la función de sustituir el dominio del feudalismo por el dominio racional promulgado por el mercado. En cambio, en su obra posterior *Erziehung zur Mündigkeit* (1963) constató que en sociedades como la Alemania nacionalsocialista, que incentivan la no individuación, las personas con frecuencia "prefieren librarse

de la obligación a una autonomía de la que sospechan que no podría ayudarles a sobrevivir, y se arrojan al magma del yo colectivo" (Adorno, 1998: 25). Por esta razón, después de la II Guerra Mundial, el filósofo consideraba arduo volver a estar en posesión de la conciencia moral si ya ha sido reemplazada en alguna ocasión por autoridades exteriores puesto que, en su opinión, una vez que una persona acata órdenes se ve siempre en la necesidad de recibirlas. De ahí que la autonomía empezó a cobrar de nuevo una gran importancia para Adorno fuera del papel histórico que desempeñó para la burguesía. El autor alude al peligro que entraña el hecho de que una persona pueda gozar de una emancipación aparente, pero al mismo tiempo ser dirigida en su conducta desde el exterior y de esta forma, no ser autónoma. En definitiva, para evitar que se repitan hechos tan atroces como los ocurridos durante el nacionalsocialismo, es preciso propugnar el pensamiento crítico en el individuo desde el comienzo de su formación para que desarrolle su autonomía personal y formar así, junto con el resto de individuos emancipados, la sociedad democrática a la que aspira Adorno[38].

[38] Esta misma idea es defendida a finales de los años noventa por el Premio Príncipe de Asturias de las Letras y Nobel de Literatura 1999 Günter Grass, que también es partidario de que las escuelas ayuden a desarrollar una ideología política en los alumnos. Sólo de esta manera, argumenta Grass, podrán éstos ser capaces de juzgar sucesos tales como la guerra de los Balcanes, la II Guerra Mundial o simplemente los crecientes contrastes sociales existentes en el aula: "Unsere Schulen müssen den politischen Widerstand lehren [...]. Wie sonst sollen Schüler den Krieg in Kosovo beurteilen lernen? Wie Auschwitz und das Unerklärliche sehen wollen? Wie die wachsenden sozialen Gegensätze im Klassenzimmer aushalten?" (Grass, 1999: 41). No se trata de ninguna manera de que los profesores impongan a los alumnos una ideología concreta, pero sí de que los temas políticos sean tratados en el aula con naturalidad para que los jóvenes lleguen a ser autónomos a la hora de expresar sus opiniones y tendencias políticas.

1.5 El concepto de autonomía en diversas teorías del siglo xx

1.5.1 Reflexiones acerca de la autonomía psicológica

La dedicación de Adorno se concentra en las posibilidades político-sociales y pedagógicas de la autonomía. En cambio, los experimentos de Jean Piaget se asientan fundamentalmente en otro aspecto de esta aptitud, como son las perspectivas cognitivas dentro de la evolución del niño. El gran interés de Piaget por la naturaleza y el origen del conocimiento hace que prefiera definirse a sí mismo como "epistemólogo genético" (Rosas/Sebastián, 2001: 11). El calificativo "genético" hace referencia al hecho de que cada una de las disposiciones que configuran la cognición humana tiene para Piaget su origen o génesis en una estructura anterior más simple, que va a ser transformada para construir otra más compleja. Como consecuencia de este proceso, el sujeto cognitivo también ha de sufrir alteraciones: "Cada etapa implica una reestructuración de las formas de la cognición anteriores: el sujeto cognoscitivo total se organizaba de una manera en la etapa anterior y ahora lo hace de una manera nueva que ha surgido de la anterior. El sujeto es en cierto sentido el mismo (mantiene su organización), al mismo tiempo que es distinto" (*ibid.*: 22).

Piaget es el primero que entra en la cuestión evolutiva de la autonomía describiendo el desarrollo cognitivo del niño, por lo que lo trataremos de forma más extensa. Para explicar el desarrollo intelectual, Piaget propone un equilibrio entre dos mecanismos mediante los cuales el sujeto cognitivo modifica la realidad y sus propias estructuras cognitivas. En el primero, la *asimilación,* el sujeto trata de ejercer algún tipo de transformación sobre la realidad con el propósito de incorporarla a sus esquemas: "'Asimilación' puede llamarse, en el sentido más amplio del término, a la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción dependa

de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos o a otros análogos" (Piaget, 1960: 19). En el caso de que el componente externo y las estructuras que pretenden asimilarlo sean incompatibles, estas últimas tendrán que ser alteradas por el sujeto con el fin de incorporar el objeto en cuestión, lo que Piaget denomina *acomodación,* "entendiéndose que el ser viviente no sufre nunca impasiblemente la reacción de los cuerpos que le rodean, sino que esta reacción modifica el ciclo asimilador acomodándolo a ellos" (*ibid.*: 19-20). Cada uno de estos movimientos, que Piaget clasifica en cuatro categorías ilustrativas de los cambios decisivos del desarrollo cognitivo, implica una mayor complejidad de las estructuras[39]. La primera etapa (cero-dos años), denominada *sensoriomotriz*, es donde se adquiere la facultad de utilizar símbolos para representar el mundo exterior. En la siguiente etapa (dos-siete años), *preoperacional*, el niño se predispone para adquirir las "operaciones mentales", que son estructuras cognitivas gracias a las que podrá operar en su entorno[40]. La característica de la tercera etapa (7-12 años), *de las operaciones concretas,* es la práctica de la lógica en la interacción del niño con los objetos circundantes. El desarrollo cognitivo se completaría con la cuarta etapa (a partir de 12 años), *de las operaciones formales*, donde el niño puede realizar operaciones en su entorno de forma hipotético-deductiva, sin necesidad de experiencia (Rosas/Sebastián, 2001: 27-28). La teoría piagetiana del desarrollo cognitivo ha sido objeto de críticas en torno, por ejemplo, a un determinismo atribuido a los estadios de desarrollo o al hecho de que todos los niños deban poseer a la misma edad

[39] Para explicar el equilibrio entre la asimiliación y la acomodación, la psicóloga Rita Vuyk (1984) propone como ejemplo un niño que posee un esquema de acción que consiste en abrir puertas con un pestillo que se baja. Con cada pestillo que encuentra, ya sea mayor, más pequeño, adornado, etcétera, se produce un proceso de asimilación y ésta es incorporada a su conjunto de pestillos. La primera vez que el niño se encuentre con un pestillo que debe ser girado se producirá un desequilibrio en su conducta, ya que al intentar bajarlo no se va a abrir la puerta. Si el niño logra dar con el movimiento de giro y abrir la puerta, tendrá lugar un proceso de acomodación, ya que ahora tiene que incorporar un esquema más de acción para la apertura de puertas, dependiendo del tipo de pestillo (en Rosas/Sebastián, 2001: 24).

[40] Cabe señalar en este punto la crítica de Bruner al estadio *preoperacional* de Piaget, argumentando que el niño "emplea procedimientos toscos de ensayo y error en lugar de utilizar el pensamiento" (Bruner, 1988: 148).

idénticas facultades fruto de un desarrollo cognitivo exacto (Suso/Fernández, 2001: 154-55).

Piaget, quien se autodefine como un "kantiano dinámico" (*ibid.*: 89), retoma el imperativo categórico para elaborar un modelo, fundamentado en el desarrollo de la conciencia de la regla, que ilustra la evolución cognitiva del niño orientada hacia un nivel moral:

> Durante el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria. Durante el segundo estadio (apogeo del estadio del egocentrismo y primera mitad del estadio de la cooperación), la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera como una transgresión. Durante el tercer estadio, finalmente, la regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general (Piaget, 1971: 22).

Para la constitución de las tres etapas: 1. egocentrismo[41], 2. cooperación y 3. consentimiento mutuo, Piaget se basó en la observación de las reacciones de los niños ante las reglas del juego. Los citados estadios se complementarían con un cuarto, que corresponde al análisis de la propia regla: "Durante este cuarto estadio, el interés dominante parece ser un interés por la regla como tal" (*ibid.*: 40). El autor defiende la existencia de dos procesos distintos que dan lugar a sendos tipos de moral: "El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía" (*ibid.*: 164). Piaget sostiene que durante las primeras etapas de su desarrollo moral y cognitivo, el niño todavía es incapaz de comprender y obedecer las reglas procedentes del exterior, aún está dominado por un "egocentrismo práctico" (*ibid.*: 69) o un *"egocentrismo inconsciente"* (Piaget,

[41] Las críticas de Bruner recaen también sobre la fase egocéntrica, puesto que considera que "este egocentrismo no puede considerarse un estadio universal del desarrollo, ni tan siquiera en el desarrollo de la capacidad de categorización supraordenada. Antes bien, aparece claramente vinculado a las condiciones y valores culturales" (Bruner, 1988: 91). Se basa para tales afirmaciones en sus experiencias con la ausencia de individualismo en los niños esquimales, acostumbrados a emprender tareas en grupo.

1968: 11). En el cuarto estadio se alcanzaría la autonomía como resultado del proceso de cooperación iniciado en el segundo, el cual sería el mecanismo de liberación del egocentrismo: "La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes" (*ibid.*: 16). Heteronomía y egocentrismo están estrechamente relacionados en las primeras fases del desarrollo del niño, cuando éste se encuentra sujeto a la autoridad de los padres, si bien poco a poco despliega su propia autonomía mediante la construcción de sus relaciones sociales. El pedagogo, por tanto, no sólo defiende la necesidad del aprendizaje de la autonomía, sino que describe cómo adquiere el niño esta capacidad realmente.

Piaget es uno de los primeros autores que habla con claridad de la autonomía pedagógica, si bien hay quien le reprocha haberse concentrado únicamente en el análisis del desarrollo mental del sujeto y haber dejado de lado otros factores como el lenguaje o el medio (véase Fabregat/García, 1990: 79). Su colaborador Joseph Heller data las reformas escolares que se desarrollaron después de la I Guerra Mundial, orientadas hacia un mayor protagonismo del sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a la clásica supremacía de los contenidos, como punto de partida para el método autónomo. Heller mantiene que la autonomía constituye la solución a los problemas que pueda tener el niño y elogia el concepto de una forma un tanto exaltada:

> También se observa que, debido a la autonomía, los niños adquieren una visión más amplia de la vida, un nivel moral más elevado, mayor simpatía, una comprensión intelectual más profunda; alienta, además, la recíproca buena voluntad y la cooperación, fortalece el espíritu social cuando se halla debilitado, la vida entre los alumnos se torna más agradable y alegre, y los grupos que se constituyen son felices (Heller, 1968: 75).

El psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg concibió algunos años más tarde una teoría que se fundamenta en la de Piaget. Para ello toma las fases del desarrollo cognitivo y seguimiento de las reglas como paradigma para establecer su teoría del desarrollo moral. De acuerdo con sus planteamientos,

la evolución moral de los niños se puede sistematizar en seis estadios[42] distintos de juicio moral que a su vez corresponden a tres niveles (Kohlberg, 1984, 174-76):

- Preconvencional: corresponde a las dos primeras etapas. Es una fase egocéntrica en la que el niño actúa guiado por una moral exterior heterónoma.
- Convencional: corresponde a la tercera y cuarta etapa. Es la fase de percepción del otro, en la que se empieza a formar la conciencia social en la que aparecen obligaciones respecto a sistemas sociales establecidos.
- Posconvencional o de principios: corresponde a las dos últimas etapas. Es el nivel de plena percepción de la sociedad, que lleva implícito el respeto a los principios morales universales y, en la última etapa, una actitud crítica autónoma hacia los principios éticos.

La tercera fase implica que las reglas sociales no pueden ser implantadas simplemente por la autoridad, sino que es preciso comprenderlas como necesarias para la vida en común y la solidaridad con los individuos. En otros métodos basados en la imposición de reglas, éstas permanecen ajenas al niño, mientras que la disciplina propia de la autonomía, al ser obra de los alumnos mismos, es comprendida mejor por ellos porque tiene como fundamento la aceptación racional de las reglas. Tanto en el modelo de Piaget como en el de Kohlberg, el último estadio "corresponde a un nivel de desarrollo en el cual el sujeto se guía por normas morales que están más allá del acuerdo social e incluso pueden contradecirlo, y corresponden a la aplicación de principios universales como la libertad y la justicia" (Rosas/Sebastián, 2001: 90). La educación que propone Kohlberg aspira a conducir al niño hasta la fase posconvencional: hacerlo, por tanto, autónomo en sus juicios morales por encima de las leyes de su comunidad y del Estado,

[42] El sexto estadio está motivado por la "Ética del Discurso" de Habermas (véase Habermas, 1996: 182-206). Posteriormente, Kohlberg se retractó por las críticas recibidas que aseguran que este estadio no se puede comprobar de forma empírica ni se puede constatar que sea resultado de una evolución ontogenética, y lo rechazó.

con lo que la antes mencionada ambigüedad en la postura kantiana quedaría resuelta, ya que tanto Kohlberg como Habermas estiman que el individuo debe rechazar las normas que no son válidas según su juicio moral. A diferencia de Piaget, Kohlberg no sólo describe cómo lleva a cabo el alumno el proceso de aprendizaje, sino que reflexiona en torno a una base práctica acerca de métodos pedagógicos para una mejor evolución moral acorde con la naturaleza del niño.

Otro psicólogo, el estadounidense Carl R. Rogers (1976), aborda la cuestión de la autonomía de una forma muy diferente a la de Piaget, a pesar de que la concepción piagetiana del educador tiene rasgos comunes con la que defiende Rogers. Éste no se concentra en el aspecto cognitivo de la capacidad, sino que se orienta hacia cuestiones educativas relacionadas sobre todo con un entorno que facilite el desarrollo autónomo del alumno y prescribe cómo ha de transcurrir el proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho entorno. A Rogers se le asocia con la "no directividad" de la enseñanza, aunque él prefiere hablar de métodos pedagógicos centrados en el alumno, que le ayuden a hacerse cargo de sí mismo sin olvidarse del otro. Rogers aplica sus conocimientos y experiencias en el campo de la psicología centrada en el cliente[43] a la educación, que considera inadecuada puesto que impone al niño una serie de valores que no contribuyen a su desarrollo autónomo dentro de la sociedad. El autor aboga por una enseñanza dirigida hacia el alumno mediante la cual éste, en su vida adulta, no acate sin más las normas que le vengan impuestas del exterior, sino que disponga de una conciencia crítica que le permita escoger lo más adecuado en cada momento, al tiempo que antepone la experiencia personal a la autoridad externa (Poeydomenge, 1986).

Rogers considera la autonomía como el objetivo principal del proceso formativo, puesto que es lo que va a llevar al niño a transformarse en una

[43] El *Diccionario de Pedagogía y Psicología* de Fernando Canda proporciona la siguiente definición para "terapia centrada en el cliente": "Método cuya finalidad es aliviar a las personas que sufren trastornos, en el cual el terapeuta crea una atmósfera de aceptación emocional que favorece que el sujeto se exprese y se autoindague. El interés se centra en la persona del cliente y no en los síntomas" (Canda, 2000: 313).

persona adulta, y así lo expone en *Libertad y creatividad en la educación* (1976: 102):

> Las lecciones más sorprendentes respecto de los alumnos sometidos al clima en cuestión no se limitan en manera alguna a un avance más rápido en la lectura, la escritura o el cálculo. El logro más importante es también el más personal: la autonomía, el aprendizaje autodeterminado y responsable, la liberación de la creatividad; una cierta tendencia a convertirse cada vez más en persona.

Tanto el aprendizaje como quien lo dirige han de estimular la iniciativa del alumno a fin de que asuma su propia responsabilidad y ayudarle para que pueda establecer los objetivos que desee alcanzar. De esta forma, se fomentarán aptitudes como la autodeterminación o el sentido crítico. La tarea del profesor es facilitar la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos; así pues, el profesor se convierte, en palabras de Rogers, en *facilitador.* Este cambio en el papel del docente va a tener gran repercusión en las teorías educativas basadas en la autonomía del alumno, a pesar de las críticas por el exagerado individualismo supuestamente implícito en su pensamiento a las que hacen referencia autores como Phil Benson (2001: 31).

1.5.2 Algunas influencias del psicoanálisis

El psicoanálisis también tiene repercusión en el concepto actual de autonomía a través de las tesis de algunos psicoanalistas contemporáneos. Nos referiremos principalmente a Raymond Battegay (1990a y b), quien trata el psicoanálisis explícitamente en torno a la autonomía. Para entender su posición es preciso considerar algunos de los planteamientos fundamentales de Sigmund Freud, para el que la autonomía constituye un autoengaño del yo burgués. El fundador del psicoanálisis define la autonomía como el resultado de una represión no lograda de la heteronomía, que para el individuo muchas veces tiene como consecuencia la enfermedad[44].

---

[44] *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1971: 541).

Freud estimaba que sus pacientes sólo podían ser autónomos si la terapia les ayudaba a hacer frente al entorno: "Eine innere Autonomie kann nur dann entstehen, wenn das Ich eines Analysanden instand gesetzt wird, mit einer Umweltsituation fertig zu werden" (Battegay, 1990a: 134). Asimismo, Freud intentaba en sus terapias que el individuo desarrollara cierta autonomía frente al superyo, el yo moral que determina si la conducta es adecuada desde un punto de vista ético antes de que sea tomada una decisión. Así, el psicoanálisis juzga imposible que el hombre alcance una autonomía absoluta porque todavía está dominado por influencias tanto internas como externas: "Die Autonomie des Menschen kann auch deshalb nicht eine vollkommene sein, weil er ständig Stimmungen unterworfen ist, die unabhängig von bewußten Einwirkungen aufkommen ..." (*ibid.*: 145).

Para el psicoanálisis, tanto los impulsos como los temores, en muchas ocasiones efectos del subconsciente, reducen la autonomía personal y se convierten en patologías cuando rebasan un límite. Según Freud, el individuo puede recuperar parcelas importantes de su autonomía gracias a la citada ciencia, que contribuye a transformar lo inconsciente en consciente. El psicoanálisis estima que el hombre no tiene todo dominado, no es tan autónomo como se pensaba; si bien al mismo tiempo considera a los individuos capaces de aumentar su autonomía. La siguiente afirmación freudiana: "Wo Es war, soll Ich werden" (cit. por *ibid.*: 133), alude a la necesidad de que el individuo se abra camino para huir de los contextos inconscientes, engendrados por las reivindicaciones de sus instintos, hacia una libertad consciente.

Según Battegay (*ibid.*: 135; 1990b: 170), sólo es posible un desarrollo satisfactorio de la autonomía en la persona adulta si ésta disfrutó durante la niñez de suficiente atención, cariño, estimulación y si tuvo bastantes posibilidades de adquirir conocimiento: "Es besteht also bei solchen in ihrer Kindheit nicht durch eine konsistente Familiengruppenerfahrung gesicherten jungen Menschen eine erhöhte Gefahr, daß sie keine innere und dementsprechend auch keine äußere Autonomie gewinnen" (Battegay, 1990b: 170). La atención es, por tanto, esencial para la evolución de esta facultad.

En general, la autonomía de que dispone un adulto está estrechamente relacionada con los primeros estadios del desarrollo de la persona: cuanto más autónomos sean los padres, más lo serán los hijos. De esta forma, el individuo será capaz de optimizar todos los componentes que más adelante conformarán su yo autónomo sin verse obstaculizado por expectativas infantiles frustradas ni tener que aplicar demasiadas fuerzas en su prevención.

La crítica que Battegay hace del psicoanálisis tradicional está dirigida a que, en su opinión, esta ciencia se concentra demasiado en el individuo aislado y sus problemas, al tiempo que deja a un lado el entorno, que es clave para una evolución satisfactoria de la autonomía personal. Esto no es del todo cierto, puesto que Freud sí prestó especial atención a la relación yo-grupo, por ejemplo en su obra de 1921 *Massenpsychologie und Ich-Analyse,* donde afirma que el individuo forma parte de numerosos grupos diferentes y que por encima de eso solamente cuenta con una autonomía y originalidad bastante limitadas:

> Jeder Einzelne ist ein Bestandteil von vielen Massen, durch Identifizierung vielseitig gebunden und hat sein Ichideal nach den verschiedensten Vorbildern aufgebaut. Jeder Einzelne hat so ein Teil an vielen Massenseelen, an der seiner Rasse, des Standes, der Glaubensgemeinschaft, der Staatlichkeit usw., und kann sich darüber hinaus zu einem Stückchen Selbständigkeit und Originalität erheben (Freud, 2000: 120).

Battegay insiste en que el individuo necesita del grupo porque una libertad excesiva puede provocar cierto miedo, a causa de la obligación constante de pensar cuál es el siguiente paso que hay que tomar, sobre todo en sociedades que no imponen los valores; por ello muchas personas evitan asumir demasiadas responsabilidades. Battegay sostiene que el grupo puede aportar seguridad al individuo y ayudarle a autovalorarse, eliminando así posiciones extremas entre sus integrantes. Asegura el autor que cada miembro de la comunidad ha de renunciar a una parte de su autonomía para poder seguir formando parte de la sociedad. Es habitual que una persona tome decisiones autónomas dentro de un grupo equilibrado, si bien existe la

posibilidad de que algunos miembros se adapten a los juicios de otros y estén conformes con ellos de forma automática, sin ningún tipo de reflexión. Si esto sucede, opina Battegay (1990b: 169), la autonomía del individuo quedaría relegada a un segundo término.

Cada uno de los integrantes de la comunidad ha de asumir su propio papel. La coincidencia absoluta entre dicha función dentro del grupo y el yo supondría una pérdida de autonomía: "Die Mitglieder einer Gruppe müssen daher stets danach trachten, [...] sich gegenseitig in ihrer Position und der damit verbundenen Rolle zu stützen, damit allen, bei aller Integration in die Gruppe, eine möglichst große Autonomie zukommt" (*ibid.*: 174). Por tanto, una cobertura total del papel asumido implicaría ser el líder del grupo (que no toma a los otros en consideración y nadie se atreve a ofrecerle opciones para transformar su papel), o bien sacrificar todo por éste, ser totalmente dependiente de él.

Freud había descrito este fenómeno como la transferencia del propio yo ideal al líder. El yo ideal suele ser la internalización de paradigmas de actuación ejemplar, es decir, el cumplimiento pleno del papel en los grupos, que suele diferir bastante del yo real. Si se delega el cumplimiento del yo ideal en el líder, el individuo se puede despreocupar de imponerse las condiciones que debe cumplir para alcanzar el yo ideal, limitándose a seguir lo impuesto por el líder, con lo que gana en "comodidad" y seguridad al tiempo que pierde su autonomía. Estaríamos entonces ante una jerarquía de sólo dos niveles: un guía y el resto de individuos, que en este caso se denominaría más bien "masa" que grupo. El guía podría intentar sacar provecho de esta situación en el supuesto de que tuviera tendencias monopolizadoras. En un grupo donde todos hayan dejado que el líder asuma la función de yo ideal, la compenetración entre los miembros sería muy alta, y existiría el peligro de que aquellos que no están dispuestos a sacrificar su autonomía por los intereses del grupo o que no puedan integrarse por causas biológicas, ideológicas, políticas, etcétera, sean marginados.

Por otra parte, en las consecuencias del nacionalsocialismo, vemos que los excluidos también pueden llegar a perder su autonomía como efecto de la actuación del grupo, que alcanza la magnitud de todo un pueblo. Miles de personas perdieron su autonomía de forma irreversible por las atrocidades y el horror extremo de que fueron testigos en los campos de concentración:

> Ich bin immer wieder mit Menschen, die den Holocaust durchgestanden haben, konfrontiert, die jegliche Autonomie verloren haben, weil sie in Situationen, in denen ihnen nach menschlichem Ermessen wohl sein könnte, die Höllenqualen einer panischen Angst erleiden, ohne daß irgendein Mittel dagegen wäre (Battegay, 1990a: 139).

El haber sido espectadores de una de las mayores aberraciones de la historia provoca, según las tesis de Battegay, que estas personas tengan la sensación de estar aisladas del mundo, de que apenas nadie sea capaz de percibirlas como semejantes. El pánico que portan consigo es tal que en contadas ocasiones es posible un mínimo acceso psicoanalítico. Las palabras de Imre Kertész, quien sufrió en su propia carne la desolación de los campos de exterminio nazis, se hacen eco de la observación de Battegay:

> Pero también es verdad que uno ha sido partícipe de esa maquinaria, que sólo si lo confiesa y lo acepta puede conducir a una liberación interior. No basta con que se abran las puertas de los campos. De esa enfermedad que difunden los campos de concentración, uno sólo puede liberarse enfrentándose con ella de una manera sincera (Kertész, 2004: 18).

Günter Grass expresa lo mismo en los términos "pérdida de libertad": "Como liberados podían sentirse, en el mejor de los casos, quienes habían sobrevivido a los asesinatos en masa de los campos de concentración alemanes, aunque se encontraban en un estado que volvió a limitar enseguida el ejercicio de esa libertad" (Grass, 2005: 1).

1.5.3 Autonomía y emancipación femenina

La defensa de la autonomía política en los años setenta se realiza muchas veces bajo el término emancipación, que se utiliza también para aludir a la lucha por una mayor autonomía e igualdad de derechos del colectivo

femenino tanto en las relaciones de pareja como en la sociedad. No vamos a referirnos a continuación al esfuerzo general de la mujer por conseguir un mayor grado de autonomía, sino que nos centraremos en una cuestión más concreta que se fundamenta sobre todo en la teoría psicoanalista y que afecta a nuestra argumentación didáctico-educativa. Las investigadoras feministas a partir de los años setenta sostienen que las diferencias en la activación de la autonomía entre los dos géneros durante los primeros estadios del crecimiento son, en parte, las responsables de las futuras diferencias entre los sexos. Autoras como Ursula Scheu (1977), Carol Hagemann-White (1984), Esther Greenglas (1986) o Nancy Chodorow (2002) defienden la tesis de que la educación comienza a ser diferente desde el principio.

El elocuente título de la obra de Ursula Scheu, *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht* (1977), ilustra la hipótesis que defiende su autora de que las niñas "no nacen, sino que se hacen". El estudio de Scheu se concentra en los primeros estadios educativos de los niños: según la autora, la atención que el niño recibe por parte de su madre es diferente de la que recibe la niña. La estrecha relación niño-madre concluye a partir de los seis meses, y con ello son estimulados tanto la potenciación de la autonomía como el afán por descubrir cosas nuevas. En cambio, las niñas siguen recibiendo una gran atención por parte de la madre a partir de esa edad y, contrariamente a lo que pasa con los niños, el vínculo entre ambas se hace cada vez más estrecho sin dejar lugar para una actuación independiente:

> Dies heißt, daß Mädchen in dem Stadium, wo ihre allgemeine Entwicklung einen größeren Handlungs- und Bewegungsspielraum erfordert, massiv eingeengt werden. Ihre physische und psychische Eigenständigkeit wird behindert. Sie werden an die Erziehungsperson gebunden, die kleinen Jungen hingegen werden (entsprechend dem Jungenstereotyp) nun psychisch unabhängiger gemacht, von der Person weg erzogen (Scheu, 1977: 67).

Así pues, la autonomía del niño para Scheu no es biológica, sino que se adquiere a través de la educación: la mujer no nace como tal, sino que va asumiendo poco a poco su papel en la sociedad.

Los estudios de Carol Hagemann-White (1984) se centran en el libre albedrío de los niños. Según esta autora, las niñas suelen tener menor libertad de movimientos que los niños, entre otras razones por el riesgo a que sean víctimas de acoso sexual. Así, la protección en cierta manera se transforma en una limitación de su autonomía. Esta misma tesis es compartida por Esther Greenglass (1986), quien atribuye el comportamiento de las niñas, por lo general más pasivo que el de los niños, al exceso de protección por parte de los padres, lo que las lleva a pasar más tiempo en casa con su familia donde, en teoría, están a salvo de ataques de extraños. No obstante, esta actitud protectora puede ser contraproducente puesto que, tal como argumenta Barbara Kavemann (1984), a menudo son los propios integrantes del círculo familiar los autores del abuso.

Por el contrario, y en la línea de las argumentaciones de Hagemann-White (1984) y Greenglass (1986), la mayor libertad de movimientos de los niños, así como el hecho de que pasan más tiempo fuera de casa, propicia que éstos desarrollen una autonomía más amplia. Para Greenglass, el modo de socialización de los niños es más bien activo; éstos son instruidos para crear su propio mundo y los padres aceptan que lleven a cabo acciones que llegan a sobrepasar los límites, mientras que a las niñas no se les permiten este tipo de actos.

Nancy Chodorow (2002) opina que la madre, debido a la diferencia de sexo, tiende a distanciarse primero del niño, lo que facilita a éste la fase de individualidad, de independencia, y así se rompe antes y de una forma más abrupta la simbiosis establecida entre ambos. Según la autora, esta fase dura más en las niñas porque, al ser del mismo sexo, las madres no las ven diferentes a ellas. De esta forma, las niñas van a encontrar más problemas para delimitar sus espacios personales. Chodorow sostiene que las niñas definen su autonomía en la relación con el otro y no en la demarcación y la

negación de sus dependencias. Desde el punto de vista del psicoanálisis, que estima que la separación respecto al otro es esencial para alcanzar un mayor grado de autonomía, los niños contarían con ventaja, puesto que es importante fijar los límites respecto al otro y éstos, siguiendo la teoría de Chodorow, lo hacen antes que las niñas, lo que puede repercutir en la vida adulta.

Como única solución a esta desigualdad propone Chodorow una maternidad compartida, donde el padre se implique de la misma forma que la madre en la educación de los hijos. Este reparto de tareas es lo que, en opinión de la autora, podría transformar o incluso llegar a deshacer la asimetría de las relaciones según el sexo:

> Auf diese Weise würden Männlichkeit nicht an die Verleugnung der Abhängigkeit und an die Abwertung der Frauen geknüpft werden. [...] Männer müssten dann weniger um ihre Männlichkeit und Kontrolle der sozialen und kulturellen Sphäre besorgt sein, durch die Frauen als sekundär und machtlos definiert und behandelt werden; Frauen könnten eher zu ihrer Autonomie finden, die ihnen durch die übertriebene Einbettung in Beziehungen erschwert oder verunmöglicht wurde (Chodorow, 2002: 107).

Esta teoría ha sido criticada sobre todo por Helga Binden (1998), quien sostiene que las tesis de Chodorow sólo son válidas para la clase media de los países industrializados, donde se habla de pequeños núcleos familiares aislados con la madre como centro. Además, según esta autora, la función de los padres no suele ser tomada en consideración por la ciencia. Más aún, Binden critica el modelo de Chodorow por ser demasiado esquemático y tradicional; no habría lugar, por tanto, para rupturas biográficas ni para cambios específicos de situación. Esta autora ve necesario aplicar las ciencias sociales a fin de investigar las relaciones reales, no tan esquemáticas, dentro de la familia.

En definitiva, la aportación de las investigadoras feministas a la teoría de la autonomía es el hecho de cuestionar una serie de limitaciones y reglamentos de esta capacidad que durante mucho tiempo fueron considerados naturales, una predisposición biológica, pero que en realidad

son producto de la sociedad y de ciertas políticas. Se trata de diferencias socioculturales que comienzan en la infancia con las desigualdades en cuanto a la adquisición de la autonomía en las niñas y los niños y que se adoptan y reproducen de forma inconsciente. Se puede decir que hoy en día la situación ha ido cambiando de forma progresiva; la mujer, de un lado, ya no es tan dependiente del hombre, si bien podemos asegurar que la mujer trabajadora lleva una doble carga puesto que las tareas de casa y el cuidado de la familia suelen seguir corriendo de su cuenta. De otro, los padres ayudan más en la educación de los hijos; con una mayor colaboración por parte del padre, la adquisición de la autonomía en la infancia queda cada vez más igualada porque tanto la niña como el niño tienen un referente del mismo sexo y otro del sexo contrario. Así pues, la separación y la autonomía de los dos sexos causada por la vinculación (niña) o no vinculación (niño) a la madre ya no es tan decisiva, al menos en lo que respecta a la clase media de los países industrializados.

1.5.4 Autonomía y sociología

Haremos referencia a continuación a algunas de las teorías éticas contemporáneas más relevantes de cara al concepto de autonomía objeto de nuestro estudio. Para los representantes de lo que podríamos denominar la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, que desempeñó un papel importante en la emancipación política de los años setenta, la razón sigue siendo uno de sus principales motivos de reflexión. Habermas, por ejemplo, toma en consideración las tesis ilustradas acerca de la modernidad, cuyas principales características eran la renuncia a los postulados religiosos y metafísicos que proceden de la tradición, así como la fe en la razón, y se pregunta si este concepto ha de reafirmarse o por el contrario desaparecer de forma definitiva (Habermas, 1996: 14). El autor concluye argumentando que no es necesario prescindir de la herencia ilustrada en su totalidad, pero sí recuperar su parte positiva y reformularse de forma crítica el planteamiento kantiano de la Ilustración, sobre todo en lo que concierne a la razón

(Habermas, 1987a y b). El sociólogo retoma esta idea en una entrevista con el filósofo y periodista Robert Maggiori, donde matiza el concepto de autonomía dentro de una modernidad críticamente revisada:

> Im Deutschen Idealismus und bei Marx galten Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung als die Begriffe, in denen sich der normative Gehalt der Moderne zusammenfaßte. Der Sinn der Vorsilbe „Selbst" ist allerdings im Zuge eines possessiven Individualismus und im Zeichen von schierer Subjektivität von Anfang an entstellt worden. Wir müssen diesem „Selbst" seinen intersubjektiven Sinn zurückgeben. Niemand kann für sich alleine frei sein, niemand ohne den Zusammenhang mit anderen, ein bewusstes Leben führen, nicht einmal sein *eigenes* Leben führen. Niemand ist ein Subjekt, das nur sich selber gehört. Der normative Gehalt der Moderne lässt sich nur in seiner intersubjektivistischen Lesart entziffern (Habermas, 1990: 35).

Habermas describe cómo desde el principio de la modernidad se le ha atribuido otro sentido al prefijo *selbst-* (auto), como si se refiriera al yo de forma exclusiva. Una persona no puede constituirse como individuo sin los demás, condición que afecta como es obvio a la autonomía, que solamente se desarrolla y asume validez en la intersubjetividad. Por medio de la razón, tal como la presenta Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* (1987a y b), es decir, como crítica y reflexión, el individuo puede llegar a comprender los procesos sociales y así tratar de liberarse de las formas de dominio y represión. A través del diálogo y de la intersubjetividad, el individuo se constituye como ser autónomo dentro de la sociedad: "A la comunidad ideal de comunicación corresponde una *identidad del yo que posibilite la autorrealización sobre la base de un comportamiento autónomo"* (Habermas, 1987b: 141).

En su teoría de la comunicación, Habermas presenta el concepto de identidad de la psicología social, que define como "una propiedad compleja que las personas pueden adquirir a partir de una determinada edad" (Habermas, 1987b: 145). Puesto que el individuo adquiere la identidad de forma gradual, podemos afirmar que dicho concepto es similar en este sentido al de autonomía y que evoluciona de forma paralela a éste.

Para Habermas, la individualización sólo es posible por la vía de la socialización; como miembro, pues, de una comunidad particular el sujeto se introduce mediante la socialización en un mundo de la vida[45] *(Lebenswelt)* concreto, y sólo así se constituye como individuo. Sus tesis son, en este sentido, bastante afines a las de Mead, para quien la actividad del grupo, no del individuo aislado, supone el punto de partida de sus análisis.

Con el fin de explicar la evolución cognitiva del niño orientado hacia un nivel moral, Habermas toma como base el modelo ontogenético de Kohlberg. Con él comparte la existencia del sexto estadio dentro del nivel posconvencional (de percepción de la sociedad), adonde llegaría el individuo después de superar los dos niveles: preconvencional (egocéntrico) y convencional (de percepción del otro). En la etapa posconvencional "el juicio moral se desliga de las convenciones locales y de la coloración histórica de una forma de vida particular; no puede apelar ya a la validez del contexto que representa este mundo de la vida" (Habermas, 1991: 81). Se puede entender, por tanto, que Habermas no concede autonomía plena a una persona que no haya logrado llegar a este estadio dentro del nivel posconvencional. Una vez alcanzado, el hombre autónomo se emancipa de las leyes de la sociedad y está capacitado para decidir si una ley es moral o no, si el Estado y sus leyes siguen principios éticos; se rige, por tanto, por los principios que ha elegido racionalmente:

> ... el respeto a la ley ya no cuenta con un motivo ético *per se*. A la heteronomía, esto es, a la dependencia de las normas vigentes, se contrapone el hecho de que el actor ya no recurre a la vigencia social de una norma como determinación de su acción, sino a su validez. Con este concepto de autonomía también se transforma la idea de la capacidad de actuar de modo responsable. La responsabilidad es un caso especial de la capacidad de actuar con plena conciencia; ésta implica la orientación de la acción hacia un acuerdo considerado como universal y racionalmente motivado. Actúa moralmente quien actúa basando la acción en la percepción (Habermas, 1996: 189-90).

[45] Término procedente de la fenomenología que indica el trasfondo social, lingüísticamente articulado e interactivamente construido, de creencias, valoraciones, prácticas y supuestos que operan en la vida cotidiana como marco o contexto de la experiencia vivida (Thiebaut, 1998: 80).

Este concepto de autonomía, según Habermas ya presente en Rousseau y Kant, es lo que distingue las ideas posconvencionales de moral y la conciencia moral típica de las sociedades tradicionales. Al ser un concepto intersubjetivista, su cumplimiento depende de la realización de las libertades de todas las personas. No obstante, el sociólogo (1991: 125) se lamenta de que las instituciones no fomenten procesos de socialización que ayuden a desarrollar aptitudes críticas, en el sentido de la conciencia moral que promueve Kohlberg. Habermas (1987b: 280) denomina "colonización del mundo de la vida" al desplazamiento de los valores morales frente a otros de carácter material por imperativos generalmente económicos, que impide el desarrollo óptimo de personalidades críticas y autónomas.

El filósofo también aplica el término en su faceta política, entremezclándolo con la autonomía individual, que entiende como el derecho a una autonomía cultural que han de poseer todas las personas y todos los pueblos. Con la adquisición de los derechos culturales, que se han hecho necesarios por la multiculturalidad de nuestras sociedades, el ciudadano individual adquiere su identidad como tal:

> *"Los derechos culturales, por consiguiente, son aquellos derechos que aseguran a todos los ciudadanos un acceso equitativo a los entornos culturales, a las relaciones interpersonales y a las tradiciones relevantes para la construcción de su identidad y para la conservación de la misma"* (Habermas, 2003: 62).

Aquellos individuos que están discriminados por razones de raza o cultura no cuentan con el mismo espacio material para el desarrollo de su autonomía personal que aquellos que no lo están. Después de que se haya impuesto una igualdad formal para todos los ciudadanos, la discriminación se ha relegado a zonas poco llamativas del trato informal. En opinión de Habermas, la autonomía privada del ciudadano se asegura por medio del empleo conveniente de las libertades subjetivas (religión, práctica de las costumbres, etcétera).

Tanto Kohlberg como Habermas tienen una concepción muy elevada de la noción de autonomía como algo que puede vencer a la heteronomía de

la sociedad. Así, la autonomía que sustenta Habermas haría referencia a una propiedad de los individuos, mientras que la heteronomía sería más bien característica de la sociedad. Un individuo que emerge reclamando autonomía constituye para el sociólogo el fundamento del mundo de la vida moderno. Esto sería un ejemplo del sujeto autónomo tal como se concibe en la actualidad, un sujeto que se enfrenta a las influencias de la sociedad. Dicha interpretación resulta de la evolución del término, si bien, según Meyer-Drawe (2000), no es propiamente kantiana, tal como veremos más adelante.

Algunos sociólogos albergan un enfoque del individuo diferente, similar al que presenta Meyer-Drawe. Pohlmann (1971: 717-18) describe que la sociología desarrolló, de forma paralela a la autonomía personal como autolegislación, otro concepto denominado "autonomía funcional". El sociólogo estadounidense Alvin W. Gouldner (1959) señala que un sistema es funcionalmente autónomo cuando "sobrevive" al apartarlo de su sistema de origen. Si transferimos este concepto a la pedagogía y al ser humano, se podría afirmar que éste habrá alcanzado el estado autónomo si logra subsistir cuando se desvincula de su estructura original (sus progenitores), lo que formalmente coincide, al menos en las sociedades occidentales, con la mayoría de edad. Puede que algunos individuos alcancen este estado antes que otros; sin embargo, la ley prescribe que el inviduo es plenamente responsable de sus actos —tanto en lo político como en lo judicial— dispone de libertad de actuación al alcanzar la mayoría de edad. Aunque no se va a profundizar en el debate sociológico en torno a la autonomía, su aportación constituye otra perspectiva válida que enriquece el discurso filosófico-pedagógico.

Por su parte, el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1968: 70) utiliza el término autonomía en el marco de su teoría evolucionista (*Systemtheorie*) de forma diferente a Gouldner. La puesta en funcionamiento de la autonomía de los diferentes sistemas que conforman la sociedad (política, economía, ciencia o cultura) no significa independencia de éstos en el sentido de que

uno pueda sobrevivir cuando tiene lugar una separación de los otros sistemas. La autonomía de un sistema integrante de la sociedad supone más bien la "diferenciación" *(Ausdifferenzierung)* de éste respecto al resto de sistemas autónomos, entre los que existe una relación de interdependencia. El sistema, por tanto, es autónomo no por la inexistencia de dependencias, sino cuando es capaz de organizarse dentro de sus interdependencias, de autoprogramarse, de recibir informaciones y trabajarlas, al tiempo que es consciente tanto de las causas como de los efectos de su actuación.

Como ya se ha puesto de manifiesto en el ejemplo de la mayoría de edad, los planteamientos de Luhmann y Gouldner no se excluyen; simplemente se da una diferencia de preponderancia entre ambos, puesto que el hombre, percibido como un sistema autónomo, es capaz de existir por sí mismo, es responsable de sus actos y, por tanto, debe saber medir las causas y los efectos de su actuación. El hecho de que el individuo pueda existir sin sus progenitores no quiere decir que no dependa de otros sistemas sociales, sino que puede elegir las dependencias, mientras que antes dependía solamente de sus padres, quienes, a su vez, decidían el resto de sus interdependencias sociales.

El sociólogo alemán Walter Wüllenweber (2003) analiza diversos estudios realizados en la República Federal de Alemania donde se pone de manifiesto esta dependencia. Wüllenweber establece que la familia y el estrato social de donde procede un individuo siguen siendo determinantes para marcar su trayectoria vital, sobre todo por la importancia de los primeros años de la vida en el desarrollo del ser humano. Esta realidad podría aplicarse a muchos otros países. La igualdad de oportunidades, una de las mayores metas políticas de los años setenta y que Wüllenweber llega a denominar "autoengaño", estaría aún por alcanzar:

> Es war einmal eine Gesellschaft, die glaubte: Wer tüchtig ist, kann es noch ganz oben schaffen. Sogar Arbeiterkinder. Neue Studien enthüllen den Selbstbetrug der Deutschen: Noch immer ist die Elite eine geschlossene Gesellschaft. Eines der wichtigsten politischen Ziele der Nachkriegsgeschichte wurde verfehlt (Wüllenweber, 2003: 30-31).

1.5.5 La autonomía en la filosofía contemporánea

Varios filósofos contemporáneos, entre los que podemos destacar a Joel Feinberg, Gerald Dworkin o Neil Curtis, han abordado la cuestión de la autonomía y han definido el concepto evitando plantearse la idea del sujeto. Feinberg, al que ya nos hemos referido en las interpretaciones del concepto kantiano de autonomía, sostiene que el término autonomía aplicado al individuo tiene cuatro significados afines que incluyen, entre otros, una aptitud para ejercer el autogobierno y un ideal de carácter:

> When applied to individuals the word "autonomy" has four closely related meanings. It can refer either to the *capacity* to govern oneself, which of course is a matter of degree; or to the *actual condition* of self-government and its associated virtues; or to an *ideal of character* derived from that conception; or (on analogy to a political state) to the *sovereign authority* to govern oneself, which is absolute within one´s own moral boundaries ... (Feinberg, 1989: 28).

Feinberg se centra en el aspecto político del concepto, lo que se aprecia sobre todo en la cuarta de las acepciones, que implica asimismo la asunción de reglas morales individuales (Kant, Piaget, Habermas) y que se podría calificar como la adquisición de la plena autonomía.

Dworkin, por su parte, emplea en su artículo "The concept of autonomy" (1989a: 55) el término "caracterizar" en lugar de "definir" o "analizar" cuando se refiere a la autonomía, puesto que no cree que sea posible especificar de forma necesaria y suficiente, como es el caso, conceptos filosóficos elaborados sin despojarlos de la complejidad que es precisamente la que les permite desempeñar su papel teórico. La autonomía que propone Dworkin puede ser ejercitada de varias formas diferentes y se manifiesta en la disposición a asumir responsabilidades para tomar decisiones, así como en un entendimiento de la propia capacidad. El contenido de la decisión para Dworkin no es tan relevante mientras ésta haya sido tomada de forma razonada, reflexiva y sin ningún tipo de coerción o arrebato. La garantía de poseer esta precondición, que el autor denomina

"procedural independence" (*ibid.*: 61), permite al sujeto moral y político una cierta reflexión crítica:

> A person is autonomous if he identifies with his desires, goals and values, and such identification is not itself influenced in ways which make the process of identification in some way alien to the individual. Spelling out the conditions of procedural independence involves distinguishing those ways of influencing people´s reflective and critical faculties which subvert them from those which promote and improve them (*ibid.*).

En otro de sus artículos, el autor vuelve a enumerar las características de lo que podría significar ser moralmente autónomo, que ya había descrito en *The theory and practice of autonomy* (1988) y que sería un caso particular de lo que supone ser autónomo en general. Para Dworkin (1988: 34-47), una persona es moralmente autónoma siempre y cuando cumpla una serie de condiciones: en primer lugar, ser la autora de sus principios morales y escogerlos; que sea además su propia voluntad la autoridad final o fuente de sus principios morales; ser ella quien decida cuáles va a seguir; tomar conciencia de la responsabilidad moral para los principios que asume; y, finalmente, no aceptar a otros como autoridades morales. Parece pues evidente que se puede establecer una conexión clara entre los principios de Dworkin y la autonomía moral defendida por Kant y Habermas:

> ... se concibe la autonomía como una capacidad de segundo orden que tienen las personas para reflexionar de manera crítica sobre sus preferencias, deseos, apetencias, etc. de primer orden y la capacidad para aceptarlos o tratar de cambiarlos a la luz de preferencias y valores de orden superior. Ejerciendo esa capacidad, las personas definen su carácter, dan sentido y coherencia a sus vidas y se responsabilizan de su forma de ser (Dworkin, 1988: 20; cit. por Little, 1996: 18).

Neal Curtis también pone en tela de juicio algunos de los pilares que conforman el discurso de la modernidad. Su obra *Against Autonomy* (2001) cuestiona, por ejemplo, la posición privilegiada de la que goza el principio de autonomía en el sentido kantiano dentro del pensamiento liberal democrático. Curtis sostiene que los modelos políticos que legitima la autonomía son inadecuados para pensar en justicia, puesto que promocionan la

autolegislación como la base de libertad, apartando al sujeto de su responsabilidad hacia el Otro[46].

Tal como deja claro el título de su libro, Curtis está "en contra" de la autonomía tomada como un principio elemental. Pero esta afirmación, según el propio autor, necesita una clara elucidación para señalar exactamente cómo utiliza el concepto de autonomía y a qué se refiere cuando asegura estar en contra:

> I can now say, therefore, that what I am explicitly "against" when I say that I am against autonomy is the recovery of the addresser instance and its sublimation as the *arche* and *telos* of political and ethical thought. [...] Whether conceived in terms of the will, reflection, choice or dignity, etc. all theories of autonomy assume the adoption of the addresser instance as the start or origin of legitimacy in political and ethical issues (Curtis, 2001: 10).

Curtis se opone, por tanto, a la autonomía entendida como la sublimación de la instancia del sujeto autónomo (*addresser*), como el principio y fin del pensamiento político y ético. Para este autor (*ibid.*: 2-3), el yo como *cogito* es apartado de su repercusión en el Otro y establecido como algo interno autosuficiente en oposición a lo externo:

> The I, as cogito, is torn away from its implication in the Other and ensconced as a self-sufficient interiority in opposition to an exteriority. This exteriority was in turn relegated to a reserve in which the rules and laws of the cogito were to be tested. In this way the Other is reduced to the supporting role of experimental material for the project of philosophy and science (*ibid.*: 3).

De esta forma, el Otro es relegado a un papel secundario y la relación del yo y el Otro, que es innegable y necesaria, pasa a ser asimétrica más que recíproca. En contra de la idea de autonomía, que según Curtis constata que todas las declaraciones o acciones son justas si provienen de sujetos autónomos, el autor propone otro sistema, que denomina *heteronomous*

[46] Utilizamos la mayúscula, al igual que Curtis. Con este término, el autor se refiere no sólo a otras personas, sino a todo aquello que no sea el yo.

anarchy y que busca apartar al sujeto autónomo de su dominio y posicionarlo como un destinatario, dando de esta forma prioridad al Otro[47].

1.5.6 Cambios motivados por las diferentes concepciones del sujeto

A juicio de Käte Meyer-Drawe, el concepto de autonomía está íntimamente ligado al del sujeto, como se puede advertir en su obra de 1990 *Illusionen von Autonomie*. A pesar de que simpatiza con el proyecto ilustrado, para Meyer-Drawe la idea de autodeterminación fundamentada en el yo trascendental kantiano es obsoleta porque se apoya en un concepto del yo basado en el *cogito* (Descartes, Kant) que ella, como muchos otros autores, considera necesario replantearse. Aunque ya nos hemos referido de forma parcial a la crítica al concepto del yo trascendental, retomaremos seguidamente estos argumentos desde el punto de vista de Meyer-Drawe. La pedagoga alude a una serie de autores del siglo XX, representantes del psicoanálisis, de la filosofía fenomenológica y de la sociología, que implican con sus reflexiones el replanteamiento de la noción predominante de sujeto. Dicha reconsideración, necesaria asimismo para el concepto de autonomía —que no se puede entender sin estos cambios—, constituye la base de sus razonamientos.

Una de las críticas más generalizadas del pensamiento kantiano se refiere, como hemos señalado anteriormente, a que el concepto del yo utilizado durante los últimos siglos no es algo atemporal. Meyer-Drawe, por su parte, concluye sus reflexiones acerca del yo centralizado y trascendental alegando que, en teoría, no existe ninguna causa para definir un concepto de sujeto de forma definitiva fuera del tiempo y la historia. No intenta dar, por lo tanto, otra definición "verdadera", sino que critica el concepto del yo como un dueño soberano, y sostiene que este concepto es solamente una ilusión

[47] Curtis se basa para su estudio en el filósofo francés Jean F. Lyotard, quien propone una organización particular de los polos de sujeto autónomo agente (*addresser*) y destinatario (*addressee*).

motivada para fines prácticos frente a la impotencia real del individuo enfrentado a las dependencias e influencias reales de la vida.

En este sentido, Meyer-Drawe hace mención de aquellos autores que, a su juicio, más han contribuido a la nueva concepción del sujeto: el fenomenólogo francés Maurice J.-J. Merleau-Ponty, el fundador del psicoanálisis Sigmund Freud, su renovador Jacques Lacan, el psicólogo George H. Mead, el representante principal de la Escuela de Frankfurt Theodor W. Adorno y el sociólogo francés Pierre Bordieu. Todos ellos critican el concepto del sujeto centralizado y hacen diferentes alegaciones para ampliar la definición de un sujeto definido desde el siglo XVIII únicamente por el uso de la razón:

> Wenn das Ich nicht mehr als Identitätspol oder Kern begriffen werden soll, sondern als Feld der Differenzierungen, dann rücken vor allem solche Konzeptionen in das Interesse, die dem Ich seine homogene Eigenheitssphäre bestreiten, sei es, weil das ich als leiblich inkarniertes, als natürliches Ich [...] mit seiner Selbstreflexion immer schon zu spät kommt (Merleau-Ponty), sei es, weil das Ich ein stets herausgefordertes Produkt eines territorialen Kampfes innerhalb der Provinzen des Bewußtseins ist (Freud), weil es sich nur im Imaginativen begegnet, aber niemals authentisch (Lacan), weil es nur in seiner Resonanz auf andere existiert (Mead) oder weil es selbst dort, wo es sich am eigentümlichsten vermeint, in besonderem Ausmaße determiniert ist (Bourdieu) (*ibid.*: 20).

Las principales contribuciones de estos autores a la cuestión del sujeto son para Meyer-Drawe las siguientes:

- Que el sujeto únicamente se realiza en el reflejo del otro (Mead).
- Que el sujeto no es "dueño en su propia casa" y que existe una lucha continua entre las tres partes que constituyen la conciencia, el ello, el yo y el superyo (Freud).
- Que el sujeto se define en gran parte por su dimensión corporal y no se puede reconocer como *cogito* (Merleau-Ponty); este autor reclama que la filosofía deja de lado la citada dimensión.
- Que el sujeto nunca se puede reconocer de manera auténtica, sino sólo como reflejo o imaginación a través de la imagen que devuelve un espejo o de la percepción de los otros (Lacan).

- Que el sujeto es en gran medida producto de su *habitus* (Bourdieu). El sociólogo define esta noción como "ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas" (Bourdieu, 1997: 19).

Es obvio que las posturas de los mencionados autores responden a un reflejo de los bruscos cambios reales en las vidas de los sujetos y en su autopercepción en el siglo XX, lo que se suele denominar la "dispersión del sujeto". Esta noción hace referencia a las múltiples dependencias que sucedieron a las jerarquías simples anteriores a la Edad Moderna, a la diversidad de posibilidades, así como a las inseguridades de la vida actual y a la trayectoria vital con incesantes cambios y multitud de funciones que asumimos en comparación con su reducido número anterior. Así, la idea tradicional del *cogito* ya no tiene validez, lo que no implica que no se pueda hablar del yo, si bien hay que hacerlo de una forma más abierta:

> Nicht die Gewißheit der Existenz markiert das Wesentliche neuzeitlicher Subjektivität, sondern die Unbestimmtheit, die Unruhe im Rahmen eines offenen Horizonts, der durch Formationen des Ich strukturiert wird, aber sich nicht nach dem "transzendentalen Brauch des reinen Ich" (Adorno) auf einen stabilen Kern zusammenziehen kann (Meyer-Drawe, 2000: 151).

En definitiva, lo que marca la subjetividad esencial de los tiempos modernos no es la certeza de la existencia, sino la indeterminación, la intranquilidad en el marco de un horizonte abierto que se va estructurando mediante formaciones del yo, pero que no se puede reducir a un núcleo estable.

La cuestión del sujeto sigue abierta en la filosofía y son numerosos los pensadores importantes que la abordan. Sin embargo, un análisis más profundo de este concepto nos alejaría bastante de nuestro propósito actual. No obstante, conviene tener presente que para la Didáctica únicamente es relevante en el sentido que lo define Meyer-Drawe, quien afirma que no es necesario delimitar un sujeto como concepto único y cerrado, sino que éste

se explica a partir de las prácticas, las actuaciones y los discursos. Para nosotros, como investigadores de la DLE, es precisamente ésta la cuestión principal.

Así, la idea que aporta esta nueva teoría del sujeto es que el hombre se caracteriza por un conjunto de estructuras que puede describir y sobre las que puede reflexionar, pero de las que no constituye el centro. En cuanto al lugar que ocupa la autonomía personal, Meyer-Drawe sostiene que, en general, el individuo apenas goza de oportunidades de tomar decisiones libres, ya que su vida está aún bastante determinada por la sociedad y las tradiciones, aunque de una forma menos patente que antes. Las personas disponen, por tanto, únicamente de un pequeño margen para decisiones autónomas, si bien desde su propia perspectiva éste pueda parecer mucho mayor.

Las dudas filosóficas de los autores mencionados son relevantes, pero no por ello es preciso eliminar el derecho del yo a defenderse de las fuerzas heterónomas de la sociedad. Para ello es fundamental albergar lo que la autora denomina "ilusión de autonomía", que es lo único que permanece una vez que la filosofía ha destruido la idea del yo trascendental autónomo: "Es gibt keine theoretische Veranlassung zu einer zeitenthobenen Wesensbestimmung des Subjekts als souveräner Machthaber über Dinge, Mitmenschen und sich selbst, sondern eine praktisch motivierte Illusion von Autonomie angesichts der realen Ohnmacht der Akteure" (*ibid.*: 156). Según Meyer-Drawe, la autonomía no es algo obsoleto ni tampoco algo seguro, y no se puede definir simplemente como lo contrario de heteronomía, puesto que una y otra se complementan. La autora está convencida de que la mejor manera de deshacerse de la ilusión de que el sujeto es absolutamente autónomo en sus actos y de iniciar una nueva concepción del mismo es definirlo como ilusorio, pero entendiéndolo como una ilusión necesaria.

Meyer-Drawe considera la plena autonomía no como un estado que se adquiere con el tiempo (concepciones de Habermas o Kant), sino como una circunstancia inalcanzable que, sin embargo, nos sirve de orientación y nos

marca el camino a seguir. En su artículo "Streitfall Autonomie" (1998), la autora propone el empleo del término *Mündigkeit* (madurez, mayoría de edad) en el sentido que Kant o Habermas utilizan autonomía. Podríamos definir el estado de *Mündigkeit,* que sí sería alcanzable, como la capacidad de un individuo de ser responsable de sus actos y de poder decidir por sí mismo qué quiere hacer y qué es lo mejor.

Al aplicar la noción de "dispersión del sujeto" a la autonomía, Meyer-Drawe afirma que, de un lado, el ciudadano ha ganado ésta frente al Estado y, de otro, que en la sociedad moderna hay cada vez más fuerzas heterónomas ocultas (modas, medios de comunicación, etcétera). La fuerza de integración de nuestra sociedad tiene el efecto de que cada vez se percibe menos la diferencia entre autonomía y heteronomía: "Die ungeheure Integrationskraft unserer Gesellschaft führt dahin, daß Selbstbestimmung und Fremdbestimmung immer weniger in ihrer Unterschiedenheit zu erkennen sind" (*ibid.*: 8).

En definitiva, para Meyer-Drawe la autonomía no es un concepto ilusorio en el sentido negativo, sino una ilusión necesaria para vivir. Este concepto se intensifica precisamente a partir de su carácter ilusorio, que se contrapone, de forma crítica, a las dependencias reales (heteronomía). La autonomía es, por tanto, una exigencia política, aunque inconcebible en su estado puro como propiedad definitoria del ser humano.

1.6 Autonomía en la pedagogía del último tercio del siglo xx

1.6.1 Autonomía en la pedagogía progresista de la década de 1970

Los pedagogos de la década de 1970 aún no se planteaban el cambio en la concepción del yo como una alteración decisiva también para la noción de autonomía. En lugar de eso, con la irrupción de las grandes teorías didácticas a finales de los años sesenta tuvo lugar una modificación del paradigma en la pedagogía, que se empezó a aplicar en clara oposición al autoritarismo en educación.

En las teorías educativas de los años setenta, que pueden considerarse más radicales, la autonomía es percibida en su sentido político como un producto socialmente liberador. El título de la obra del teólogo y filósofo austriaco Ivan Illich, *Deschooling society* (1971), ilustra el pensamiento del autor, para quien la finalidad de la educación ha de ser liberar al proceso de aprendizaje de las restricciones provocadas por la escuela. Para Illich, el causante de la mayoría de los problemas de la sociedad contemporánea es la institución escolar, que considera "anti-educacional" por proporcionar "aprendizaje empaquetado" (Illich, 1975: 29) y privar a los estudiantes de la oportunidad de aprender realmente. Illich se lamenta de que las críticas se limiten al sistema escolar y no pongan en tela de juicio la propia institución. El autor no aboga por formas diferentes de organización del sistema educativo, sino que sus críticas van mucho más allá: la escuela ha de desaparecer y sus responsabilidades habrán de ser desplazadas a otros ámbitos.

Como alternativa a las escuelas, Illich propone establecer instituciones que fomenten la interacción personal y formen alumnos más creativos y

autónomos, al contrario que la escuela institucionalizada, que únicamente inculca mitos de valores: "... deberemos producir sólo aquellas estructuras institucionales que protejan la autonomía del estudiante: su iniciativa privada para decidir si quiere aprender y su inalienable derecho a aprender lo que le guste, más que aquello que es útil a los demás" (*ibid.*: 19). Illich opina que el hecho de aprender no implica necesariamente que haya que enseñar en el sentido tradicional —la educación no tiene por qué ser la tarea de un organismo especial—, sino que esta creencia, falsa en su opinión, sirve únicamente para justificar la existencia de escuelas. En este sentido, es evidente la conexión entre el pensamiento de Illich y el de Rousseau. El criterio de que el verdadero aprendizaje tiene lugar de forma casual en la propia sociedad lo encontraremos años más tarde en el pensamiento del británico David Little (1991). Illich se suma a la misma tendencia que Adorno, que juzgaba la escuela de la posguerra como un ente reproductor del orden establecido: "En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas destinadas a reproducir el orden establecido, ya sea este orden llamado revolucionario, conservador o evolucionario" (Illich, 1975: 19-20). En general, los estudiosos del tema comparten la idea de que el aprendizaje institucionalizado dificulta el desarrollo de la autonomía; no obstante, la mayoría opina que aquél también puede ser organizado de manera que la pueda fomentar. Con todo, y a pesar de que sus ideas son para muchos demasiado radicales, las críticas de Illich a la institución escolar han ejercido una importante influencia en la teoría de la autonomía.

En la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, el objetivo de la educación ha de ser ayudar a los alumnos a desarrollar herramientas para su compromiso en la lucha social, planteamiento que está estrechamente relacionado con las tesis de Adorno sobre democracia y educación. Al autor de *Pedagogy of the Oppressed* (1970) se le asocia con el concepto de *conscientizaçao* o concienciación del individuo y de la comunidad, que consiste en la adquisición de una conciencia crítica que permita al individuo disfrutar libre y plenamente de los derechos que le corresponden como miembro de la sociedad. El hecho de que el individuo sea consciente de que

forma parte de una comunidad constituye el primer paso para conseguir la autoconcienciación de los seres humanos, que "implica una conciencia de las cosas, un mundo real concreto en el que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar" (Freire, 1990: 166). La concienciación se logra por medio de una educación liberadora, gracias a la cual los individuos son ayudados a descubrir de forma crítica su realidad, superando así la "domesticación" a la que están sometidos, que trata de inculcarles una serie de valores para una adaptación sumisa a la realidad. Freire establece la diferencia entre la educación domesticadora y la liberadora en *La naturaleza política de la educación:*

> En esencia, una de las diferencias radicales entre la educación entendida como una tarea dominante y deshumanizadora y la educación entendida como tarea humanista y liberadora es que la primera es un puro acto de transferencia de conocimiento, mientras que la última constituye un acto de conocimiento (*ibid.*: 123).

La educación liberadora y humanizadora a la que aspira Freire es una educación para la autonomía, que contribuye a eliminar las estructuras de dominación y los sistemas políticos autoritarios a los que está sometida buena parte de la población con menos recursos, llegando de este modo a constituirse el individuo libre y autónomo. Freire considera que la base de la humanización es la alfabetización, puesto que el analfabetismo es "un aspecto de todo un proceso de explotación económica y social" (*ibid.*: 157) a la que el pueblo está sometido. Así, el pueblo adquiere un poder de reflexión del que carecía y puede llegar a escapar de la manipulación y a alcanzar el autogobierno basado en la participación democrática, crítica y reflexiva. Por consiguiente, el proceso de humanización para Freire ha de ser un proceso de "integración" en el mundo más que de "adaptación" al mundo, ya que es el ejercicio de nuestra aptitud crítica para escoger y transformar la realidad lo que nos hace verdaderamente humanos:

> *Integration* with one´s context, as distinguished from *adaptation,* is a distinctively human activity. Integration results from the capacity to adapt oneself to reality plus the critical capacity to make choices and to

> transform reality. To the extent that man loses his ability to make choices and is subjected to the choices of others, to the extent that his decisions are no longer his own because they result from external prescriptions, he is no longer integrated. Rather, he has adapted (Freire, 1974: 16).

Se podría establecer una conexión entre la capacidad crítica para transformar la realidad a la que alude Freire y el tercer nivel del desarrollo moral que sustenta Kohlberg, que incluye una potencial oposición al acuerdo social, si bien siempre dentro del marco democrático. Además, los paradigmas presentados por ambos autores son similares, aunque se aplican en contextos sociales muy diferentes. En este sentido, la contribución de la teoría de la educación de Freire al concepto de autonomía radica en el énfasis en la necesidad de dirigir los asuntos de poder y control en el aula dentro de unos contextos sociales y políticos más amplios (Benson, 2001: 29). Otra de sus aportaciones tiene relación con la forma de transferir el conocimiento: según Freire (1970), el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, en el que el conocimiento es transmitido del profesor al alumno, presupone que el saber es neutral u objetivo. La función del profesor en el modelo educativo liberador es presentar el conocimiento en forma de problemas que induzcan a los alumnos al diálogo y a la reflexión, y les lleve al análisis de sus realidades sociales con el propósito de transformarlas. El autor estima que la educación deja de ser domesticadora cuando comienza a dirigirse al papel del alumno en el orden social.

Otro autor cuyas tesis son relevantes para la aplicación de la autonomía en pedagogía es el pedagogo y psicólogo estadounidense Jerome S. Bruner, quien establece una relación muy estrecha entre la cultura y la educación y considera "que no se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura" (Bruner, 1997: 12). Esto representa, como él mismo subraya, un cambio respecto a sus últimas obras, en las que daba mayor importancia a los procesos intrapsíquicos individuales, quizá más

en la línea de Piaget. Una de las características de una perspectiva culturalista del funcionamiento de la mente humana como la defendida por Bruner es que éste se desarrolla "de fuera hacia adentro" (*ibid.*: 27), de la intersubjetividad a la individualidad. La educación, esencial para lograr un buen desarrollo de la mente dentro de un contexto cultural, es considerada por Bruner como "una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella" (*ibid.*: 31).

El psicólogo expone varios postulados que conducen hacia una perspectiva psico-cultural de la educación. Desde el punto de vista de la autonomía, los más interesantes son el *postulado interaccional*, que destaca la gran capacidad de los seres humanos para la intersubjetividad y nos permite negociar significados. Bruner hace referencia en especial a la negociación de significados dentro del aula, que implica la bidireccionalidad de la trasmisión de conocimientos que allí tiene lugar (*ibid.*: 38-40). El segundo postulado que queremos poner de relieve es el de *identidad y autoestima*, que subraya entre otras cosas la relevancia de la educación para la formación del yo, la capacidad de éste para autoevaluarse, así como el reconocimiento del otro como "otro yo" (*ibid.*: 53-58).

1.6.2 Constructivismo, percepción y autonomía

1.6.2.1 Rasgos distintivos y principales representantes

Durante años el constructivismo fue evolucionando en varias disciplinas, comenzando ya en la década de 1930 con las teorías del psicólogo y lingüista ruso Lev S. Vygotsky. Nos remitiremos a continuación a esta corriente en sus últimos estadios porque es entonces cuando más va a influir en la Didáctica. La teoría es bastante abstracta y compacta, pero es preciso describirla a fin de establecer su importancia en el concepto de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de las contribuciones del constructivismo al concepto de autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase por ejemplo Coll, 1990a y 2000; Little, 1991; Wolff, 1994, 2000 y 2003), la importancia de esta corriente para la teoría de la autonomía en

general radica en su planteamiento de la existencia de un sujeto cognitivo como constructor activo de sus estructuras de conocimiento, las cuales difieren de un individuo a otro[48]. En segundo lugar, se trata de un concepto de desarrollo cognitivo basado en el resultado de la interacción de las estructuras cognitivas nuevas con las ya existentes. Los conocimientos y experiencias personales de cada individuo ejercen gran influencia en el tratamiento de la información. Por lo tanto, el ser humano no percibe y reproduce la realidad de forma objetiva, sino que ésta es construida por el individuo a raíz de sus experiencias subjetivas e individuales. El conocimiento se fundamenta en la interacción entre los nuevos estímulos del entorno que penetran en nuestro cerebro (en forma de nuevo *input*) y aquellos conocimientos que ya poseemos. El resultado de la interacción entre ambos es lo que va a constituir el nuevo estadio del conocimiento. Como este proceso es diferente en cada persona, cada individuo alcanzará conclusiones y grados de conocimiento diferentes (Wolff, 1994).

Otro de los rasgos distintivos del constructivismo es la gran importancia que concede a cuestiones epistemológicas —tales como quién conoce o de qué forma— que no tienen una sola respuesta dentro del constructivismo, sino varias diferentes. Dicha multiplicidad es la que da lugar a las divergencias existentes entre las diversas corrientes del constructivismo (véase Rosas/Sebastián, 2001: 81). Aunque se le asocie por regla general a la psicología cognitiva, algunos autores, como el filósofo estadounidense Ernst von Glasersfeld (1998), consideran a Piaget uno de los primeros representantes de este movimiento, concretamente del constructivismo cognitivo. Puesto que ya se ha tratado la teoría cognitiva de Piaget y su contribución al concepto de autonomía, abordaremos a continuación las tesis de otras de las principales figuras ligadas al constructivismo: Vygotsky, vinculado al constructivismo social o socio-cognitivo, y Glasersfeld, principal

[48] Rosas y Sebastián (2001: 8-9) enumeran las características esenciales de toda posición constructivista: "rescate" del sujeto cognitivo, concepto particular de desarrollo cognitivo e importancia de la epistemología. Tomamos como base las tres propiedades citadas, ampliando su desarrollo en cada caso.

representante del constructivismo radical[49]. Ambos tienen como fundamento teórico la relevancia de la percepción individual del sujeto cognitivo, además de la concepción del conocimiento como creación de estructuras, si bien sus teorías son muy diferentes.

Para Vygotsky (1979), el desarrollo humano está constituido por dos líneas de desarrollo que se complementan. La primera incluye los procesos psicológicos elementales —o naturales— que los seres humanos comparten con algunos animales y dentro de los que se cuentan la atención, la percepción, la memoria o el pensamiento simple. En el momento en que se agrupan dos o más procesos elementales, éstos dan como resultado los procesos psicológicos superiores —o instrumentales—, que son propios de los seres humanos e implican pensamientos complejos, así como acciones y funciones que incorporan signos de índole histórica y cultural. Dichos procesos suponen, en suma, un mayor nivel de desarrollo psicológico. La diferencia clave desde nuestro punto de vista entre los procesos psicológicos elementales y los superiores es que los primeros se producen de forma inconsciente y por lo general no implican ninguna toma de decisiones, mientras que los segundos precisan una autorregulación consciente por parte del individuo y se producen en un contexto social (Wertsch, 1988: 41-44; Rosas/Sebastián, 2001: 33-34).

La internalización cobra gran trascendencia en la teoría vygotskyana. El propio autor la define como "la reconstrucción interna de una operación externa" (Vygotsky, 1979: 92). Esta operación, que cuenta con el lenguaje como mediador para facilitar la comprensión de los procesos mentales, abarca una serie de modificaciones:

> a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. [...] b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. [...] c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. [...] La internalización de las formas culturales de conducta implica la

[49] Nos limitamos en este estudio a la mención de Piaget, Vygotsky y Glasersfeld, excluyendo a muchas otras figuras relevantes del constructivismo como el biólogo chileno Humberto Maturana, porque la descripción de sus tesis se alejaría del objeto de nuestro estudio.

> reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. [...] Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se "internalizan" para convertirse en la base del lenguaje interno (Vygotsky, 1979: 93-94)[50].

Vygotsky distingue entre los procesos intrapsicológicos y los interpsicológicos; estos últimos son procesos sociales que tienen lugar en un grupo generalmente reducido. El psicólogo James V. Wertsch (1988: 76) reafirma lo que ya había señalado Bruner en 1962 acerca de las similitudes de la teoría constructivista de Vygotsky con las tesis de Mead no sólo en cuanto al rechazo del reduccionismo psicológico individual, sino también en lo referido a la importancia del grupo para que se conformen los procesos psicológicos superiores. La concepción de Mead de acto social se sitúa en una posición similar, si bien, a juicio del psicólogo Juan D. Ramírez (1985: 11), "Mead se concentra más en la sincronía del acto social, en el *aquí y ahora* de la comunicación: Vygotsky va más allá y, apoyándose en su concepción marxista de la historia, considera que el acto social lo es también en el plano diacrónico; tras él se oculta el nivel societal o institucional que refleja la cultura y la historia del grupo". Para Vygotsky son los procesos interpsicológicos los que dan lugar a los intrapsicológicos, no al contrario, y así lo hace constar en su "ley genética general del desarrollo cultural":

> Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las

[50] Un ejemplo muy citado de Vygotsky (véase por ejemplo Wertsch, 1985: 81; Rosas/Sebastián, 2001: 40-41) a la hora de explicar la internalización de los procesos psicológicos superiores es el de un niño que alarga la mano para acceder a un objeto alejado. La madre interpreta el desplazamiento de la mano hacia el objeto como un indicador y ayuda al niño, produciéndose así una respuesta por parte de otra persona. El movimiento, en principio orientado hacia un objeto, ha pasado a ser un movimiento encauzado a otro ser humano. A partir de ahí, el niño empezará a utilizar el movimiento de forma consciente como indicación: la acción de asir, gracias a la intermediación de otra persona, se ha transformado en un acto de señalar (Vygotsky, 1979: 92-93).

> relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones (Vygotsky, 1981: 163; cit. por Wertsch, 1988: 77-78).

Antes de abordar los presupuestos del constructivismo radical, trataremos las disimilitudes entre las concepciones de Piaget y Vygotsky. Según Rosas y Sebastián (2001: 31), el aprendizaje y el desarrollo son procesos interrelacionados para Vygotsky, mientras que Piaget mantiene que el desarrollo antecede al aprendizaje. Además, en el proceso de internalización que describe Vygotsky, los procesos interpsicológicos sufren transformaciones tanto en su estructura como en sus funciones (en Wertsch, 1988: 80).

Otra diferencia fundamental entre ambas concepciones es que Piaget considera suficiente la interacción entre el individuo y el objeto para que se produzca una reestructuración de los esquemas cognitivos, mientras que Vygotsky estima esencial el carácter social de los procesos psicológicos superiores: "Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna" (Vygotsky, 1981: 162; cit. por Wertsch, 1988: 79). Por esta razón, Wertsch califica la teoría de Piaget de reduccionista: "Al igual que los procesos implícitos en la sociedad, los procesos interpsicológicos no pueden reducirse a procesos psicológicos individuales, lo cual constituiría una forma de reduccionismo psicológico individual" (Wertsch, 1988: 77).

Por último, ambas teorías divergen en aquello que se construye y en cómo se lleva a cabo este proceso de construcción. Según la teoría de Piaget, se crean esquemas y estructuras de conocimiento a partir de otras estructuras ya existentes por medio del equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. Para Vygotsky, en cambio, se construyen funciones psicológicas superiores "a partir de la internalización de las herramientas semióticas" (*ibid.*: 84) por medio de la reconstrucción interna de los procesos interpsicológicos y su transformación en procesos intrapsicológicos.

Este mismo planteamiento lo encontramos en Bruner, que se declara seguidor de Vygotsky, para quien el desarrollo cognitivo es un proceso mediado socialmente que va de fuera (del otro) hacia adentro (el individuo), y no de dentro hacia afuera (Palacios, 1988: 14-17). Todas las funciones intelectuales se construyen dentro de este proceso de interacción social, que Bruner denomina "andamiaje" (Suso/Fernández, 2001: 162). En consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos que incluyan un apoyo enriquecedor del adulto es crucial. El individuo lleva a cabo, dentro del proceso de percepción, una actividad de categorización basada en ciertos niveles que ha ido construyendo durante su constitución como ser adulto (*ibid.*: 161).

Bruner defiende que la realidad es construida: "La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura" (Bruner, 1997: 38). La educación ha de ayudar al niño en este proceso constructivo, fomentando por encima de todo su autonomía: se ha de ajustar a su desarrollo, ha de conseguir que éste sea independiente al final del ciclo y ha de intentar mantener su interés por que continúe su aprendizaje: "La tarea de enseñar una materia a un niño de una edad determinada consiste en representar la estructura de esta materia en los mismos términos en que el niño interpreta las cosas" (*ibid.*; 1988: 147).

Si bien no niega la importancia de las contribuciones de Piaget, Bruner considera que en sus experimentos el único factor variable es la edad, y no los factores ambientales. Además, para Bruner el hecho de haber utilizado siempre en sus pruebas niños occidentales de clase media hace que no se vea el contraste con niños procedentes de otras culturas y otras clases sociales, con los que se obtendrían probablemente resultados diferentes (Bruner, 1988: 88). También considera que Piaget se ocupa demasiado de los procesos intrapsíquicos individuales, relegando a un segundo término los elementos culturales que tanto influyen en el aprendizaje (Bruner, 1997: 15).

La teoría constructivista alcanza su posición más extrema con la corriente filosófica del constructivismo radical, término acuñado en 1981 por Glasersfeld. Según esta tendencia, no existen construcciones independientes fuera de la mente del autor de dichas construcciones (McCarty/Schwandt, 2000: 46). El constructivismo radical niega, por tanto, la existencia de una realidad objetiva independiente de nuestra propia percepción, y defiende la sola existencia de una realidad subjetiva en el cerebro de cada individuo (Wolff, 1994: 410-11). No obstante, esta ideología no niega la existencia del mundo fuera del cerebro humano (como hace el solipsismo[51]), aunque sostiene que solamente se puede acceder a él por medio de la percepción y la comunicación con otros individuos. Aquello que percibimos, por tanto, es sólo una construcción idiosincrática de la mente humana. Así pues, Glasersfeld afirma la existencia de dos tipos de realidad: una ontológica, fuera de todo conocimiento y experiencia; por otra parte, la realidad de nuestra experiencia, de la cual derivamos todo lo que llamamos "conocimiento" y donde opera el sujeto cognitivo en interacción con otros sujetos (Glasersfeld, 1998: 24-25). A este respecto se pronuncia el sociólogo alemán Niklas Luhmann al afirmar que la existencia del mundo exterior es incuestionable, pero que éste es cognitivamente inaccesible y que los sistemas que perciben la realidad son verdaderos y observables en un mundo real: "Sie könnten ohne Welt gar nicht existieren und auch nichts erkennen. Die Welt ist ihnen also *nur kognitiv unzugänglich*" (Luhmann, 1990: 41). El rasgo particular tanto del constructivismo radical como de la *Systemtheorie* representada por Luhmann estriba en la exclusividad de la comunicación para explicar los procesos de conocimiento.

Según las tesis de Glasersfeld, no existen razones para creer que las estructuras conceptuales que conforman los significados o el conocimiento sean comunes entre los distintos individuos. Más bien cada uno de ellos construye estructuras conceptuales para sí mismo, siendo imposible afirmar si

[51] Según la definición del DRAE: "Forma radical de subjetivismo según la cual sólo existe o sólo puede ser conocido el propio yo" (2001: 2.086). Sin embargo, hay autores que califican a Glasersfeld de solipsista o por lo menos sostienen que sus afirmaciones resultan ambiguas (McCarty/Schwandt, 2000: 51).

dos individuos han producido o no el mismo constructo (Howe/Berv, 2000: 33). Glasersfeld admite como postura radical el haber quebrantado el criterio tradicional de que todo conocimiento humano debe o puede aproximarse a una representación más o menos verdadera de una realidad ontológica que existe de manera independiente (Glasersfeld, 1998: 23). En su lugar, el constructivismo radical postula la existencia de construcciones idiosincráticas, tantas como sistemas, entendiéndose por sistema un individuo o un conjunto de individuos de determinada procedencia, edad, cultura, etcétera.

1.6.2.2 Constructivismo y proceso de aprendizaje

Una vez examinada la teoría cognitiva que defiende el constructivismo a través del análisis de algunos de sus principales representantes, veremos cómo da cuenta esta ideología de los procesos de aprendizaje. El pedagogo alemán Dieter Wolff (1994: 412-13) aborda la teoría elaborada en 1978 por David E. Rumelhart y Donald A. Norman y desarrollada posteriormente por el último de ellos en 1982, que servirá como fundamento para ulteriores reflexiones del constructivismo radical. Según esta teoría, los esquemas de conocimiento que resultan —que son, por tanto, construidos— de la interacción entre los nuevos estímulos del medio y los ya existentes precisan una amplia elaboración a la hora de ser fijados en la memoria para que sea posible volver a utilizarlos. El proceso de aprendizaje en opinión de Norman (1982) es una actividad que comprende tres fases: la primera es la *fase de comprensión,* en la que es captada una estructura de conocimiento; la segunda es la *fase de retención,* en la que los nuevos estímulos son elaborados y posteriormente almacenados en el cerebro en forma de nuevas informaciones. En esta segunda fase, las nuevas estructuras de conocimiento van a ser ordenadas y clasificadas en función de las ya existentes. En la tercera fase, la *fase de automatización,* se desarrollarán capacidades que se fundamentan en las nuevas estructuras resultantes de esta interacción entre estructuras de conocimiento.

Las reflexiones del constructivismo radical que fueron desarrolladas tomando como base esta teoría se apoyan en la máxima común de que el conocimiento sólo puede ser aprehendido cuando ha sido construido por el individuo. Las personas construyen significados personalizados que se fundamentan en sus propias experiencias de la vida diaria y necesitan de la interacción con los otros para validar sus propias construcciones. En este sentido, el aprendizaje desde el punto de vista constructivista se puede definir como un proceso constructivo que conduce a resultados diferentes, que se sitúa dentro de unos contextos sociales determinados y que necesita de una interacción con los demás:

> Lernen ist ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozeß, der auf dem individuellen Lernerwissen aufbaut und daher zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Es ist eingebettet in soziale Kontexte, die Interaktion mit anderen ist von großer Bedeutung. Es ist ein Prozeß der Selbstorganisation der Lernenden und kann nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden. Lernen kann von außen nur marginal beeinflußt werden (Wolff, 1994: 415-16).

Estos postulados del constructivismo se verifican dentro del marco de la autonomía del aprendizaje, concebida por Wolff como el objetivo general de la educación. El aprendizaje autónomo y por construcción estaría mucho más próximo a los procesos naturales de aprendizaje (por ejemplo, al aprendizaje de la lengua materna). Esta opción tiene en cuenta que los contenidos no son adquiridos al mismo tiempo que el docente los imparte, sino que pueden sufrir modificaciones durante el proceso de aprendizaje que dependen, entre otras cosas, de los conocimientos previos del alumno y de las estrategias empleadas. Aprender es un proceso dinámico de construcción del conocimiento que el individuo organiza y configura de manera autónoma. En esta estructuración pueden confluir distintas actividades de creación, reorganización, cancelación, abstracción, etcétera. Para Wolff, el constructivismo constituye la base teórica del aprendizaje autónomo: "Das autonome Lernen, so wie es sich derzeit in der Praxis darstellt [...], realisiert nahezu alle aus dem konstruktivistischen Denkmodell ableitbaren Lernprinzipien. Der Konstruktivismus ist die theoretische Grundlage des

autonomen Lernens ..." (Wolff, 1994: 427). El autor concibe la transformación de las informaciones del entorno como una necesidad para sobrevivir en el mundo: "Man kann nicht nicht konstruieren; Konstruktion ist Zwang" (Wolff, 2000: 93) Es obvio que el pedagogo no se refiere a una obligación impuesta externamente, puesto que esto iría en contra de sus propios argumentos en favor de la autonomía, sino que alude al hecho de que no existe otra posibilidad más que la de construir para cualquier cambio que tenga lugar en las estructuras cerebrales; para adquirir, pues, nuevos conocimientos.

Wolff (*ibid.*: 94-95) caracteriza el proceso constructivo con los siguientes rasgos:

> (1) Konstruktion als ein vom Informationsverarbeiter autonom gestalteter Prozess ist Grundlage aller kognitiven Prozesse.
>
> (2) Konstruktion ist Zwang.
>
> (3) Konstruktion ist Interaktion zwischen eingehender Information und vorhandenem Wissen.
>
> (4) Konstruktion als Interaktion bewirkt subjektive Wissenskonstrukte.
>
> (5) Konstruktion ist ein emergenter und damit ein kreatives Prozess.
>
> (6) Lernen ist Konstruktion.

La construcción es, por tanto, fundamental para el autor, sobre todo porque constituye la fuente de los procesos cognitivos, que son procesos continuos, emergentes y creativos. A pesar de ser la base del saber subjetivo, siempre está fundamentado en la interacción tanto de los nuevos contenidos con los ya existentes como entre los sujetos que construyen.

Otro estudioso defensor de los principios constructivistas en el aula es David Little[52]. Little (1991: 16-22) defiende la teoría de los "personal constructs" elaborada en los años sesenta por el psicólogo y psicoterapeuta estadounidense George Kelly (1963), quien sostiene que cada uno de nosotros posee una visión del mundo distinta de los demás; nuestras vidas

[52] Tanto Wolff como Little son especialistas en el ámbito de la DLE. Sin embargo, son citados aquí porque algunas de sus contribuciones son en general relevantes para el constructivismo en Pedagogía. Las tesis que presentaremos de Little cuando retomemos sus planteamientos más adelante serán continuación de éstas.

son un proceso continuo de construcción y comprobación de hipótesis sobre lo que va a acontecer, proceso que da lugar a los constructos personales de cada individuo:

> Once events have been given their beginnings and endings, and their similarities and contrast construed, it becomes feasible to try to predict them, just as one predicts that a tomorrow will follow today. What is predicted is not that tomorrow will be a duplicate of today but that there are replicative aspects of tomorrow´s event which may be safely predicted. Thus man anticipates events by construing their replications. (Kelly, 1991: 37).

Según las tesis de Kelly, el desarrollo humano nunca se va a consumar, puesto que hemos de verificar continuamente nuestros constructos al sufrir éstos modificaciones a raíz de nuestras propias experiencias. Diferentes experiencias conducen, por tanto, a construcciones personales distintas. Las divergencias en la construcción de los acontecimientos constituyen para Kelly la base de una psicología fundamentada en las diferencias individuales.

Little se apoya en las teorías de Kelly para plantearse las consecuencias de una concepción de enseñanza no fundamentada en la construcción:

> According to personal construct psychology, any learning task requires the learner to assimilate new knowledge to his current system of constructs. When the new knowledge is additional information about a subject the learner is already familiar with, learning may proceed without any great difficulty. But when the new knowledge conflicts in some way with the learner´s existing system of constructs —perhaps because it explicitly contradicts part of the system, or entails a new way of thinking about something— then learning can be not only difficult but painful (Little, 1991: 19).

Es posible que el aprendizaje no tenga lugar cuando los nuevos conocimientos están demasiado alejados de los que posee el individuo o bien cuando se produce un enfrentamiento con los conocimientos existentes. En ambos casos el conocimiento quedaría fuera de lo que Vygotsky denomina "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP):

> *No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un*

problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz[53] (Vygotsky, 1979: 133).

El profesor ya no puede instruir como antes; la enseñanza es más libre y tiene que provocar construcciones de los alumnos mediante ejemplos que no estén muy alejados en dificultad del conocimiento que poseen los niños (ZDP). Por tanto, el profesor ha de asumir el reto de que se produzca este paso del estadio de conocimiento *x* al estadio de conocimiento *y* en los alumnos sin que se realice instrucción, sino por un proceso de construcción. Los materiales que se utilicen han de contribuir asimismo a que se lleven a cabo las citadas construcciones. La progresión es diferente para cada individuo, aunque se empleen los mismos materiales. Aquí radica la importancia de la figura del docente: sirviéndose de los mismos materiales, éste ha de hacer posible que cada uno de los alumnos produzca sus propias construcciones. Por consiguiente, la labor del enseñante así entendida lleva consigo mucho más empeño y entrega que en una clase basada en la instrucción.

Williams y Burden defienden asimismo una perspectiva constructivista del proceso de aprendizaje cuyo fundamento es la mayor actividad que ha de desempeñar el alumno en una perspectiva de este tipo: "If we adopt a constructivist perspective, it becomes apparent that the ways in which individuals view the world and their perceptions of themselves within the world, particularly within a learning situation, will play a major part in their learning and construction of knowledge" (Williams/Burden, 1997: 96). Destacan, al igual que Little, la importancia de los constructos personales de Kelly, dado que éstos ejercen gran efecto en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

En nuestro país, César Coll también defiende "el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento", interpretando este proceso como "el resultado de un acto autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento" (Coll, 1990a: 133 y 135). Coll (2000) reconoce que

[53] La cursiva es del autor.

los principios constructivistas no son suficientes como única plataforma científica donde se asienta el proceso educativo; no obstante, sí constituyen a su juicio un marco psicológico global de referencia para la educación escolar. Una perspectiva constructivista tiene como objetivo facilitar tanto la individualización como la integración social del alumno, teniendo en cuenta en todo momento "la importancia de no considerar la construcción del conocimiento en la escuela como un proceso de construcción individual del alumno, sino más bien como un proceso de construcción compartido por profesores y alumnos en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción" (*ibid.*: 21). El profesor será, pues, "un orientador o una guía cuya misión consiste en *engarzar* los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados" *(ibid)*:

> En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción que imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver unas tareas; en otras aún, permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje (*ibid.*: 26).

Entre los detractores de la teoría constructivista para explicar el proceso de adquisición del conocimiento se encuentra el pedagogo alemán Dietmar Rösler, quien ratifica su intención de evitar en la medida de lo posible la utilización de la palabra "constructivismo" en sus escritos, porque para él la citada corriente no da cuenta en absoluto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Rösler, 1998: 3). A pesar de que Rösler es partidario del aprendizaje autónomo, no ve la necesidad de que éste vaya unido al trabajo en grupo, a la interacción y a la socialización, ni considera preciso definirlo como un proceso constructivo. El autor afirma no estar en contra de esta forma de trabajo; no obstante, opina que también es posible adquirir el conocimiento de forma satisfactoria en una clase frontal o de forma aislada.

1.6.3 Últimas tendencias

La contribución más importante del psicólogo español Xavier Bornás al concepto de autonomía está relacionada con la puesta en práctica de esta capacidad. Bornás considera esencial *"transferir el control ejercido por el maestro (control externo) al propio niño (control interno o autocontrol)"* (Bornás, 1994: ix). La transferencia del control ha de ser parcial y se debe hacer de forma gradual. Cuanto mayor sea, por tanto, el desarrollo de la autonomía personal en la infancia, menos vulnerable será el alumno a las prácticas tradicionales que continúan conceptuando a los niños como recipientes listos para ser llenados de contenido. A la hora de definir la autonomía personal, Bornás plantea dos posturas: la primera es la "generalista", para la que conseguir la autonomía personal es lograr, entre otras cosas, que los alumnos sean capaces de aprender y de desenvolverse con soltura en la sociedad. Bornás denomina la segunda postura "reduccionista", puesto que se limita a fomentar la autonomía en el sistema motor, dejando de lado el cognitivo. El autor critica la postura generalista ya que "no permite (o al menos no facilita) extraer normas para planificar una práctica educativa encaminada a dicho logro [los objetivos de autonomía]" (*ibid.*: 3). En cambio, "de la postura reduccionista sí se extraen normas específicas, claras y concretas [...], pero que están excesivamente restringidas o limitadas a aspectos motores de aquella autonomía ..." (*ibid.*). Así pues, el concepto de autonomía personal de Bornás debe situarse entre estas dos posturas, aunque más cerca de la segunda que de la primera.

Otra contribución destacada de Bornás a la noción de autonomía es el concepto de *autorregulación* del comportamiento, proceso que comienza con una demanda, interna o externa, a partir de la cual se establecen unas metas realistas que se intentarán alcanzar mediante acciones dirigidas. Según el autor, el concepto de autorregulación asigna "un *contenido* al de autonomía personal, que no es excesivamente generalista ni demasiado reduccionista, es decir, situado, como antes se pretendía, en un punto intermedio entre las posturas antes criticadas" (*ibid.*: 12). Por consiguiente, una persona autónoma

"es aquélla cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean" (*ibid.*: 13).

Los pedagogos alemanes Horst Schaub y Karl G. Zenke, por su parte, proporcionan en su *Diccionario de Pedagogía* (2001) una acertada definición de autonomía como la finalidad general o la idea principal de la educación, equiparando el término a otros como madurez, autodeterminación o emancipación. Estos autores sostienen que mediante la autonomía se otorga al individuo la oportunidad de autorrealizarse y de organizar su entorno: "Con la autonomía se atribuye a un sujeto la posibilidad de realizarse a sí mismo con independencia, de autodeterminarse dentro del marco de reglas morales básicas y de configurar el mundo circundante" (Schaub/Zenke, 2001: 18). Esta idea de "autodeterminación dentro del marco de reglas morales" nos hace pensar sin duda en premisas kantianas acerca del concepto de autonomía.

En la línea de Schaub y Zenke, Speck conceptúa la autonomía como objetivo clave hacia el que se debe orientar la educación futura. Con el fin de que los alumnos alcancen este objetivo, los educadores también han de aportar su propia autonomía: "Wer erziehen will oder erzogen werden soll, muß über Autonomie verfügen bzw. diese erlernen können; und zugleich gilt, daß Erziehung Freiheit voraussetzt" (Speck, 1997: 83). La finalidad de la pedagogía es lograr que el niño sea consciente de sus libertades dentro de las dependencias que lleva implícitas el vivir en sociedad:

> Die Pädagogik hat vielmehr auch die Aufgabe, die Abhängigkeit sichtbar zu machen, in denen der Einzelne hängt; darüber hinaus aber wird es unverzichtbar sein, daß sich neue, überschaubare soziale Bindungen eröffnen, in denen er sich integriert, getragen, sinnerfüllt gehalten und sicher erlebt (*ibid.*: 51).

En definitiva, Speck justifica la defensa de una educación orientada hacia la autonomía, o más bien hacia una construcción de la autonomía iniciada en la pedagogía, si bien reconoce que su aplicación a una práctica pedagógica adecuada ha sido y sigue siendo difícil a causa de las condiciones sociales

que, si bien permiten introducir cambios, esto ha de hacerse de manera muy lenta. Además, es preciso cuidarse de las connotaciones negativas que pueda suponer el término autonomía si se emplea de forma desmesurada. Speck rechaza la perspectiva desde la cual el hombre autónomo es visto como una perversión, como alguien que siempre quiere estar en el centro y destacar, que ha forjado su mundo y sus leyes, que sólo se busca a sí mismo y utiliza a los demás para conseguir sus metas personales. Es preciso, por tanto, evitar el uso erróneo del término: "Nicht Autonomie pervertiert den Menschen sondern die Perversion dieses Begriffes" (*ibid.*: 83). El individuo ha de ser capaz, en opinión de Speck, de establecerse como sujeto en la realidad y de conformar de forma activa sus dependencias y relaciones con los demás: "In jedem Fall ist ein Subjekt nötig, das fähig ist, sich in den Turbulenzen der multiplen Realitäten als Einheit (Selbst) zu erhalten und zugleich seine Beziehungen zu anderen Subjekten aktiv regulierend und ordnend zu gestalten: Autonomie" (*ibid.*: 51). Como evidencia la cita, Speck es uno de los pocos pedagogos que tiene en cuenta la cuestión del cambio en la concepción del sujeto, uno de los temas dominantes en los textos de la pedagoga Meyer-Drawe a los que nos hemos referido con anterioridad.

Speck (*ibid.*: 217-27) también hace una crítica del modelo de educación moral establecido por Kohlberg, para quien llegar a ser autónomo significa saber aplicar los principios morales. Este modelo no puede, en opinión de Speck, justificar la existencia de una relación entre juicio (*Urteil*) y actuación (*Handeln*): *"Kohlberg* muß zwar einräumen, daß ein effektiver Zusammenhang zwischen Urteil und Handeln, zwischen Reflexion über hypothetische Dilemmata und tatsächliche Dilemmata nicht nachweisbar sei ..." (*ibid.*: 221). El motivo que impide establecer esta relación es que, a juicio del pedagogo, el comportamiento moral que adoptan los alumnos tan sólo sería válido durante la resolución de los dilemas en la clase, ya que se olvida después fuera del aula. Por otra parte, Speck está en lo cierto cuando afirma que autonomía no es sólo el asunto de un único individuo aislado; si la propia autonomía no garantiza la del resto de las personas se termina por derrumbar el sistema.

Los ecos kantianos continúan presentes en los autores más actuales que abordan la cuestión de la autonomía. La democratización de la educación es asimismo un tema recurrente en pedagogos y lingüistas contemporáneos. A juicio de Peter Baumann (2000), la autonomía, a pesar de su origen político, es ante todo una cualidad fundamental de los seres humanos. Baumann distingue entre autonomía teórica y autonomía práctica, diferenciación que tiene su origen en Kant, aunque Baumann afirma que el filósofo se centraba sobre todo en la concepción práctica[54]. La autonomía teórica se refiere a la construcción de opiniones autónomas, mientras que la práctica justifica los deseos y las actuaciones concretas en el mundo:

> Betrachtet man Handeln und Wollen als im weiten Sinne „praktisches" Verhalten zur Welt und das Ausbilden und Haben von Meinungen als „theoretisches" Verhalten zur Welt, so ergeben sich zwei Grundformen der Autonomie der Person: theoretische und praktische Autonomie (Baumann, 2000: 14).

Así, en opinión de Baumann, las dos formas básicas de la autonomía personal que él considera surgen a partir de conceptuar la actuación y la volición en un sentido amplio como comportamiento "práctico" hacia el mundo, y la construcción y posesión de opiniones como comportamiento "teórico" hacia el mundo.

La autonomía práctica se dividiría a su vez en autonomía de la voluntad, que está basada en la razón, y autonomía de la actuación, que tiene su fundamento en la espontaneidad, en la ausencia de obligaciones y obstáculos en el ejercicio de la propia capacidad de actuación. En opinión de Baumann, la libertad y la racionalidad representan condiciones *sine qua non* para la autonomía personal, ya que "Autonomie als rationale Freiheit verstanden werden muß" (*ibid.*: 17). Baumann concluye asegurando que una

[54] La razón es práctica porque conduce a un principio moral según el cual es capaz de actuar la persona: "Kant meint damit nicht nur, daß praktische Vernunft auf ein moralisches Prinzip führt, sondern auch, daß die Person in der Lage ist, diesem Prinzip entsprechend und aus diesem Prinzip heraus zu handeln: In diesem Sinne spricht Kant davon, daß Vernunft „praktisch" sei (Baumann, 2000: 154).

persona es autónoma cuando conoce sus propias opiniones, deseos y acciones, y las comprueba y revisa de forma racional. Esta capacidad de un autocomportamiento crítico es fundamental para las personas: "[i]n dem sie ihre eigenen Meinungen, Wünsche und Handlungen kennt, rational überprüft und gegebenenfalls revidiert. Die Fähigkeit zu einem solchen kritischen Selbstverhältnis ist wesentlich für Personen" (*ibid.*: 265). Es evidente que en su definición, que se mantiene alejada de la cuestión del sujeto, aparecen dos aspectos nuevos de la autonomía que este autor considera fundamentales: de un lado, la independencia de nuestro saber y nuestras propias opiniones respecto al saber de los demás; de otro, el conocimiento de nuestros propios deseos. Sin embargo, Baumann estima, en la misma línea que Meyer-Drawe, que estos dos aspectos están muy limitados: el primero por la dimensión social del saber y el segundo por la dificultad que entraña conocer nuestros deseos más complejos.

En uno de sus trabajos más recientes titulado *La (des)educación* (2001), Noam Chomsky hace una dura crítica de la institución escolar que, en lugar de "favorecer el pensamiento independiente" y fomentar así la autonomía personal del individuo, "no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción" (Chomsky, 2001: 25). La idea chomskyana de la autonomía está relacionada con el desarrollo de un pensamiento crítico independiente, con el descubrimiento individual de la verdad sin que ésta sea impuesta: "La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar" (*ibid.*: 29). En esta obra, Chomsky reconoce su deuda con los planteamientos de John Dewey. Ambos comparten la idea de la importancia de una educación democrática[55] basada en el fomento del entendimiento y no en la transmisión mecánica de conocimiento. Si el objetivo de la educación es construir un mundo más democrático, pleno de seres que piensan por sí

[55] Chomsky adopta el título de la obra más influyente de Dewey, *Democracia y educación*, para dar nombre al segundo capítulo de su obra.

mismos, el punto de partida lo constituye el establecimiento de una escuela en la que se estimule a los alumnos "a que descubran por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento" (*ibid.*: 36), algo que, en opinión de Chomsky, todavía está por hacer. De esta forma, el autor se suma a la tendencia introducida por Dewey y continuada por grandes figuras de la educación como Freire, quien abogaba por la adquisición de una conciencia crítica por medio de una educación liberadora.

Otros autores contemporáneos tratan la cuestión de la puesta en práctica de la autonomía. En esta línea se sitúa la mayor parte de las reflexiones de los lingüistas británicos Phil Benson y David Little, que centran sus consideraciones en el ámbito de la DLE. En su obra *Teaching and Researching Autonomy in language learning* (2001), Benson señala que las investigaciones sobre la autonomía en los últimos años hacen referencia a que el desarrollo de esta aptitud implica necesariamente colaboración e independencia; es decir, el componente social de la autonomía ha ido adquiriendo cada vez más relevancia. Uno de los autores que subrayan esta característica de la autonomía es el lingüista finlandés Viljo Kohonen, del que Benson (2001: 14) toma el siguiente extracto:

> Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is being responsible for one´s own conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways (Kohonen, 1992: 19).

En cambio, durante las décadas de los setenta y ochenta, el concepto de autonomía estuvo íntimamente ligado a las nociones de individualización, asociación que, según Benson, es en parte la responsable de la extendida creencia de que aprender de forma autónoma consiste en aprender de forma aislada. Benson también considera la autonomía como una capacidad que se adquiere y, por tanto, que se puede poseer de forma gradual.

Por su parte, Little (2001a: 22) estima que el proceso de adquisición de la autonomía no ha de concluir en el aula, sino que debería continuar fuera de ella. Para fomentar el desarrollo de este principio dentro de las instituciones

pedagógicas, es preciso contar con una garantía de que estará desde el primer momento vinculado a un comportamiento autónomo fuera del aula, lo que conlleva la necesidad de ayudar al niño a desarrollar una personalidad autónoma. No es ésta una tarea exclusiva de los profesores, sino que es algo en lo que han de contribuir tanto los padres como el resto del entorno familiar y de la sociedad donde se mueve el niño. Así como el aprendizaje autónomo fomenta una personalidad autónoma, las estructuras autónomas de la personalidad contribuyen igualmente al aprendizaje autónomo. En definitiva, se trata de un proceso recíproco e interrelacionado. Aunque sea difícil de conseguir, el hecho de que todos estos procesos interrelacionados no se vayan a poner en práctica al mismo tiempo, sino poco a poco y de distinta forma en cada una de las partes implicadas de la sociedad, no debería restar credibilidad al propio concepto.

1.7 Síntesis provisoria del concepto de autonomía

Después de lo expuesto en las páginas precedentes, podríamos concluir aseverando que el concepto de autonomía parte de un tronco común, la autonomía política. Ésta consiste en el autogobierno de una unidad estatal (*polis*) respecto a otro estado con más poder, y es una exigencia que va a durar hasta nuestros días. Podríamos citar, a modo de ejemplo, el grado de autonomía conseguido por las Comunidades autónomas que conforman el Estado español desde la Constitución de 1978, el equilibrio entre las regiones y el gobierno en países con un sistema de organización federal, como Alemania, o la lucha por la autonomía en los países de la ex Unión Soviética. Esta concepción de autonomía fue la predominante durante más de veinte siglos, hasta que se empezó a hablar de autonomía jurídico-religiosa, que corresponde a la primera rama que se va a separar del tronco común y que se prolongará hasta después de la II Guerra Mundial.

En el siglo XVIII se escindirá una de las ramas principales, que dará lugar a una de las dos concepciones de autonomía personal más importantes para el presente estudio: la *autonomía externa.* Se trata de la aplicación al individuo de la autonomía política y podríamos definirla como:

1. Una capacidad adquirida de autogobierno por la que el individuo puede decidir por su juicio moral si la ley que asume es (a) razonable frente a la heteronomía social y (b) compatible con la autonomía del otro.

2. Una aptitud que hace al individuo (a) ser consciente de las propias dependencias dentro de la sociedad, eligiendo las más convenientes, y (b) decidir por propia voluntad si se hace o no uso de esta facultad dentro del margen que permite la ley. Esta facultad puede llegar a perderse de forma parcial en situaciones excepcionales (c).

3. Una capacidad vinculada a una razón crítica, sometida a cambios históricos.

1. (a) Existe un rasgo común que caracteriza la autonomía política desde sus orígenes en la Antigua Grecia y que va a llegar hasta nuestros días: la existencia de un conflicto de normas que motiva una decisión por parte de un individuo o grupo de individuos de tomar algún tipo de iniciativa contra un poder exterior. El discurso de Dion de Prusa nos deja constancia de un caso poco trascendente donde se aplica la autonomía al individuo en su sentido moral. Sin embargo, habrá que esperar hasta la Revolución francesa y el pensamiento kantiano para que el término autonomía sea transferido plenamente al individuo desde el contexto político, y haga referencia a una nueva concepción de ciudadano libre, que ya no está subordinado a la potestad del Estado y que confía en su razón, idea que estará en vigor hasta nuestros días. Se trata todavía de una noción excluyente, de una propiedad distintiva de la burguesía que evolucionará hasta convertirse en la autonomía de todos los individuos en el Estado, que legislativamente es muy amplia (al menos en las sociedades occidentales de principios del siglo XXI).

La ambigüedad que algunos autores percibieron en el concepto kantiano de autonomía como autogobierno dio lugar a la controversia que existe hasta el momento respecto al sujeto autónomo entendido como alguien que se enfrenta a las influencias nocivas de la sociedad. A este respecto se pronuncian una serie de autores: Durkheim, que apuesta por una conciliación entre autonomía y heteronomía; Piaget, que concibe la autonomía como un conflicto racional contra las leyes injustas, aunque el sujeto interioriza las normas desde el primer día, por lo que no tiene la posibilidad de reflexionar —estaríamos ante una ambigüedad similar a la que se percibe en Kant—. Otros autores (Hill, Meyer-Drawe) no aprecian ambigüedad alguna, puesto que consideran que las luchas a las que se refiere Kant son en realidad conflictos internos en la conciencia del invididuo. Una tercera posición resuelve la controversia con la aserción de que el individuo ha de rechazar las normas no válidas según su juicio moral (Habermas). Tampoco queda del todo claro si los sentimientos en general no deben en ningún caso entorpecer

la labor de la razón o si esto se refiere únicamente a cuando exceden un nivel donde no la dejan actuar, tesis defendida por algunos investigadores contemporáneos (Damasio, Goleman).

Para un grupo importante de investigadores (Höffe, Williams, Berlin, Meyer-Drawe, Rawls) el autogobierno consiste en un compromiso entre la autonomía individual y la autoridad soberana. El estado autónomo más próximo al estado ideal sería aquél en el que se exige que los ciudadanos acaten las leyes sólo si tienen la posibilidad de cuestionarlas, de asumirlas de forma autónoma (Piaget, Kohlberg, Rogers, Habermas), si bien la autodeterminación ilimitada de la libre voluntad como estado óptimo e ideal es inalcanzable para el hombre (Gülbahar). Hay autores que se sirven de argumentos de la filosofía del yo para afirmar que el margen de autonomía es muy reducido (Meyer-Drawe, Bourdieu). Estamos en posesión de una mayor autonomía frente al Estado, pero al mismo tiempo ha aumentado el número de fuerzas heterónomas ocultas, como los medios de comunicación o las modas. Hay incluso quien sostiene que, aun en democracia, se perpetúan estructuras autoritarias y que la autonomía es la solución para que no se vuelva a dar un caso donde la gente siga a un dirigente en masa, sin reflexión propia (Adorno). En la actualidad, se suele considerar la autonomía como el margen de libertad frente a la interferencia de poderes públicos (Berlin, Pieper).

1. (b) Son numerosos los autores que defienden la necesidad del otro para que el sujeto autónomo pueda existir (Humboldt, Durkheim, Mead, Habermas, Curtis). Este concepto intersubjetivista y recíproco de autonomía lleva implícita la libertad de todas las personas, clave para el buen funcionamiento de la democracia. La autonomía se constituye ya desde el principio a través del otro, que es el artífice de la comunicación mediante la cual el individuo elabora su visión del mundo. En cambio, si nos valemos de nuestra autonomía a costa de los demás, el sistema se derrumba: es imposible que se dé una autodeterminación ilimitada porque ésta limitaría la autonomía del prójimo. Contrariamente a las opiniones de ciertos autores (Curtis), la autonomía no aparta la responsabilidad del individuo hacia el otro. No tiene

sentido excluir la sociedad en el desarrollo del individuo, como sostenía Rousseau, ni pretender que éste adquiera fuera del medio social las herramientas necesarias para habitar en ella. La autonomía ha de estar necesariamente limitada y sostenida por la autonomía del otro.

2. (a) La sociología, por su parte, trata de desvincular el concepto de autonomía de sus presupuestos ilustrados: el yo trascendental y la razón, una razón sin autocontrol ni autocrítica. Así, desarrolla la noción de *autonomía funcional*, que sostiene que un sistema es autónomo cuando subsiste al desvincularlo de su sistema de origen (Gouldner). Se puede establecer una estrecha relación entre las tesis de autonomía de algunos autores (Luhmann) y el autogobierno: la puesta en práctica de la autonomía no significa independencia respecto a la sociedad, sino interdependencia respecto al resto de los sistemas autónomos que constituyen aquélla. Si se observa desde una perspectiva sociológica (Luhmann, Bourdieu, Gouldner) el reducido número de personas que, por ejemplo, modifican realmente el estatus social durante su vida, se tiene otra impresión de la autonomía muy diferente a la filosófica. Ya el contemporáneo de Kant Georg C. Lichtenberg, cuya cita abre la introducción al presente trabajo, expresaba su asombro ante la capacidad de los seres humanos para creerse libres a pesar de todas sus dependencias.

2. (b) El hecho de que la ley garantice la autonomía no significa que todos los individuos hagan uso de ella, si bien la elección de disfrutarla o no ya constituye una decisión autónoma. De hecho, lo importante es saber que se dispone de ese derecho, que la ley puede facilitar pero no garantizar en todos los casos. El Estado y la propia evolución del individuo hacia su autonomía deberían desarrollarse de forma conjunta; la sociedad moderna y democrática exige que el individuo sea consciente de sus derechos y deberes con las instituciones y que al mismo tiempo aprenda a ser autónomo. Es fundamental que el Estado de derecho garantice el equilibrio entre las autonomías de todos los individuos. Esta armonía, conseguida finalmente el siglo pasado, es difícil de conservar; su preservación es una tarea que requiere un esfuerzo constante.

2. (c) Adorno juzga muy dificultoso recuperar la conciencia moral si ha sido reemplazada por autoridades exteriores (como en el caso del Holocausto o de la esclavitud); una vez que se han acatado órdenes de esta forma, sin el reconocimiento de ningún derecho, es muy difícil recuperar la autonomía. La capacidad autónoma para tomar decisiones y para actuar es tan vulnerable como puede ser la autonomía motora. La destrucción de la autonomía de acción por una supeditación impuesta equivale en impacto a una agresión contra la integridad física, aunque la primera no sea visible. El psicoanálisis sostiene, también respecto a las personas que vivieron el Holocausto, que para recuperar la conciencia moral perdida es preciso desarrollar autonomía frente al superyo.

3. Es precisamente la autonomía basada tanto en el *cogito* como en la razón ilustrada la que buena parte de los autores han puesto y continúan poniendo en tela de juicio. Kant defendía la autonomía de la razón basada en la buena voluntad como principio fundamental de la moralidad contrario a la heteronomía. Entre sus contemporáneos ya hubo controversia respecto a la cuestión de la razón, que contó con defensores (Fichte, Schelling) y detractores (Hamann, Jacobi, Reinhold, Schlegel, Baader). Se da una coincidencia entre los argumentos que emplearon estos últimos autores y los utilizados dos siglos antes en contra de la autonomía del protestantismo (Burgcardus). El término autonomía había surgido en el contexto jurídico-religioso en el siglo XVI con un significado excluyente que se prolongó hasta el siglo XVII, cuando empieza a denotar libertad de culto. Sin embargo, este derecho no se hizo extensible a toda la población hasta la separación de Estado e Iglesia a partir de la Revolución francesa.

Con el triunfo en el siglo XVIII de la razón ilustrada, que constituye el fundamento de las teorías kantianas, habrá una crítica en contra de la razón por su supuesta incompatibilidad con la fe. Esta crítica está motivada por la obvia pérdida de poder de la Iglesia, primero dentro del Estado y luego en el sistema educativo, así como por la supuesta incompatiblidad de la obedencia a Dios y la decisión propia basada en la razón. El conflicto entre razón y religión perduró hasta el siglo pasado, agudizándose durante los primeros

años posteriores a la II Guerra Mundial, puesto que la Iglesia interpretó el origen del conflicto como una renuncia a los valores cristianos y una autonomía individual llevada al límite. En los años cincuenta, gracias a un entendimiento diferente del término autonomía, se llegó a un amplio consenso respecto al hecho de que autonomía pedagógica y religión no se deben excluir.

Durante los siglos XIX y XX habrá partidarios de la razón kantiana que, sin embargo, consideran que ésta se halla sometida a cambios históricos (Hegel, Durkheim, Baumann), mientras que otros piensan que no es suficiente con que la razón sufra variaciones, sino que es preciso cuestionarse la racionalidad existente (Foucault). Hay autores que ponen en duda la razón ilustrada debido a lo sucedido en el Holocausto (Adorno) o que consideran que hay que replanteársela de forma crítica (Habermas).

Respecto al yo trascendental, desde que Kant defendiera el yo basado en el *cogito*, se han producido numerosos cambios en la concepción del sujeto, fruto de las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad durante estos siglos y que lógicamente repercuten en la cuestión de la autonomía. Son numerosos los autores que consideran que el yo ya no se puede basar en el *cogito*, ya no es dueño de sí mismo: bien por su propio subconsciente (Freud), su *habitus* (Bourdieu), su dimensión corporal (Merleau-Ponty) o su imaginación (Lacan), el yo actual está muy reducido en su autogobierno. Meyer-Drawe, quien resume las aportaciones de estos y otros autores a la cuestion de la autonomía a través de los cambios de las concepciones del yo, se opone a posicionar el *cogito* como centro del mundo, pero también es crítica con la pasividad aparente de un individuo que no interviene en el cambio de las estructuras. Habermas, por su parte, intenta conciliar ambas tendencias: de un lado, comparte la crítica al yo trascendental y está conforme con la idea de un sujeto cuyo concepto cambia con el transcurso de la historia según los discursos vigentes; de otro, intenta establecer una posición desde donde el yo pueda juzgar la validez de las normas sociales; una perspectiva de juicio moral situada fuera del contexto social que sea válida para todas las sociedades. Habermas define dicho nivel

como el logro de la autonomía, y se alcanza en la fase posconvencional, en la que no es suficiente con que el individuo comprenda las reglas como necesarias (etapa convencional), sino que ha de decidir si son o no morales.

La psicología cognitiva y el constructivismo motivan la otra gran rama que se va a escindir del tronco común de la autonomía personal, que denominaremos *autonomía interna.* Se empezó a considerar con posterioridad a la externa —en el siglo xx—, tiene relación con el desarrollo cognitivo del individuo y se trata de una capacidad innata en el sentido de que todas las personas nacen con la posibilidad de desarrollarla, aunque su evolución sea muy diferente dependiendo de muchos factores. En este caso nos referimos a:

1. Una capacidad cognitiva (a) que constituye la base del sujeto autónomo y (b) que está vinculada a la individualidad.

2. Su desarrollo (a) es gradual y parcial; (b) es más susceptible a influencias ajenas en los primeros estadios y menos susceptible después; (c) depende en buena medida del entorno.

1. (a) Los representantes y defensores del constructivismo (Vygotsky, Glasersfeld, Wolff, Coll, Rosas/Sebastián) mantienen que el sujeto cognitivo es autónomo en la construcción de sus estructuras de conocimiento. La formación de estas estructuras tiene lugar desde los comienzos del desarrollo cognitivo, lo que demuestra que se trata de una característica innata que tiene su antecedente más temprano en la idea de Schelling de una autonomía originaria. La percepción de cada persona depende no sólo de los estímulos procedentes del exterior, sino de la interacción entre éstos y los conocimientos que posee el perceptor. Así se forman nuevas construcciones, que pueden producirse, por ejemplo, a través de dos líneas evolutivas —procesos psicológicos elementales y superiores— que se complementan (Vygotsky). La importancia de la percepción es extrema para el constructivismo radical, que asevera que el mundo sólo es accesible por medio de la percepción de un sujeto autónomo, lo que da lugar a que el

conocimiento sea subjetivo y, por tanto, a que cada individuo sea el autor de su propia y única realidad (Glasersfeld). Los sentidos son, en definitiva, fundamentales para la percepción, la cual determina los procesos autónomos subsiguientes de construcción del pensamiento, no la interfieren. Sólo si se tiene esto en cuenta se entiende qué significa el hecho de que la actividad constructiva en el hombre no pueda cesar.

Piaget, por su parte, presenta dos tipos de procesos cognitivos respecto a la percepción del mundo que son los responsables de la creación de nuevos esquemas y estructuras de conocimiento mediante la interacción del medio con las estructuras ya existentes. Esta tesis es el resultado de las observaciones y descripciones del desarrollo cognitivo del niño que ponen de manifiesto cómo se desarrolla la autonomía de forma ontogenética y cómo se configura la propia inteligencia del individuo.

1. (b) Las diferencias individuales y las experiencias personales de cada perceptor son muy importantes, ya que van a ser en buena parte las responsables de la diversidad de las construcciones que se producen y de los diferentes grados de conocimiento que se van a alcanzar (Kelly, Little, Wolff, Coll). Gracias al auge de las teorías constructivistas, el conocimiento poseído va a tener relevancia por vez primera, puesto que éste es fundamental para los resultados que se van a obtener en cada individuo después de que se produzca la interacción con los nuevos estímulos.

2. (a) La autonomía interna es una capacidad que evoluciona de forma gradual y que se alcanza por etapas que concluyen en un estado de autonomía similar al concepto kantiano. El modelo de Piaget se refiere tanto al desarrollo ontogenético de la percepción en el niño, donde describe cómo éste se va haciendo autónomo en sus captaciones, como al moral. La autonomía hace salir al niño de su egocentrismo y de su dependencia única con respecto a sus padres, ya que coopera cada vez en mayor medida con su entorno; en las últimas etapas de su desarrollo ontogenético y moral habrá aprendido a escoger las dependencias específicas sobre la base de su propio razonamiento. Kohlberg adapta el paradigma piagetiano para elaborar su

propio modelo, que es explícitamente ético y según el cual tanto la cognición como el juicio moral evolucionan en el niño de forma paralela. A diferencia del resto de las fases, la contribución de Habermas en el nivel posconvencional del modelo de Kohlberg, en el que se refiere explícitamente a la autonomía partiendo de la idea kantiana, no puede ser experimentada. Es obvio que, a juicio de Habermas, esta aptitud constituye, utilizando el vocabulario del constructivismo, la culminación de un cierto grado de autonomía moral que se puede alcanzar o no y desde el cual el individuo es capaz de enjuiciar las leyes. Este paso, tan importante para Habermas, tiene la misma trascendencia que cualquier otro entre los constructivistas.

Existen otros autores que también opinan que la autonomía se adquiere de forma gradual (Baumann, Benson, Dworkin, Feinberg) y que consideran que esta capacidad es parcial en el sentido de que se puede desarrollar en varias áreas. La dimensión moral, que puede evolucionar más o menos, sería una de ellas, mientras que es posible que otros aspectos se desarrollen en un grado diferente o que no se produzcan en absoluto. La progresión de la autonomía en cada una de sus vertientes carece de un final predeterminado.

2. (b) La evidencia de que la autonomía es más susceptible a influencias ajenas en los primeros estadios viene ilustrado por las tesis de algunos psicoanalistas (Fromm, Battegay) y de varias autoras feministas (Scheu, Hagemann-White, Greenglas, Chodorow). La dependencia de los padres es, por regla general, la más influyente durante los primeros estadios del desarrollo infantil, así como su forma de educar (democrática, autoritaria, etcétera), lo que repercutirá en el tipo de conciencia y en la mayor o menor autonomía que desarrolle el niño. Si los padres disponen de una mayor autonomía se optimiza el entorno, de forma que el desarrollo de esta capacidad en los hijos será mayor.

Lo mismo se puede atribuir, de hecho, a la cuestión de las diferencias de género: las limitaciones y reglamentos de la autonomía por sexos, que durante mucho tiempo fueron considerados naturales, son en realidad

producto de la sociedad y de ciertas políticas como la educativa. Con independencia de que los padres sean más o menos democráticos, estas disimilitudes pueden ser el motivo de la mayor o menor autonomía que va a desarrollar el niño, y en esto entra en juego el grado en que el padre contribuya en la educación. En suma, tanto el psicoanálisis como las teorías feministas demuestran la importancia de los primeros estadios cognitivos para la evolución personal, si tenemos en cuenta que el niño se vuelve menos susceptible en el desarrollo de la autonomía en los estadios evolutivos posteriores.

2. (c) El entorno que rodea al individuo representa un marco fundamental para su proceso constructivo, que se organiza de forma autónoma pero intersubjetiva. Ya en la primera mitad del siglo XX aparece una teoría que llega a considerar las relaciones sociales como el origen del pensamiento, que surge como la internalización del uso del lenguaje —en su sentido amplio, incluyendo los símbolos— en el medio social (Vygotsky, Mead). Para lograr un consenso sobre la realidad, cada individuo ha de comunicar sus construcciones personales al resto de personas que conforman el grupo para así crear una verdad intersubjetiva (Wolff, Coll). Si no existe la posibilidad de comunicarse, no se aprende a pensar, puesto que todo proceso psicológico superior tiene carácter social. En esta línea se asientan autores que no admiten una separación entre cultura y desarrollo mental (Bruner).

Tanto la autonomía externa como la interna se manifiestan en sus prácticas, que son aplicaciones reales que los sujetos hacen de la capacidad autónoma a diversos ámbitos de la vida (Meyer-Drawe, Dworkin, Baumann) en las que se hace necesario delimitar quién es autónomo y respecto a qué o a quién. La educación es esencial para adquirir tanto una autonomía externa como para desarrollar la interna. La educación para la democracia sería una de las prácticas que ilustran la autonomía externa.

La mayoría de los pedagogos tratados coincide en señalar —ya sea de forma explícita o implícita, como Comenius, Pestalozzi o Humboldt— que la

educación ha de contribuir al desarrollo de una voluntad libre y autónoma en el individuo, si bien algunos afirman que son las propias instituciones educativas tal como están concebidas las que impiden que desarrolle su autonomía (Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Illich). A lo largo del siglo XX surgen nuevas aportaciones que complementan la noción actual de la autonomía en la educación, como la incorporación de la actuación y la experiencia a la cuestión educativa (Dewey). A partir de las primeras décadas del siglo pasado se empezará a hablar del aprendizaje por acción, el cual será completado con la implantación de objetivos y métodos para ser realizados en grupo (Kilpatrick) que culminan la defensa de una educación basada en la actuación y en la experiencia (Lewin, Battegay). El establecimiento de otro tipo de relación alumno-profesor básica para la autonomía (Freinet) anticipa los resultados que posteriormente se aplican a la DLE a través de los estudios de la psicología (Rogers). Se introduce en pedagogía el requisito de que el docente se concentre en las posibilidades individuales de cada niño, orientado a fomentar la libertad personal (Neill), que tiene como límite el interés colectivo (Montessori).

La cuestión de la autonomía de la ciencia pedagógica, de las instituciones educativas, del alumno y del profesor son debatidas por la pedagogía humanista (Nohl, Flitner, Weniger, Geißler), con el logro de una mayor independencia en el pensar y actuar pedagógicos, así como en el plano institucional frente al Estado y a la Iglesia. Estos pedagogos utilizan el término de autonomía *relativa* en oposición a *absoluta,* si consideramos que la educación no es un fenómeno aislado, sino que está incluida en un marco sociocultural determinado. La pedagogía humanista será criticada más adelante por una supuesta idealización de la situación pedagógica, que perpetúa los modelos formativos de siempre (Mollenhauer).

A partir de la II Guerra Mundial, la mayoría de las contribuciones debatidas se orienta hacia una educación cada vez más democrática que fomente la autonomía del alumno y lo sitúe como centro, y en la que el profesor se vaya transformando paulatinamente en *facilitador* (Rogers). La educación ha de evitar la perpetuidad de la posición del invididuo ante

situaciones autoritarias y fomentar la autonomía (en el sentido kantiano) para que no vuelva a suceder algo tan abominable como el Holocausto (Adorno, Lewin). Las teorías más políticas que siguen la línea marcada por Dewey sostienen que por medio del conocimiento y de la acción en la enseñanza se logra el desarrollo de las fuerzas para convivir en sociedad que capacitan al individuo para ser solidario y crítico al mismo tiempo con las leyes, reglas y convenciones vigentes en su entorno (Freire, Habermas, Chomsky). La educación, no como simple transferencia del saber al niño, sino como acto dinámico de conocimiento, contribuye a la *concienciación* de los individuos, a la adquisición de una conciencia autónoma. Varios autores insisten en la mayor importancia del *cómo* con respecto al *qué* en la decisión autónoma; la autonomía del alumno se enseña más bien, por tanto, en la manera de argumentar que en la propia decisión (Kohlberg, Dworkin).

Existen autores que, siguiendo las tesis de Rousseau, consideran que la institución escolar es un ente reproductor del orden establecido que limita tanto la autonomía del alumno como el aprendizaje casual, el cual tiene lugar en la sociedad y constituye el verdadero aprendizaje (Illich). Los organismos educativos deben favorecer el pensamiento independiente, no el control y la coherción, y el educador no debe eliminar las ideas que pongan el sistema en tela de juicio, sino que ha de hacer a los alumnos autónomos para que descubran la verdad por sí mismos (Chomsky). Otros autores contemporáneos presentan la autonomía como la autodeterminación dentro del marco de reglas morales (Schaub y Zenke) o de dependencias sociales (Speck). Es evidente que la autonomía no ha de limitarse a la escuela, sino que, en función entre otras cosas de la gran importancia que desempeña el grupo en la educación (Bruner), debería tener consecuencias en todos los contextos sociales en los que transcurre la vida del alumno (Little, Speck, Benson).

La principal desigualdad en la puesta en práctica de las dos categorías autónomas a las que nos hemos referido es que la autonomía externa se concentra en las posibilidades del individuo de alcanzar su autonomía moral en el sentido kantiano. Su objetivo, por tanto, consiste en promover la

capacidad crítica de las personas y su participación activa en la vida social. A diferencia de ésta, la autonomía interna atiende al desarrollo de la autonomía de todas las capacidades cognitivas. Así pues, en las prácticas en las que se manifiesta la autonomía interna, existe la posibilidad de ser autónomo en diversos aspectos, como motores (Bornás), morales, o instrumentales. Los pedagogos se interesan más en este caso por optimizar el proceso formativo en general. Para el constructivismo, por ejemplo, el conocimiento es adquirido mediante la interacción de estructuras nuevas con las existentes. Se concibe el aprendizaje, pues, como un proceso dinámico constructivo que el individuo organiza y configura de forma autónoma, pero intersubjetiva y compartida (Coll, Wolff, Little).

Hemos hablado de dos acepciones de autonomía:

De una parte, de la autonomía externa, una capacidad muy elaborada que todavía no existe en los primeros estadios del desarrollo de la persona, pero que se adquiere más adelante. Es lo que Meyer-Drawe denomina *Mündigkeit*, que ante la ley o las normas de la cultura en cuestión equivale al paso a la mayoría de edad. En la historia de la filosofía, este avance no garantiza aún la autonomía moral del individuo; ésta constituye, por tanto, un objetivo más complejo que no todo el mundo consigue alcanzar. Sin embargo, tanto la noción de *Mündigkeit* como la autonomía moral hacen referencia a un estado que se logra en algún momento de la vida de una persona, aunque la primera está predeterminada y la segunda no. El estado de autonomía que defendía Kant es inalcanzable en su plenitud debido a las influencias tanto interiores como exteriores. No obstante, y aunque sea inconcebible en su estado puro como propiedad definitoria del ser humano, esa circunstancia inalcanzable es necesaria como orientación, como punto de referencia similar a la idea de verdad. Si bien la autonomía plena no se puede obtener, sí es posible asumir una posición crítica ante nuestras acciones —el hecho de decir que es una ilusión no significa que el individuo se vaya a doblegar ante los poderes ni que esté a favor de la anomia o de la anarquía—.

Junto a la perspectiva de la filosofía, que define la autonomía del individuo, la perspectiva de los sociólogos e historiadores concibe la autonomía como una capacidad muy limitada puesto que el porvenir de la mayor parte de los individuos está prescrito desde su nacimiento y determinado por los factores sociales. Sin embargo, los individuos pueden percibir lo contrario y considerar su capacidad autónoma como algo más amplio ante el gran número de decisiones cotidianas. Si bien no es tarea de este trabajo fijar los límites de la autonomía, sí lo es describir el concepto dentro de éstos. Si seguimos la idea ilustrada de autonomía, la cuestión es si existe la posibilidad de aumentar el espacio entre los límites de esta capacidad.

De otra parte, nos hemos referido a la autonomía interna, en el sentido de la psicología cognitiva y el constructivismo, como una capacidad que el niño posee desde el principio de su vida, pero que es preciso fomentar. Se desarrolla de forma paulatina y en diferente grado en todos los ámbitos de la vida, ya sean motores, instrumentales o morales, pero no hay ningún momento en el que se pueda afirmar que una persona ha conseguido *la* autonomía.

Si tomamos en consideración la historia del término autonomía, estas dos acepciones se podrían juzgar como opuestas, si bien darían paso a un concepto gradual de autonomía que consistiría en un ímpetu innato: el niño se desarrolla independizándose cada vez más de los padres, del grupo y de las normas sociales hasta alcanzar un estado autónomo que conlleva la capacidad de elegir libremente las dependencias frente a la totalidad de las personas, instituciones y convenciones. Es necesario, tanto para la educación como para la legislación y la vida social, definir este grado de autonomía como una garantía de la responsabilidad del individuo hacia sus actos y comunicaciones. Así pues, las dos concepciones de autonomía están en realidad conectadas y se condicionan: ser externamente autónomo implica que ya se ha alcanzado cierto nivel cognitivo —autonomía interna—; las dos representaciones encarnan, en definitiva, el mismo concepto, por lo que en

lugar de hablar de autonomía externa e interna hablaremos de las manifestaciones interna y externa de la autonomía:

- En los primeros estadios, la autonomía es más susceptible a influencias ajenas, sobre todo de los padres.
- En los estadios siguientes, el contacto con el entorno es cada vez mayor; el niño se desvincula de forma progresiva de sus progenitores.
- Durante todo este tiempo también se desarrollan la autonomía instrumental, motora y moral que en algún momento alcanzarán un grado de conciencia.
- Al final del desarrollo de las estructuras cognitivas, el individuo es capaz de alcanzar una autonomía política que lo hace responsable de sus actos y libre en la elección de las dependencias.
- En este momento es funcionalmente autónomo; puede existir solo dentro de su entorno social.
- Es posible que el desarrollo de la razón crítica le haga alcanzar el grado de autonomía posconvencional que lo capacite para cuestionarse las leyes, reglas y tradiciones de su ámbito.
- Es posible transferir la capacidad adquirida en un ámbito a otro.
- Al final de su ciclo vital se produce una pérdida paulatina de las diferentes capacidades autónomas que está directamente relacionada con la actividad desarrollada por los individuos en cada una de las manifestaciones específicas de esta facultad.
- Al igual que el concepto de verdad, la autonomía plena nos sirve de idea orientativa durante el periodo de tiempo posterior a cuando la autonomía se ha hecho consciente.

Según el concepto de autonomía descrito, esta aptitud puede ser incrementada con el tiempo sin tener que alcanzar un estadio final determinado. Se trata de una capacidad gradual en un sentido que no hace necesario decir cuándo una persona ha adquirido el estado autónomo. No

obstante, lo que sí se puede afirmar es que todos los individuos, a menos que intervengan trastornos patológicos serios, nacen con un grado de autonomía potencial, susceptible de desarrollarse más o menos dependiendo de diversos factores del entorno y de la predisposición de la propia persona. Además, la autonomía se puede desarrollar más en algunos ámbitos de la personalidad que en otros, y se puede poseer la capacidad y no hacer uso de ella en un momento determinado. No se trata de una capacidad permanente, sino que se puede perder y volver a adquirir. Una vez alcanzado un nivel alto de autonomía ya es más improbable que se pierda, a no ser que intervengan factores como las anomalías mencionadas.

Otro aspecto que es importante para el contexto de DLE pero que no es abordado por los autores tratados es la observación de la capacidad autónoma de aprender lenguas. Esta capacidad, que parece ser tan inconsciente como el resto de necesidades para sobrevivir, es cuantitativamente inversa al resto de acepciones de autonomía: en la niñez, que es cuando menos sabemos hacer de forma autónoma, mayor es la capacidad de aprender lenguas, ya que los niños pequeños aprenden la lengua materna y otras lenguas mucho más rápido y de una forma insconsciente. A medida que se pierde esta capacidad inconsciente se gana en reflexión consciente, lo que parece entorpecer el aprendizaje natural. Se puede afirmar entonces que el deterioro progresivo de la autonomía inconsciente parece ser un proceso biológico imposible de interrumpir.

Así pues, se podría ilustrar la idea de autonomía como si fuera una espiral que es muy flexible al principio y que se va haciendo cada vez más inflexible. Esta gran flexibilidad inicial expresa entonces la capacidad autónoma e inconsciente de aprender. En un primer momento, la espiral de la autonomía sería más estrecha, puesto que aún son escasas las otras capacidades autónomas desarrolladas, y comenzaría por las funciones básicas corporales como la respiración, para pasar seguidamente a la percepción y luego al movimiento y a las capacidades cognitivas. Cada uno de los hilos que conforman la espiral representa una de las manifestaciones de esta capacidad en los distintos contextos, que la hacen cada vez más

amplia y menos flexible por su mayor grado de conciencia. La parte central de la espiral, la más ancha, representa el logro del final del desarrollo cognitivo y de autonomía política y legislativa. Durante la vejez la espiral se vuelve a hacer más estrecha puesto que la autonomía disminuye en gran parte de sus manifestaciones, como la autonomía motora, o en ocasiones la mental. La constante de la capacidad autónoma depende en gran parte del ejercicio de cada una de sus acepciones. Vista de frente, la espiral tendría forma cónica, similar a una caracola, tal como se aprecia en la figura pequeña situada a la izquierda del dibujo. La otra figura representa el interior de la espiral, que sería semejante a una espiral atómica. En la imagen estaría cortada por el lugar donde la expansión de la autonomía alcanza su punto más alto:

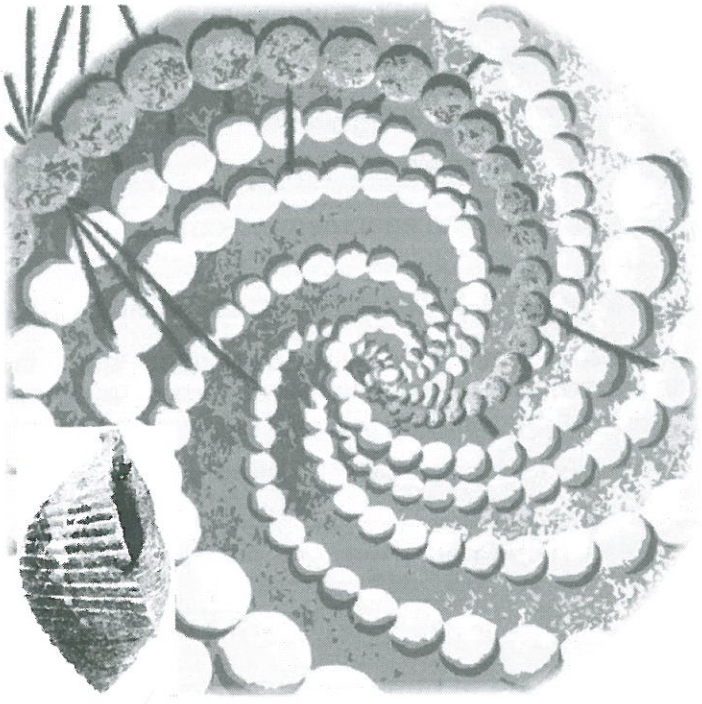

Figura 1: *Espiral de la autonomía*[56]

Los hilos que conforman el interior de la espiral están formados por pequeñas esferas, que representan cada paso en la evolución de la autonomía dentro de cada una de sus prácticas o manifestaciones. Hemos señalado una de estas prácticas, la educación, con un color más oscuro. Dicha práctica evoluciona de forma paralela a las otras y se desarrolla en un intercambio con

[56] Después de las páginas web empleadas se incluye un índice de figuras y gráficos.

el entorno y al mismo tiempo con el resto de manifestaciones de la capacidad autónoma. Este intercambio, representado en la figura por las líneas coloreadas, se intensifica a medida que se ensancha la espiral, alcanzando su punto más intenso cuando la persona ha adquirido un grado alto de autonomía. En este instante, la autonomía se vuelve transferible a otros ámbitos en diferentes niveles.

La caracola puede representar una metáfora de la autonomía; su función resonadora amplifica los ruidos leves procedentes del entorno que no percibimos por ser demasiado débiles, así como los propios sonidos del interior del oído, y nos proporciona esa típica ilusión de escuchar el oleaje marino, que no es otra cosa que el propio líquido albergado en las estructuras auditivas. Esto constituye una imagen para comprender la relación de la autonomía individual con el mundo exterior: crecemos con todas las influencias externas filtradas dentro de cada uno, lo que hace que cada persona las perciba y desarrolle de una manera diferente, siendo lo interior el reflejo de lo exterior.

En nuestra propuesta de concepto de autonomía, así como en su puesta en práctica en el tándem, el otro tiene gran importancia porque constituye el fundamento del principio de reciprocidad. Cuando el individuo se adapta a la sociedad que le rodea, se inicia un intercambio constante entre ambos a través de la percepción, que influye en sus estructuras internas y provoca que una persona sea de una forma determinada. Nuestra individualidad se debe a la estructuración del pensamiento por los orígenes del conocimiento, que son el otro y la sociedad, que siempre son únicas por nuestra propia evolución e historia.

CAPÍTULO 2: POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA AUTONOMÍA EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

A mediados del siglo XIX, gracias a la intensa labor de lingüistas como Wilhelm von Humboldt, las lenguas extranjeras comenzaron a cobrar una mayor importancia y empezaron también a surgir las reflexiones más relevantes en torno a la metodología. A partir de entonces se han producido numerosos cambios en los sistemas educativos de todo el mundo, generados a su vez por las continuas transformaciones en las estructuras sociopolíticas y por el avance de las investigaciones en el campo de la Pedagogía. La llegada de las primeras teorías didácticas en la década de 1960 propició la experimentación con métodos cada vez más centrados en el alumno y en el proceso de aprendizaje. No vamos a analizar a continuación las características de cada método, puesto que ya existen suficientes publicaciones al respecto (véase por ejemplo Rösler, 1994: 98-115; Richards/Rodgers, 1998; Neuner, 2003a: 227-32), sino que nos limitaremos a resaltar algunas propiedades de los métodos más relevantes, indicando si de alguna forma han contribuido a la constitución de un concepto de enseñanza más autónomo. Así pues, la finalidad de este estudio es, en primer lugar, establecer qué metodologías y enfoques dominaban la enseñanza de lenguas extranjeras antes y después de que se empezara a hablar de aprendizaje autónomo a finales de los años setenta; en segundo lugar, examinar qué características de los distintos métodos incluyen aspectos que se puedan situar en el ámbito del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras y

determinar si la autonomía tiene relación con el método empleado o con su aplicación concreta.

Las circunstancias sociopolíticas y pedagógicas que propiciaron la irrupción de cada uno de los métodos a los que nos vamos a referir son muy diversas. El Método de Gramática-Traducción, por ejemplo, fue el resultado de la inclusión de las lenguas modernas en el currículo de las escuelas europeas del siglo XVIII en sustitución de las lenguas clásicas (Richards/Rodgers, 1998: 10). Este cambio no acarreó las modificaciones pertinentes en la metodología que se empleaba para la enseñanza del latín, fundamentada en el análisis de las palabras, el seguimiento deductivo sus reglas gramaticales y la traducción. Por su parte, los impulsores del Método Directo, que surgió en la segunda mitad del siglo XIX como contraposición al de Gramática-Traducción, consideraban impracticable el empleo de una metodología similar para las lenguas clásicas y las modernas, si bien este procedimiento continuó dominando buena parte de la enseñanza de lenguas extranjeras al menos hasta mediados del siglo XX (Neuner, 2003a: 228).

El Método Directo se empezó a desarrollar a finales del siglo XIX a partir de varios intentos de orientar la clase hacia una perspectiva de aprendizaje "natural" similar a la adquisición de la lengua materna (L1), con la lengua meta (L2) como único instrumento de comunicación en el aula, y forma parte del movimiento reformista escolar que se desarrolló en países como Alemania a partir de 1920. Según autores como Richards y Rodgers (1998: 39), este método carece de una fundamentación sistemática en la lingüística aplicada. Sin embargo, algunos de sus principios se siguen teniendo en cuenta en enfoques actuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (véase Rösler, 1994: 101-02). Incluso el MCER (2001: § 6.4.7.5.) propone tener en cuenta el orden natural de adquisición de la L1 por parte de los niños a la hora de planificar el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua.

Ya en el siglo xx, el Método Audiolingual[57] fue desarrollado, a petición del gobierno, por una serie de universidades estadounidenses a raíz de la entrada de Estados Unidos en la II Guerra Mundial. Este hecho comportaría la necesidad de una formación intensiva de soldados para que pudieran trabajar como intérpretes y traductores en los distintos países implicados en el conflicto (Richards/Rodgers, 1998: 49). El Método Audiolingual contempla la adquisición de la lengua según un esquema de imitación basado en la reacción ante una serie de impulsos y el continuo ejercicio de modelos suministrados. Uno de los pilares de dicho enfoque es la lingüística estructuralista de Leonard Bloomfield, que concibe cada lengua como una estructura independiente en función de sus propias circunstancias, y no sobre la base del sistema de reglas de otra lengua de referencia como el latín, tal como pensaban los estudiosos de la lengua del siglo XVIII: "They stated the grammatical features of language in philosophical terms and took no account of the structural difference between languages, but obscured it by forcing their descriptions into the scheme of Latin grammar" (Bloomfield, 1961: 8). Según Bloomfield, los cambios tienen lugar de forma independiente en todas las lenguas: "As to change in language, we have enough data to show that the general processes of change are the same in all languages and tend in the same direction. Even very specific types of change occur in much the same way, but independently, in the most diverse languages" (*ibid.*: 20).

Otro de los principios fundamentales del Método Audiolingual es el patrón conductista de Burrhus F. Skinner, que se fundamenta en la observación y análisis de la conducta a través de las respuestas a ciertos estímulos externos, dejando aparte todo tipo de intenciones y motivaciones que tienen que ver con la conciencia y que podrían influir en la conducta en cuestión: "Un niño adquiere su conducta verbal cuando las vocalizaciones relativamente carentes de pauta, que se refuerzan selectivamente, asumen

[57] Richards y Rodgers denominan "Audiolingüístico" al método que se desarrolló en los años cincuenta a partir de la experiencia de los programas del ejército, a la que se incorporó una serie de investigaciones posteriores (Richards/Rodgers, 1998: 49-66). Sin embargo, y al igual que la mayor parte de los autores, nos referiremos globalmente a esta metodología como Método Audiolingual.

de manera gradual formas que producen las consecuencias apropiadas en una comunidad verbal dada" (Skinner, 1981: 41). Se busca una automatización absoluta de las formas correctas por parte del sujeto, que se consigue mediante la repetición intensiva que evita entender cómo funciona la lengua, ya que esto podría resultar perjudicial para la expresión instintiva o espontánea, según indican algunos autores (Suso/Fernández, 2001: 134-35). Con el laboratorio de idiomas, tal como señala Rösler (1994: 103), la tecnología entra por vez primera a formar parte del aula de L2.

Por su parte, el Método Audiovisual, que evolucionó principalmente en Francia y en Estados Unidos durante los años sesenta, representa el intento de perfeccionamiento del Método Audiolingual, al que se aplica un soporte visual como diapositivas, transparencias o aparatos de televisión, que pasa a constituir el fundamento del proceso de enseñanza. Por su insistencia en el proceso monolingüe, se puede considerar al Método Audiovisual el sucesor tecnológico del Método Directo (Rösler, 1994: 103).

Sobre la premisa naturalista iniciada por el Método Directo e incorporando asimismo presupuestos innatistas presentes por ejemplo en las teorías chomskyanas, se asienta la teoría de adquisición de segundas lenguas de los estadounidenses Stephen Krashen y Tracy Terrell, lingüista y docente de español respectivamente, que constituye un "redescubrimiento del método directo" (Krashen/Terrell, 1988: 17) y que será conocido como Enfoque Natural. Estos autores distinguen dos formas diferentes de desarrollar habilidades y conocimiento en la L2: "adquisición" y "aprendizaje" (*ibid.*: 18). La primera trata de reproducir la forma "natural" en que los niños asimilan su L1 y se basa en su utilización en situaciones comunicativas reales. La segunda, en cambio, corresponde al proceso habitual de enseñanza y se produce mediante una instrucción consciente de las reglas gramaticales.

En el presente estudio se van a emplear los términos "adquisición" y "aprendizaje" de forma análoga porque consideramos que no se pueden establecer unos límites claros entre ambos procesos: numerosas

concepciones actuales de enseñanza de lenguas incluyen cada vez más elementos propios de la adquisición, como puede ser el tándem; al mismo tiempo, dentro de la adquisición se pueden encontrar momentos de aprendizaje, por ejemplo cuando un padre corrige a su hijo una falta cometida en su L1. Asimismo, autores como Rod Ellis (2000: 14) tampoco diferencian entre ambos procesos por la dificultad de determinar si el conocimiento que posee un alumno es "adquirido" o "aprendido". En el aprendizaje en tándem, por ejemplo, no se puede establecer de una forma precisa qué es "adquirido" y qué "aprendido"; estaríamos ante una unificación parcial de ambos procesos.

Otra posible objeción a la separación de estos términos surge al considerar que el término "aprender" no está limitado a la conciencia. En un primer momento, una división en esta dirección podría tener sentido para nuestra teoría —en la fase inconsciente se trataría de adquisición; en la fase consciente de aprendizaje—. Sin embargo, esto sería una redefinición del término aprendizaje que carece de fundamento; no se podría decir entonces que un niño "aprende a andar", sino que habría que decir que "adquiere el andar o la capacidad de andar".

Volviendo al modelo de Krashen y Terrell, el aprendizaje sólo puede ser utilizado para introducir cambios en nuestras producciones, corregirlas y planificarlas siempre y cuando éstas hayan sido generadas y activadas por el sistema de adquisición, lo que los autores denominan *Monitor Model* (Krashen/Terrell, 1988: 30). Esta hipótesis clama que la comprensión oral y escrita constituyen las destrezas que mayor importancia tienen en los primeros estadios del aprendizaje y que la habilidad para hablar o escribir de forma fluida "emerges" (*ibid.*: 32) más adelante a partir de las primeras destrezas y no puede ser enseñada directamente.

Según el *Monitor Model,* fundamento del Enfoque Natural, el proceso de adquisición no sólo está a disposición de los niños, sino que continúa siendo accesible para adolescentes y adultos, al menos en parte. Su disponibilidad puede verse mermada por el proceso de aprendizaje, sobre

todo cuando el contacto con la nueva lengua tiene lugar en una clase convencional, como sucede en la mayoría de los casos. El *Monitor* realiza correcciones únicamente sobre lo resultante del proceso de adquisición (Stevick, 1980: 269); de esta forma, el conocimiento aprendido sirve para desarrollar la capacidad de autocorrección, que podríamos incluir como rasgo específico del aprendizaje autónomo. Sin embargo, Stevick (*ibid.*: 271) está en lo cierto al señalar que una gran parte de los planes de estudio para las lenguas extranjeras desarrollan un aprendizaje conducente a una actuación académica, pero no a la adquisición. Buena prueba de ello es la incapacidad de muchas personas para expresarse cuando llegan a un país donde se habla su L2, pese a haberla aprendido durante un periodo de tiempo más o menos largo de formación escolar[58].

La discusión en torno a la cuestión de la "competencia comunicativa"[59] como objetivo capital de la clase de L2, así como la orientación humanista y cognitiva que fue adoptando paulatinamente la psicología en contraposición al conductismo, dio lugar a finales de los años setenta al desarrollo de una nueva concepción pragmática y funcional a partir de teorías comunicativas como la de Habermas, que acentúan la importancia de la lengua como instrumento de comunicación. Nos referimos al Enfoque Comunicativo, que resalta las capacidades cognitivas y creativas del alumno y cede a éste un margen de libertad mayor que otros métodos:

> Frente a la obsesión por el análisis minucioso y preciso del objeto forma que es el sistema de la lengua (competencia lingüística), se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa). Ello presupone e implica, como señalaran hace ya bastantes décadas autores como Américo Castro, Gili Gaya o Lenz, atenuar la obsesión normativa y gramaticalista en las prácticas

[58] Véase Larsen-Freeman/Long (1994) para críticas a la teoría de la monitorización de Krashen.

[59] El lingüista Carlos Lomas define así la competencia comunicativa: "Esta *competencia* es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas" [la cursiva es del autor] (Lomas, 1994: 95).

> pedagógicas y subordinar los contenidos morfosintácticos de la enseñanza de la lengua a la dimensión semántica y pragmática de los usos lingüísticos (Lomas/Osoro, 1994: 22-23).

Desde los años noventa hasta nuestros días continuará la difusión del Enfoque Comunicativo, aunque cada vez se insistirá más en cuestiones como el empleo de ordenadores y otros medios electrónicos en el aula, así como en los aspectos interculturales del aprendizaje, los intercambios, el aprendizaje en tándem, etcétera, como complemento de la formación en lengua extranjera (Christ/De Cillia, 2003: 620).

El fundamento común de una serie de métodos que surgen en Estados Unidos a comienzos de los años setenta, como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua y la Sugestopedia o *Superlearning*, lo constituyen los presupuestos de corrientes filosóficas como el Humanismo, que conceden gran importancia al componente afectivo en la enseñanza. A diferencia de otros como el Directo o el Audiolingual, el carácter innovador de estos métodos, que algunos autores denominan "alternativos" (Rösler, 1994; Ortner, 2003), no obedece a la introducción de mejoras respecto a otros métodos ya existentes ni a la respuesta a necesidades políticas de ese momento, sino que su razón de ser principal es el énfasis en la toma de responsabilidad del individuo hacia su propio aprendizaje. El hecho de que estén orientados a fomentar la autonomía del aprendiz y más centrados en el sujeto que otros métodos hace que su relevancia sea fundamental para el presente estudio. Sin embargo, se suelen aplicar solamente en contextos concretos de enseñanza de adultos en escuelas privadas, entre otros factores porque el número de alumnos ha de ser muy reducido.

La Respuesta Física Total, por ejemplo, se basa en la combinación de réplica verbal y actividad física para aumentar la capacidad de retención; constituye un enfoque naturalista puesto que considera que los procesos de aprendizaje de la L2 y de adquisición de la L1 son similares. El docente desarrolla una actitud tolerante y permisiva hacia los errores que favorece el clima en el aula.

La Vía Silenciosa, por su parte, fue desarrollada por el matemático y lingüista de origen egipcio Caleb Gattegno, quien identifica tres cualidades del yo que la educación ha de reconocer y fomentar: independencia, autonomía —"the making of choices among equivalent expressiones in a given set of circumstances, and the exercise of initiative in attacking new material"—, y responsabilidad (Stevick, 1980: 42). Este último principio complementa al de autonomía: "Any set of linguistic choices provides an opportunity for 'autonomy', but the choice to choose or not to choose among them, and the ability to choose systematically and carefully, are evidences of 'responsibility'" (*ibid.*). En uno de los conceptos de autonomía más célebres en DLE, el desarrollado por el francés Henri Holec (1980), la responsabilidad para hacerse cargo del propio aprendizaje es parte integrante de la definición, como veremos más adelante.

Basado en los principios del *Counseling Learning* (véase por ejemplo Stevick, 1980: 100-16), el Aprendizaje Comunitario de la Lengua constituye una propuesta para la instrucción en general desarrollada por el jesuita estadounidense Charles A. Curran a partir de las ideas de "no directividad" de Carl R. Rogers (1976). El profesor asume una función similar al asesor en una terapia de grupo para tratar de que el aprendizaje cooperativo evolucione de la forma más completa y satisfactoria posible. La tradicional relación de poder profesor-alumno se transforma en un equilibrio subordinado a la responsabilidad de ambos (Stevick, 1980: 115).

La Sugestopedia, por último, fue desarrollada por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (1979), quien estima que mediante la liberación del individuo de las sugestiones negativas producidas por el entorno, que reducen sus capacidades reales, se logran mejoras relevantes en su personalidad, su conducta, y de ahí en su aprendizaje. Según la teoría de Lozanov, aunque la atención consciente se fije en un objeto determinado, el inconsciente absorbe otras percepciones periféricas que rodean al objeto en cuestión y que complementan la información consciente. La consideración de estos estímulos, que no son tenidos en cuenta en la enseñanza tradicional,

aumenta de forma considerable el potencial del individuo para que el proceso de aprendizaje tenga éxito (Stevick, 1980).

2.1.1 Objetivos y aspectos esenciales de los distintos métodos

Hoy en día, la mayor parte de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras hace especial hincapié en las destrezas de comprensión y expresión oral, aunque con diferente carga cognitiva. Sin embargo, recordemos que el Método de Gramática-Traducción, que dominó el panorama de enseñanza de lenguas extranjeras desde mediados del siglo XIX hasta la década de 1950, contemplaba exclusivamente las destrezas de la lengua escrita. Más que llegar a comunicarse con personas que hablaran la L2, lo que conllevaría el ejercicio de otras destrezas que no se practican en absoluto en este caso, el objetivo de esta metodología suponía capacitar a los alumnos para leer y comprender los textos de obras literarias mediante el ejercicio de la lectura, la traducción y una perfecta captación de las reglas gramaticales (Neuner, 2003a: 227-28).

Por el contrario, el Método Directo y otros que se fueron desarrollando durante el siglo XX conceden mayor importancia a otras destrezas como la expresión y la comprensión oral, relegando en muchos casos a un segundo plano o a una etapa más tardía las cuestiones gramaticales y la práctica de la producción escrita. Llegar a poseer una intuición lingüística similar a la de un nativo constituye, por ejemplo, una de las metas principales del Método Directo (Rösler, 1994: 102). A su vez, los objetivos de aprendizaje del Método Audiolingual son llegar a dominar los procesos mentales del ejercicio y la automatización a partir de la práctica continua siguiendo una jerarquización determinada de las destrezas —comprensión y expresión oral primero; comprensión y expresión escrita después— (Krumm, 2003: 117). El Enfoque Natural, por su parte, sigue la máxima de que la comprensión precede a la producción (Krashen/Terrell, 1988: 20), si bien los objetivos específicos

dependen en gran medida de las necesidades y el nivel de conocimientos del alumno, tal como sucede en el Enfoque Comunicativo.

El objetivo de los planteamientos fundamentados en el Enfoque Comunicativo no reside en un dominio de la gramática, sino en su empleo más o menos correcto, siempre supeditado al conocimiento de los recursos de expresión y comprensión tanto hablada como escrita que constituyen la comunicación real. Se trata de formar "personas que puedan funcionar 'con soltura' en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito" (Tusón, 1994: 56). La reflexión en el plano lingüístico constituye uno de los requisitos para lograr el objetivo de la autonomía en el aprendizaje, necesaria a su vez para que esta capacidad se transfiera a otras áreas de la vida.

Otros métodos, sin embargo, a pesar de no hacer referencia explícita a dicho objetivo, lo incluyen de una u otra forma. Ante la posibilidad, por ejemplo, de que el seguimiento del Método de Gramática-Traducción capacite al individuo para leer por su cuenta obras literarias aplicando los esquemas adquiridos en clase, podríamos decir que se trata, en efecto, de un caso hipotético de aprendizaje autónomo, si bien limitado a las destrezas de comprensión y expresión escritas. Los métodos de planteamiento conductista como el Audiolingual o el Audiovisual no suelen ser considerados los más indicados para fomentar la autonomía del aprendiz al estar basados en el automatismo y la repetición de estructuras, sobre todo una vez completado el desarrollo cognitivo. No obstante, hay que admitir que la adquisición primaria de la lengua es a menudo imitativa, así que cuando el niño todavía no es consciente del desarrollo de sus estructuras se podría emplear con éxito un método de estas características, o en general para procesos de automatización (de vocabulario y pronunciación por ejemplo). Podríamos plantearnos incluso la posibilidad de que la imitación, siempre y cuando incluya comprensión y posterior reflexión, no excluye la autonomía, lo que se puede observar sobre todo en el aprendizaje de lenguas con nativos.

Con el Método Audiovisual, los alumnos se habitúan al empleo de grabaciones acústicas e imágenes ópticas, igualmente importante para una concepción autónoma actual del proceso de aprendizaje en el sentido de que si aprenden a trabajar con este tipo de materiales, algún día serán capaces de seleccionarlos y manejarlos solos. Aun así, la capacidad autónoma se suele relacionar más bien con los presupuestos de autenticidad, creatividad y desarrollo cognitivo que caracterizan al Enfoque Comunicativo.

Los métodos que podemos englobar dentro del enfoque humanista de enseñanza de lenguas extranjeras se refieren de forma más explícita a la autonomía como objetivo del alumno. Ya hemos hecho referencia a los objetivos de independencia, autonomía y responsabilidad de la Vía Silenciosa; otro de los objetivos generales de este método es hacer del aprendizaje una actividad más consciente (Stevick, 1980: 39). El Aprendizaje Comunitario de la Lengua, por su parte, aspira a que los propios alumnos lleguen a determinar lo que va a ser aprendido en un ambiente de comunidad e interdependencia, para que de esta forma el papel del profesor (*Knower*) sea sobre todo el de facilitador. La Sugestopedia pretende liberar al individuo de sus limitaciones y aprovechar su inconsciente para complementar lo consciente y optimizar así su aprendizaje.

Los métodos también difieren en cuanto a la diversidad de las vías para alcanzar los objetivos en cada caso, lo que da lugar a concepciones distintas. En el Método de Gramática-Traducción, el proceso se basa en el empleo correcto de las reglas gramaticales y su aplicación a la traducción; la L1 constituye, pues, una referencia continua. Los defensores del Método Natural sostienen a su vez que la L2 se puede adquirir de forma similar a la L1 mediante la producción de oraciones y léxico tal como lo haría un nativo. Las concepciones conductistas del aprendizaje de lenguas, por su parte, consideran éste un proceso mecánico de formación de hábitos por medio de la imitación y la repetición, "un sistema de disposiciones de conducta, adquiridas a través del entrenamiento y el condicionamiento ..." (Chomsky,

1992: 110). De este modo, se puede decir que se ha aprendido una lengua cuando dentro de un vocabulario reducido se domina el sistema fonológico y se dispone de manera automática de patrones de frases fundamentales, de forma similar a un hablante nativo, pero lógicamente con un registro mucho más reducido.

Otro de los fundamentos de las tesis de Krashen para el Enfoque Natural es la llamada *input hypothesis*: "This input hypothesis states simply that we acquire (not learn) language by understanding input that is a little beyond our current level of (acquired) competence" (Krashen/Terrell, 1988: 32). Los enseñantes o el entorno son los que proporcionan al aprendiz una entrada de datos significativos y aprehensibles –*comprehensible input*– que aquél, según su nivel vigente de la L2, está dispuesto a asimilar. La práctica totalidad de los elementos relevantes para la adquisición de la lengua sigue una secuencia natural que hacen que aquélla sea eficaz y duradera. Esta hipótesis clama que la comprensión oral y escrita constituyen las destrezas que mayor importancia tienen en los estadios iniciales del aprendizaje y que la habilidad para hablar o escribir con fluidez surge más adelante a partir de las primeras destrezas y no puede ser enseñada directamente. Este enfoque está pensado para aprendices principiantes, hasta que éstos hayan alcanzado un nivel satisfactorio en el empleo de la L2.

El Enfoque Comunicativo, a su vez, entiende el aprendizaje de la lengua como un proceso cognitivo y creativo de recepción, grabación y activación de datos de la lengua en la memoria, de construcción y comprobación de hipótesis. Tanto el aprendiz, con sus necesidades, intereses y motivaciones, como el proceso de aprendizaje, orientado a alcanzar unos objetivos verdaderamente útiles para el alumno, pasan a ocupar la primera línea de la clase de lengua (Neuner, 2003a: 230-31). La cooperación que resulta del trabajo en pareja y en grupo representa una forma de colaboración muy significativa en este tipo de didáctica. En métodos como la Sugestopedia, la Respuesta Física Total o el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, el profesor adquiere cada vez mayor conciencia de los factores psicológicos que subyacen al proceso didáctico. En la Sugestopedia en

concreto, el profesor se sirve no sólo de los estímulos cognitivos, sino también de los psicológicos, aquellos que rayan los límites de la conciencia, para liberar y estimular los caracteres de los alumnos (Stevick, 1980: 239). Además, este método cuida de forma especial el entorno para optimizar la atención y la retentiva (color de las paredes del aula o tipo de mobiliario).

Con las limitaciones anteriormente explicadas, podemos afirmar que la imitación, la repetición y el automatismo que pueden caracterizar los métodos basados meramente en presupuestos conductistas no contribuyen al desarrollo de la capacidad autónoma. En el Enfoque Comunicativo, en cambio, el aprendiz asume importantes áreas de autonomía, tanto en el proceso de elaboración y comprobación de hipótesis como al ocupar sus necesidades un primer plano. La Vía Silenciosa, en tanto que es un método orientado hacia la resolución de problemas por parte de los alumnos (Richards/Rodgers, 1998: 99), contiene asimismo importantes parcelas de actividad autónoma. Mediante el método del ensayo y el error, los alumnos se independizan poco a poco de las indicaciones del profesor y se van haciendo cada vez más conscientes de su aprendizaje. De forma similar al Enfoque Natural, la capacidad de comunicación en la segunda lengua "emerge" después de un periodo receptivo (Suso/Fernández, 2001: 178).

2.1.2 Progresión, metodología y materiales

La progresión utilizada por cada uno de los métodos también difiere: la mayoría incluye una progresión gramatical de complejidad lingüística (Gramática-Traducción, Audiolingual, Audiovisual) que puede ser lineal o cíclica; otros métodos, en cambio, se caracterizan por una progresión basada en los contenidos en función de las necesidades (Enfoque Comunicativo), frente a los que adoptan una progresión similar a la de la L1 (Método Directo, Enfoque Natural). El Aprendizaje Comunitario de la Lengua y la Sugestopedia comparten progresiones temáticas, al tiempo que en el Enfoque Natural se proporcionan unos datos de entrada determinados sin que haya una

progresión planificada en el sentido tradicional, de forma similar al Método Directo.

Con respecto a los materiales y al tipo de ejercicios, los partidarios del Enfoque Comunicativo insisten en la importancia de utilizar materiales auténticos susceptibles de ser adaptados y de proponer ejercicios que fomenten el trabajo en grupo y en pareja. Un elemento fundamental del Método Audiolingual es el empleo de material auditivo, especialmente si el profesor no es un hablante nativo de L2, mientras que el Audiovisual, así como la Vía Silenciosa, se sirven de material visual. El tipo de ejercicios también varía, desde la exclusividad de los ejercicios escritos (método de Gramática-Traducción) hasta el intercambio de preguntas y las asociaciones de ideas (Método Directo), *pattern drills* y ejercicios intensivos de repetición (Método Audiolingual, Vía Silenciosa), ejercicios de sustitución (Aprendizaje Comunitario de la Lengua), órdenes que requieren una respuesta física (Respuesta Física Total) o ejercicios complementarios de relajación corporal (Sugestología).

También en relación con materiales y libros de texto, afirma Neuner (2003b: 400), a partir del auge del Enfoque Comunicativo durante la década de 1980 hubo un intento de establecer un equilibrio razonable en la elaboración y el desarrollo de los métodos, entre la sistematización de la oferta docente (contenidos, progresión, instrucciones para los enseñantes) y la consideración de aspectos específicos de una concepción de clase orientada hacia el aprendiz (por ejemplo las expectativas individuales y de grupo, la motivación, las diferencias en los estilos de aprendizaje, la integración de elementos creativos en los ejercicios, la potenciación de la autonomía del aprendiz, etcétera).

En cuanto al tratamiento de los errores y su corrección, los métodos tradicionales consideran el error como algo negativo; la posición conductista aspira a un aprendizaje totalmente exento de errores. Algunos seguidores del Enfoque Comunicativo todavía consideran el error como un obstáculo en el proceso de aprendizaje; sin embargo, la mayoría de sus defensores lo

perciben como un elemento integrante de dicho proceso. A diferencia de los planteamientos más tradicionales y los conductistas, el Enfoque Comunicativo y métodos como la Respuesta Física Total, la Sugestopedia o el Aprendizaje Comunitario de la Lengua conciben los errores como instrumentos a partir de los cuales se puede extraer un aprendizaje positivo puesto que forman parte del sistema lingüístico, de la interlengua que se posee en ese momento (Suso/Fernández, 2001). El MCER (2001: § 6.5.) expone asimismo distintas actitudes que se pueden adoptar frente a los errores de los alumnos, y aconseja diferentes formas de actuación según el caso concreto.

El método inductivo parece estar más acorde con una concepción autónoma del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que la abstracción de las reglas a partir de ejemplos concretos fomenta no sólo la reflexión de los alumnos, sino también su capacidad de observación y de razonamiento. Por otro lado, el aprendizaje autónomo ha de realizarse sobre la base de una progresión, aunque ésta no tiene por qué ser lineal, sino que puede ser cíclica y estar fundamentada en el contenido. Por último, los materiales auténticos y el tipo de ejercicios utilizado por el Enfoque Comunicativo, que fomentan el diálogo, la discusión y la creatividad son, a nuestro juicio, elementos que contribuyen a la configuración de una clase autónoma.

Rösler (1994: 110) señala una mayor tendencia por parte de los métodos alternativos a fijar una progresión determinada que la que se da en otras concepciones metodológicas como el Enfoque Comunicativo. Stevick (1980: 41), por su parte, hace referencia a las dos fases en que se puede dividir el proceso de aprendizaje en la Vía Silenciosa: la primera es un acto consciente de la voluntad guiado por la inteligencia, mientras que la segunda es un proceso de asimilación de los resultados de esa acción por medio de la formación de nuevas imágenes o cambiando la forma de las ya existentes, que puede darse de forma inconsciente. Para el Aprendizaje Comunitario de la Lengua son esenciales la reflexión sobre la experiencia y las fases de trabajo conjunto en grupos reducidos, que contribuyen a crear un ambiente relajado. De forma similar, en la Sugestopedia se evita crear un ambiente de evaluación en el que se ponga énfasis en los errores de los alumnos (*ibid.*:

236). Una minuciosa preparación de los materiales es asimismo fundamental para la puesta en práctica de este método.

2.1.3 Relaciones entre docentes y alumnos

En algunos de los métodos a los que nos hemos referido (Gramática-Traducción, Directo, Audiolingual), la labor del profesor sigue siendo la que podemos considerar tradicional; él determina, pues, los objetivos y contenidos y controla la práctica totalidad del proceso. En el Método Audiolingual, el comportamiento de los alumnos se basa en la respuesta a ciertos estímulos; por tanto, el aprendiz desempeña un papel pasivo que se traduce en un escaso potencial de toma de decisiones acerca de su aprendizaje, controlado prácticamente de forma absoluta por el profesor. De una forma un tanto extrema, Neuner (2003a: 230) reduce la función del profesor en el Método Audiovisual a la de "técnico" para el buen funcionamiento de los instrumentos utilizados.

A diferencia de las concepciones metodológicas anteriores, la función del profesor en el Enfoque Comunicativo es más la de coordinador del proceso de aprendizaje sin ser él el determinante único; todo el proceso está orientado hacia el alumno, que constituye el eje central y asume una parte activa en la planificación de su aprendizaje. Según Richards y Rodgers, las funciones más importantes que ha de contraer el profesor en la enseñanza comunicativa son las de "analista de necesidades", "consejero" y "gestor del proceso del grupo" (Richards/Rodgers, 1998: 81). La creación de un ambiente distendido, con buenas relaciones entre el profesor y los alumnos, así como entre los propios alumnos, es señalada por Krashen y Terrell (1988: 21) como una de las condiciones esenciales para optimizar la adquisición de la lengua objeto. El profesor representa en el Enfoque Natural la principal fuente de *input* comprensible en la L2. En la Vía Silenciosa, el profesor estimula la autonomía del alumno y le proporciona pautas para que aprenda a aprender. Como el propio nombre del método indica, las reacciones del profesor durante la clase son escasas, tanto frente a los aciertos como a los errores de

los alumnos; su papel no es el de transmitir conocimientos ni servir como modelo como en otros métodos, aunque sí interviene cada vez que es necesario para desviar la atención del aprendiz hacia algún aspecto del acto de aprendizaje. Tal como señala Stevick (1980: 45), la cuestión del profesor no es tanto "¿cómo puedo enseñar?", sino "¿cómo puedo ayudar a estas personas a aprender?", con lo que la actividad docente, aunque sigue siendo indispensable, queda totalmente subordinada al aprendizaje de los alumnos.

La relación profesor-alumno en el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, además de ser fundamental, se asemeja a la de terapeuta-paciente en psicología. El docente ha de atender al desarrollo integral de la persona, y no sólo a la progresión de su aprendizaje. El aprendiz evoluciona desde un estado inicial de dependencia absoluta del profesor a un estado final en el que ha adquirido autonomía. La labor del enseñante es similar a la de un asesor en psicología; de hecho, la observación de terapias psicológicas representan una parte fundamental en la formación de profesores para el Aprendizaje Comunitario de la Lengua (*ibid.*: 104). El principio básico de la Sugestopedia según Stevick (*ibid.*: 22 y 238), es la autoridad[60] del docente; una autoridad referida a la competencia de éste a los ojos de los alumnos. La autoridad constituye una parte integrante del método, no únicamente una característica del profesor.

La labor pasiva del alumno tradicional pasa a ser activa en el Enfoque Comunicativo, donde el propio aprendiz asume parte de la responsabilidad en la adquisición de la L2, entre otras cosas mediante el desarrollo de estrategias. La relación entre los alumnos adquiere gran importancia en este enfoque, puesto que la comunicación interpersonal constituye tanto la vía como el objetivo del aprendizaje.

El nuevo papel de coordinador que el profesor adopta en el Enfoque Comunicativo da lugar a una mayor actividad de los alumnos a la hora de

---

[60] Stevick (*ibid.*: 286) señala dos acepciones de la palabra "autoridad": una en sentido coercitivo y una segunda que implica un dominio de un área determinada que posibilita a la persona que lo ejerce a instruir a otra. Cuando Lozanov habla de la importancia de la autoridad en Sugestopedia, se refiere a la segunda acepción.

desarrollar estrategias que estimulen su potencial creativo y cognitivo; esto supone, sin duda, un paso a favor de la autonomía. Por otro lado, el cambio entre las distintas formas sociales de trabajo en clase, que incluye fases importantes de colaboración en grupo y en pareja, fomenta la comunicación entre los alumnos y la creación de un clima positivo en la clase. Para obtener una combinación beneficiosa entre la clase y la forma social de trabajo en el aula, es esencial establecer antes la manera de socialización más adecuada para cada objetivo, puesto que no existe la forma perfecta para alcanzar todos ellos: "Erst wenn deutlich ist, welche Sozialform für das Erreichen welcher Ziele und damit die Bearbeitung spezieller Inhalte optimal ist, können die Sozialformen in einer Unterrichtseinheit angemessen kombiniert werden" (Schwerdtfeger, 2003: 249). Un buen ambiente de trabajo es fundamental tanto para alumnos como para docentes, ya que, según los expertos, produce un aumento generalizado de su satisfacción con la labor pedagógica. Cabe destacar asimismo el carácter humanista de métodos como el Aprendizaje Comunitario de la Lengua o la Sugestopedia, que también aspiran a fomentar el ambiente de trabajo en el aula: "En el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, los alumnos pertenecen a una comunidad —sus compañeros y el profesor— y aprenden mediante la interacción con sus miembros" (Richards/Rodgers, 1988: 118), lo que subraya la importancia de la dimensión social del aprendizaje.

No se debe confundir, sin embargo, una clase autónoma con la ausencia docente. El profesor cobra mayor importancia si cabe en una clase de estas características que en una clase frontal, puesto que no siempre es fácil motivar a los alumnos para que sean ellos los que desarrollen estrategias para alcanzar un objetivo, al implicar esto una mayor actividad por su parte. Cuanto menos dirigida esté una clase por parte del profesor, más flexible tendrá que ser y más preparado debe estar éste, puesto que tiene que estar dispuesto a contestar todo tipo de preguntas que le hagan y, dado el caso, modificar el rumbo de la clase según las necesidades reales y actuales de los alumnos. Hay que tener en cuenta además que en los primeros estadios formativos, los alumnos todavía no han desarrollado la capacidad para el

autocontrol de su aprendizaje, desconocen los métodos y técnicas adecuadas, y no saben cómo marcarse y alcanzar objetivos concretos, por lo que no tendría sentido pensar en la inexistencia de profesor. El docente ha de intentar crear un clima óptimo para que se desarrolle el proceso de aprendizaje, así como tomar en consideración las aptitudes individuales de cada uno de los aprendices.

2.1.4 Críticas, contribuciones y perspectivas

Cada uno de estos métodos contiene algunas carencias y ha sido censurado desde diversas perspectivas. Las críticas al Método de Gramática-Traducción por su escasa atención hacia la parte hablada del idioma motivaron la irrupción del Método Directo, en el que la limitación de la enseñanza de oraciones y vocabulario al uso cotidiano hace que el alumno no desarrolle las herramientas necesarias para concebir otro tipo de enunciados.

Pese a que el Método Audiolingual o el Audiovisual hacen mayor hincapié en las destrezas de comprensión y expresión oral, no fomentan, según numerosos autores, la competencia comunicativa del aprendiz, puesto que se basan en fórmulas memorísticas y mecánicas. Buttaroni (1996) afirma que el Método Audiolingual no sólo no estimula la competencia comunicativa ni la creatividad, sino que los *drills,* además de no ser recomendables, pueden llegar a ser perjudiciales para la adquisición del lenguaje porque obstaculizan el crecimiento natural y orgánico del desarrollo mental de la lengua. Las aclaraciones y las reglas gramaticales tampoco ayudan realmente al aprendiz según este autor; los apoyos artificiales para el aprendizaje amplían la capacidad de control sobre el propio proceso de aprendizaje, pero no la competencia real que conduce al dominio de la lengua. Por otra parte, el dominio de una serie de destrezas en el aula no implica que los alumnos estén siempre en condiciones de transferirlas a situaciones reales de comunicación (Richards/Rodgers, 1998: 64; Suso/Fernández, 2001: 136). Otra crítica dirigida al Método Audiolingual es que los estudiantes simplemente repiten las estructuras sin comprender lo

que dicen y sin fijarse ni en el significado de la oración ni en las reglas que la rigen.

Chomsky, por su parte, criticó los postulados audiolingüistas y el Método Audiovisual por su base conductista. El autor considera que el aprendizaje de una lengua no puede resultar de la imitación ni de la adquisición de un sistema de hábitos de forma similar a otros ámbitos del comportamiento humano, tal como postulaba Skinner: "En ningún caso los estímulos verbales difieren en alguna forma particular de otras clases de estimulación. La conducta de una persona como oyente no se distingue de otras formas de su conducta" (Skinner, 1981: 44). Para Chomsky, la lengua no consiste en una estructura de hábitos, sino que se genera a partir de una serie de reglas abstractas que sirven de base para la formación de nuevas estructuras. Así, el aprendizaje de una lengua consiste en "la 'emergencia' de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, emergencia que se produce con el contacto de una lengua dada, lo cual explica la rapidez de la adquisición y la creatividad que muestra el niño en el manejo de la lengua" (Suso/Fernández, 2001: 149). Es imposible, pues, que exista la relación estímulo-respuesta en el lenguaje:

> ... un hablante tiene la "práctica de pronunciar X en tal y cual circunstancias", de modo que "tendrá una disposición a pronunciar X en tal y cual circunstancias". Pero esto es inadecuado, ya que un hablante puede no tener "ningún grado de disposición a pronunciar la expresión en las circunstancias que fueren". [...] Así, cualquier hablante del castellano está "provisto" de los medios necesarios [...] para pronunciar o comprender una oración cualquiera de las que hay en esta página, pero ni ningún hablante ni ningún grupo tienen una práctica o disposición para pronunciarlas en ninguna circunstancia (Chomsky, 1979: 115-16).

La mayor parte de las críticas a los métodos conductistas están dirigidas hacia su fundamento en la repetición y, por tanto, hacia la exclusión del potencial cognitivo y creativo, lo que lleva a Chomsky a comparar sus mecanismos con "... aquéllos que intervienen en la acción de atrapar una pelota y otras actuaciones que implican destrezas de tipo parecido" (Chomsky, 1992: 110). La cuestión es, según hemos expuesto, si la citada exclusión del potencial comunicativo tiene el mismo efecto en todos los casos

y para todos los estadios del aprendizaje de una lengua. A nuestro juicio, la imitación no tiene por qué ser siempre algo inadecuado. Puede haber errores prácticos habituales de contenidos ya comprendidos cognitivamente que se corrijan de forma imitativa. En especial aquellos que ya se encuentran "fosilizados" son difíciles de eliminar si no se automatiza la forma adecuada. Una vez capaces de producir correctamente estos elementos de la L2, un segundo paso lo constituiría su empleo de forma creativa en otros contextos, donde se volvería a incorporar la actividad cognitiva.

Continuando con la cuestión cognitiva, disentimos de la afirmación de Krashen y Terrell de que "cognitivism in language is simply a return to grammar-based instruction" (1988: 16), puesto que consideramos que la reflexión sobre la lengua y las reglas que conforman su gramática no implica necesariamente que estemos ante una instrucción de base gramatical. La reflexión gramatical puede llevarse a cabo desde un punto de vista autónomo, es decir, en función de las necesidades comunicativas y con un intervalo destinado al razonamiento por parte de los alumnos que les deje el espacio para que sean ellos mismos los que infieran las reglas. Por otra parte, también es discutible que en el Enfoque Natural no haya que ambicionar que los aprendices adquieran elementos como la *–s* de la tercera persona singular del presente en inglés ya en los primeros estadios (*ibid.*: 59), puesto que sería muy posible que este error se "fosilizara" y luego fuera muy difícil erradicarlo. Los defensores de la Vía Silenciosa consideran un Enfoque Natural inadecuado para el aprendizaje de una lengua porque los procesos implicados en la adquisición de L1 y L2 difieren radicalmente (Gattegno, 1972: 11-12; Richards/Rodgers, 1988: 101).

El Enfoque Comunicativo, en cambio, concede gran importancia a los procesos cognitivos y creativos, que lingüistas como Chomsky (1992: 15) consideran aspectos fundamentales de la naturaleza humana. Las críticas a este enfoque están dirigidas hacia su permisividad con los errores gramaticales, a la escasa tematización de aspectos gramaticales relevantes para los contextos comunicativos y al abandono de la comprensión y lectura de textos, lo que puede reducir las situaciones donde el alumno es realmente

capaz de comunicarse a aquéllas estrictamente cotidianas (Rösler, 1994: 106). Como ya vimos, la absoluta dicotomía entre adquisición de una lengua, asociada a la situación natural, y aprendizaje, vinculado a la situación formal, también ha sido objeto de crítica porque ambos ámbitos pueden incluir aspectos propios del otro (Suso/Fernández, 2001: 190). Otras facetas que se han cuestionado del Enfoque Comunicativo son, por ejemplo, si se ajusta a todos los niveles del programa de la L2 o si es adecuado para profesores cuya L1 no sea la que imparten (Richards/Rodgers, 1998: 86).

La aplicabilidad de los métodos naturales en la enseñanza de lenguas extranjeras es, en palabras de Vielau (2003: 240), controvertida, puesto que después de un periodo vital concreto que se puede considerar de mayor sensibilidad hacia las lenguas, la mayor parte de las personas adquiere la L2 con unas limitaciones más o menos considerables, a pesar de que pueda existir un contacto intensivo con la comunidad meta. El propio Krashen reconoce algunas limitaciones del Enfoque Natural, como la posibilidad de que muchos adultos no estén satisfechos con un enfoque que dependa en gran parte de procesos inconscientes (1985: 91), lo que iría en contra de la aplicación consciente de estrategias que defienden los partidarios de la autonomía.

Los métodos derivados del enfoque humanístico han sido asimismo objeto de crítica por parte de algunos autores. Brigitte Ortner expresa sus dudas respecto a la hipótesis de que métodos humanistas como la Sugestopedia, la Respuesta Física Total, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua o la Vía Silenciosa estén centrados en el alumno. Según la autora, los docentes continúan siendo los "dueños" del material, del método y de los objetivos de aprendizaje (Ortner, 2003: 237). Otra crítica es la emitida por Ingrid Dietrich (1989: 163) hacia la Sugestopedia en concreto, afirmando que la dependencia del aprendiz respecto al profesor aumenta a causa de la rígida disposición de la clase. El docente ha de contribuir lógicamente al traspaso de iniciativas al alumno, delegando cada vez más responsabilidades en éste, quien pasa de una dependencia prácticamente total del profesor a una independencia relativa. Otro problema de estos métodos, señalado por

Stevick (1980: 58) a partir de sus propias experiencias con la Vía Silenciosa, es que para que su puesta en práctica sea óptima, los grupos de alumnos han de ser muy reducidos, por lo que su viabilidad se ve muy limitada.

Respecto al Aprendizaje Comunitario de la Lengua, sus detractores ponen en duda si es adecuada la base psicológica que subyace al método, y si los profesores reciben en todos los casos la formación específica necesaria para poder aplicarlo en sus clases. En cambio, sus defensores subrayan el aspecto humanístico y el hecho de que sea un método centrado en el alumno (Richards/Rodgers, 1998: 124). Algunos autores critican la Sugestopedia por una aparente sumisión voluntaria del aprendiz a la autoridad positiva del profesor (Dietrich, 1989: 163). En cambio, los partidarios de la Sugestopedia critican los métodos tradicionales por dirigirse en exclusiva a las capacidades de tratamiento y asimilación de la información del hemisferio izquierdo del cerebro, encargado del pensamiento lógico y abstracto, dejando los canales de entrada del hemisferio derecho (destinado a la música y a otro tipo de sonidos) sin emplear. Con la completa utilización de la totalidad de estos canales, afirman los defensores de la Sugestopedia, la lengua se almacena de forma mucho más sencilla, lo que a la larga comporta mejores resultados.

Sin embargo, las contribuciones de estos métodos han sido sin duda importantísimas para la evolución de una enseñanza de lenguas extranjeras de calidad. Desde la aportación del método de Gramática-Traducción a la perfección en el conocimiento de la gramática y desarrollo de técnicas de traducción —a pesar de sus carencias respecto a la comprensión y producción habladas— hasta la relevancia de las dimensiones verbales de la lengua y el desarrollo de una intuición lingüística (Método Directo, Enfoque Natural). Otros aportes de los métodos tratados a la DLE son, entre otros, la presentación gradual y ordenada y la atención a las cuatro destrezas (Método Audiolingual) o la importancia de la función comunicativa de la lengua (Enfoque Comunicativo).

Al inicio de este apartado planteábamos la cuestión de si la capacidad autónoma depende del método empleado o puede ser aplicada dentro de

cada método. Podemos afimar al respecto que, a pesar de que unos métodos posibilitan más procesos autónomos que otros, la autonomía no es una característica intrínseca de algunos, sino un rasgo independiente subordinado a la aplicación metodológica que se lleve a cabo. En función de su puesta en práctica, todos los métodos pueden contribuir a la autonomía en menor o mayor grado según sus características y planteamiento.

Algunos de los métodos tradicionales como el de Gramática-Traducción solían estar basados en la disciplina impuesta. Sin embargo, es posible en parte plantearse estos métodos de forma autónoma. El alumno puede adquirir una autonomía limitada, por ejemplo en cuanto a la repetición y el aprendizaje del vocabulario, que él puede estructurar a su manera. Es probable que este hábito le ayude a manejar el nuevo vocabulario en otros contextos muy diferentes de aprendizaje, como puede ser el tándem. Esta autodisciplina adquirida mediante la aplicación metodológica, siempre que provenga del propio individuo y que no esté basada en el miedo o la coerción, es necesaria para el buen funcionamiento general de todos los métodos.

Además, el empleo de la gramática y el diccionario, o la selección de textos para una posterior traducción también suponen un crecimiento de la capacidad autónoma. En el caso de que alguien se fije como objetivo aprender una L2 determinada para ser capaz de leer las obras de un autor concreto en versión original, puede ser que escoja el Método de Gramática-Traducción y lo aplique de forma más o menos autónoma, siempre y cuando sea consciente de sus limitaciones. Si, por el contrario, el objetivo de la persona en cuestión es comunicarse con los hablantes nativos de cierto país, probablemente se decantará por otro método distinto. Por lo tanto, consideramos erróneo partir de que los métodos tradicionales no fomentan en absoluto y bajo ninguna circunstancia las capacidades autónomas.

El resto de los métodos también pueden plantearse de forma tal que posibiliten un cierto grado de autonomía. La interacción presente en el Método Directo, por ejemplo, es fundamental para formas de trabajo en parejas o grupos donde tienen lugar discusiones y negociaciones básicas

para un planteamiento de una clase dirigida a fomentar la autonomía en algunos aspectos. Depende mucho en este caso de la labor docente: si el profesor dirige con exactitud la conversación entre los alumnos o si esta decisión se encuentra en manos de éstos y el profesor se limita a ayudar cuando sea necesario. La negociación es asimismo uno de los pilares del Enfoque Comunicativo, donde se intentan crear situaciones de comunicación lo más auténticas posible que contribuyen a la creatividad y el desarrollo cognitivo propios de la capacidad autónoma.

El soporte técnico de los métodos Audiolingual y Audiovisual puede ser asimismo el fundamento de discusiones en grupo y sirve muy bien para introducir algún tema, siempre y cuando haya una fase de reflexión y posterior aplicación. Es evidente que la repetición compulsiva basada en el estímulo-respuesta se aleja de los objetivos de una clase autónoma, pero si los alumnos aprenden a aplicar esa respuesta a otros contextos, este intercambio de variables puede constituir, en efecto, la base de un proceso autónomo.

Los métodos alternativos (Aprendizaje Comunitario de la Lengua, Sugestopedia, Vía Silenciosa, Respuesta Física Total) promueven el desarrollo de una mayor conciencia por parte del profesor hacia los factores psicológicos del aprendizaje, el traspaso de la responsabilidad de aprendizaje al aprendiz, la nueva concepción del papel del profesor o la creación de un ambiente propicio y estimulante para el aprendizaje, elementos todos ellos fundamentales para un planteamiento autónomo de la clase. A pesar de las ventajas evidentes que aportan estos métodos, hay que tener en cuenta las críticas mencionadas con anterioridad dirigidas a su escasa viabilidad, así como los elementos que obstaculizan la puesta en práctica de los procesos de aprendizaje autónomo.

Algunas de las cuestiones tratadas a lo largo de este apartado se ponen de manifiesto en el tándem. Una de ellas es la escasa nitidez de los límites entre adquisición y aprendizaje establecidos por Krashen, ya que el tándem nos proporciona un claro ejemplo de un proceso donde ambos

procedimientos se suceden de forma ininterrumpida. Otro asunto es la discusión en torno a las posibilidades cognitivas de la imitación (Chomsky, 1979 y 1992), puesto que ésta representa una parte importante del proceso de aprendizaje en el tándem: antes de que las expresiones sean susceptibles de ser utilizadas cognitivamente en otros contextos, han de ser adquiridas, aprendidas y fijadas de alguna manera en la memoria, lo que se puede hacer mediante la repetición. Uno de los objetivos de un enfoque autónomo del aprendizaje de lenguas extranjeras, como se pone de manifiesto en el tándem, es llegar a realizar producciones lingüísticas sin pensarlas, de forma más o menos automática e inconsciente. Este argumento indica que el debate acerca de esta cuestión ya no tendría vigencia, sino que en la actualidad se han de plantear de forma diferente algunas cuestiones acerca de la autonomía.

A diferencia del tándem, ninguno de los métodos abordados tiene como objetivo explícito que el alumno decida su propia técnica o utilice las estrategias más adecuadas en función de su perfil y de la materia en cuestión. Sería conveniente que uno de los objetivos de la clase de lenguas extranjeras fuera que el alumno eligiera el método más apropiado según sus características. Dentro del contexto escolar, ha habido gran controversia durante las últimas décadas en el campo de la DLE respecto a qué método es el más adecuado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. La solución a esta relevante pregunta está estrechamente relacionada con la táctica de cada individuo, su perfil, su estilo de aprendizaje, las estrategias que emplea: algunos estudiantes aprenden más por estímulos visuales, otros mediante la escucha y otros traduciendo. Little afirma que "if learners could be taught in a way that corresponded to their cognitive style, they would surely be more likely to succeed in the learning task" (Little, 1991: 13). En consecuencia, lo más aconsejable a nuestro juicio sería evitar el empleo de un sistema exclusivamente tradicional o natural, no tratar de establecer *el* método "perfecto" para la enseñanza de lenguas extranjeras, sino optar por una orientación ecléctica que incluya lo más

positivo que pueda aportar cada uno de los métodos y que tenga en cuenta los estilos de aprendizaje del mayor número posible de alumnos.

2.2 La evolución del concepto de autonomía en la Didáctica de Lenguas Extranjeras

Con el anterior repaso a algunas de las características de los principales métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se ha puesto de manifiesto que no existe el método autónomo como tal, sino que todos los métodos pueden contener, en mayor o menor medida, rasgos conducentes a la autonomía en el ámbito del aprendizaje. Podemos hablar entonces de la posibilidad de que la enseñanza tenga un enfoque autónomo. En las páginas siguientes observaremos la evolución del concepto de autonomía en el contexto de la DLE y haremos referencia a las principales contribuciones de los autores hasta configurar su concepción actual.

El lingüista británico Phil Benson expone en su obra *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (2001: 8) que el origen de la autonomía en el ámbito de la DLE fue en parte una respuesta a ideas y expectativas derivadas de la confusión política general de finales de los sesenta, y se produjo a través de un proyecto dentro del área de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Una de las consecuencias de este proyecto fue el establecimiento del Centre de Recherches et d´Applications Pedagogiques en Langues (CRAPEL) en la Université Nancy 2, Francia, el cual se ha consolidado desde su creación en 1969 hasta nuestros días como uno de los puntos clave para la investigación y práctica en el área de la DLE, y se ha ocupado entre otras cuestiones de cómo fomentar la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras[61]. Yves Châlon, fundador de CRAPEL, está considerado por algunos como el padre de la autonomía en este ámbito. A su muerte en 1972, la coordinación de CRAPEL pasó a manos de Henri Holec, figura decisiva para numerosos investigadores, cuyo informe de 1979 para el Consejo de Europa se ha convertido en un documento

[61] Véase la página web del CRAPEL: http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL.

esencial para la cuestión de la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En la actualidad, el centro está dirigido por el profesor Philip Riley y sus ámbitos de trabajo son, entre otros, el aprendizaje autodirigido de lenguas extranjeras, el asesoramiento en este tipo de aprendizaje, la dimensión intercultural de la DLE, la pedagogía del plurilingüismo, así como la formación del profesorado en todos estos contextos.

Holec toma como referencia en su informe la educación de adultos para proporcionar una definición de autonomía que se convertirá en una de las más citadas en posteriores estudios hasta la actualidad (véase por ejemplo Little, 1991: 7 y 2001a: 48; Benson/Voller, 1997: 1-2; Nunan, 1997: 193; Wolff, 2003: 322; Schmelter, 2004: 172; Canga, 2006: 22). La autonomía es para Holec la libertad que ha de desarrollar cada individuo para ser capaz de hacer frente y desenvolverse en la sociedad cambiante en que vive, no sólo asimilando sus exigencias, sino participando de forma activa en su conformación. Estas disposiciones pueden ser también aplicadas a la tarea de aprender, y así surge lo que Holec define como autonomía del aprendiz (Holec, 1980: 4):

> *To take charge of one´s own learning* is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:
> - determining the objectives;
> - defining the contents and progressions;
> - selecting methods and techniques to be used;
> - monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.)
> - evaluating what has been acquired.
>
> The autonomous learner is himself capable of making all these decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved.

En esta definición, que ilustra desde una perspectiva humanista el modelo ideal de un aprendiz autónomo, el hecho de hacerse cargo del propio aprendizaje se describe como la capacidad para tomar decisiones significativas en cuanto a la gestión y organización de éste durante los sucesivos estadios del proceso. Dicha capacidad, en opinión de Holec, no es

innata sino que ha de ser adquirida o aprendida. Sin embargo, el autor no proporciona en este estudio ninguna explicación teórica al respecto y apenas hace referencia a los factores cognitivos y sociales que intervienen en el desarrollo de esta capacidad.

Las investigaciones en torno al concepto de autonomía y a su puesta en práctica continuaron durante los años posteriores. Así, por ejemplo, la concepción de autonomía de Irma Huttunen (1986) o de Leslie Dickinson (1987 y 1990) siguen la línea marcada en 1979 por el lingüista francés, en cuyo modelo los aprendices han de desarrollar la habilidad para hacerse cargo de su aprendizaje y tomar decisiones relacionadas con todos los aspectos del proceso. Para Huttunen (1986: 95), "[a] learner is fully autonomous when he is working individually or in a group, taking responsibility for the planning, monitoring and evaluation of his studies". A pesar de que estima que los planes de estudio no permiten una autonomía plena, "the more responsibility he is given in any of the three areas of planning, monitoring and evaluation, the more autonomous he is" (*ibid.*). Más adelante, Huttunen (1993) afirma que la autonomía es una capacidad gradual, variable y transferible a otros ámbitos.

Los aprendices que asumen la responsabilidad para tomar las decisiones relacionadas con el proceso de aprendizaje pasan a *autodirigir* su aprendizaje (Dickinson, 1987). En opinión de Dickinson, ser autónomo a la hora de aprender lenguas extranjeras significa en gran medida estar en posesión de la capacidad para evaluar estrategias y procesos alternativos, así como tener la confianza necesaria para asumir parte del proceso de evaluación.

Dickinson sostiene que existen diferentes niveles de autonomía dentro de los diversos estilos de aprendizaje y que éstos dependen de varios factores como la motivación, un empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje, el apoyo que se reciba por parte del profesor o los materiales y recursos tecnológicos que el alumno tenga a su disposición. Las alusiones de Dickinson a la motivación y al uso de estrategias de aprendizaje entre otros

factores ponen de manifiesto que el autor concede gran importancia a los elementos cognitivos que conforman un proceso de aprendizaje autónomo.

A pesar de que las contribuciones de este estudioso son relevantes para la puesta en práctica de la autonomía, fue el británico David Little, director del Centre for Language and Communication Studies de la Universidad de Dublín, quien atribuyó un marco teórico al concepto de Holec e incorporó la dimensión social de una forma más clara que el propio lingüista francés, quien había considerado brevemente la relación entre aprendizaje y vida en sociedad en las páginas previas a su definición de autonomía, pero sin llegar a incluirla en ésta (Holec, 1980: 1-2). Little considera la autonomía del aprendiz como el objetivo general de la educación, y sostiene que no deben existir barreras entre el aprendizaje y la vida real, para así poder transferir esta capacidad al resto de áreas vitales: "If there are no barriers between learning and living, learners should have little difficulty in transferring their capacity for autonomous behaviour to all other areas of their lives, and this should make them more useful members of society and more effective participants in the democratic process" (Little, 1991: 8). Para la formulación de este objetivo idealista de aprendizaje a largo plazo, Little se apoya en Douglas Barnes, profesor de inglés en la Universidad de Leeds, quien se manifestaba contrario a los métodos de aprendizaje de lenguas rígidos y formalizados, alegando que son estos propios métodos los que provocan efectos inhibitorios en los alumnos, puesto que con frecuencia se oponen a los modelos de búsqueda de información que desarrollan los niños de forma natural fuera de la institución escolar. Barnes (1976) realizó la distinción entre "school knowledge" y "action knowledge", que es sin duda evidente y relevante para todo proceso de aprendizaje:

> School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher´s questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else´s knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say it has become "action knowledge" (Barnes, 1976: 81).

La relación establecida por Barnes entre conocimiento y vida real se evidencia para Little mediante el desarrollo de la capacidad autónoma en el aprendizaje de lenguas extranjeras. "Action knowledge" significa apropiarse del conocimiento por parte del alumno, asimilarlo para sus propios propósitos, percibir su utilidad y alcance en la vida, y saber emplearlo de forma consciente para ampliar la capacidad de aprender cosas que sirvan más allá del sistema escolar. Estas habilidades constituyen en cierta manera el foco del proceso de Bolonia y del Consejo de Europa en materia de DLE: un alejamiento de los contenidos y un acercamiento a las competencias. La cuestión ya no es por tanto "qué debe aprender el alumno", sino "qué debe saber hacer el alumno".

Según Little, la autonomía no se fundamenta exclusivamente en la forma de organizar el aprendizaje, como se podría entender a partir de la definición de Holec (1980), sino que consiste en una *capacidad* que engloba otros muchos aspectos, y así lo expresa en su definición (Little, 1991: 4):

> Essentially, autonomy is a *capacity* — for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

A diferencia de Holec, Little describe la capacidad para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje más bien en términos de control sobre los procesos cognitivos implicados que facilitan la transferencia de lo aprendido en contextos escolares a la vida real; relaciona, por tanto, aprendizaje y sociedad de una forma más clara. La definición de Little complementa la de Holec, pero añade la existencia de una dimensión psicológica vinculada al proceso que podríamos relacionar con la motivación del aprendiz y enfoca la capacidad como algo más importante que el conocimiento en sí.

Las convicciones de Little son en parte el resultado de un experimento efectuado entre grupos de estudiantes de secundaria y universitarios con la

intención de establecer la metodología experimentada por estos alumnos en clase de L2, cuáles eran sus necesidades y qué tipo de práctica se llevaba a cabo en la clase. Las conclusiones revelaron una acusada dependencia del profesor y pusieron de manifiesto que sólo una minoría estaba preparada para "go it alone" (Little/Singleton, 1990: 14). Resultados similares a los obtenidos por Little y Singleton dan cuenta de que los estudiantes no sólo están condicionados por sus experiencias pasadas con relación a su proceso de aprendizaje en general, sino que muchos son prácticamente incapaces de tomar decisiones por sí mismos y de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. En tales casos es preciso tomar medidas que ayuden a los alumnos a progresar de una "ingenuidad irreflexiva" a una "conciencia diferenciada" (*ibid.*: 17). Para ello, los profesores han de intentar que los alumnos desarrollen actividades que les ayuden a explorar sus propias preferencias y les induzcan a discusiones acerca de cuál es el método más apropiado para cada situación. Little y Singleton afirman que "it seems to be a general rule that human beings perform best when they know what they are meant to be doing, why they are meant to be doing it, and by what means they are most likely to do it successfully" (*ibid.*: 19). Si bien coincidimos con los autores en su planteamiento, es preciso tener en cuenta que esto puede causar una limitación de la autonomía, en el caso de que sean los profesores los únicos en decidir el qué, el porqué y el cómo. Los alumnos deben aprender paulatinamente a establecer sus objetivos ("what"), a conocerse para saber cuál de los métodos que tienen a disposición es el más adecuado para su proceso de aprendizaje ("by what means") y sobre todo a decidir si ellos mismos lo consideran importante ("why").

La definición de autonomía de Kenny (1993) tampoco limita esta capacidad a la toma de decisiones en relación al proceso de aprendizaje o a la asunción de responsabilidad por parte del aprendiz: "Autonomy is not just a matter of permitting choice in learning situations, or making pupils responsible for the activities they undertake, but of allowing and encouraging learners, through processes deliberately set up for the purpose, to begin to express who they are, what they think, and what they would like to do, in terms of work

they initiate and define for themselves" (Kenny, 1993: 440). El factor psicológico, pues, es asimismo esencial en la definición de Kenny.

Otro de los autores que aborda la relación entre autonomía en el aula y en la vida real es William T. Littlewood (1997: 81-82), quien se sirve de la distinción de Philip C. Candy (1988) entre "emotional autonomy" y "epistemological autonomy" y de sus postulados sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que sigue la línea argumentativa de Little, para distinguir tres nociones de autonomía, cada una de las cuales constituye un objetivo de la clase de L2. La primera de ellas es *autonomy as a communicator,* que pretende conseguir que los alumnos sean capaces de desarrollar ciertas habilidades que les permitan utilizar el lenguaje de forma independiente en todo tipo de situaciones reales e impredecibles fuera del aula. Una vez logrado este objetivo, el siguiente paso es intentar que los alumnos asuman la responsabilidad para su aprendizaje global, lo que representa la segunda noción de autonomía de Littlewood, *autonomy as a learner.* En el momento en que los alumnos sean capaces de comunicarse y de dirigir su aprendizaje de forma independiente, se está logrando al mismo tiempo que desarrollen una mayor autonomía como individuos para cualquier situación no limitada al aula, es decir, *autonomy as a person.* Según este enfoque, resulta más sencillo alcanzar la autonomía como individuo en una sociedad si se logra antes la autonomía en el aprendizaje. Es conveniente además que los profesores planteen estrategias que ayuden a los alumnos a fomentar su autonomía en los tres dominios: comunicación, proceso de aprendizaje y vida en general.

Otra contribución de Littlewood (1999: 75) al debate acerca de la autonomía en DLE es la distinción entre *autonomía proactiva* y *reactiva*, dos niveles de autorregulación. La autonomía proactiva es el tipo de autonomía que se da cuando los aprendices son capaces de hacerse cargo de su aprendizaje: de determinar objetivos, seleccionar métodos y técnicas y evaluar lo adquirido, en el sentido de la definición de Holec. Este tipo de autonomía, que "sets up directions in a world which they themselves have partially created" (*ibid.*), es a la que se refieren la mayor parte de los autores

cuando tratan este concepto y para muchos es la única válida. La autonomía reactiva, en cambio, es "the kind which does not create its own directions but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal" (*ibid.*). Este segundo tipo de autonomía, muy útil en el contexto educativo, puede ser una vía hacia la autonomía proactiva o un objetivo en sí mismo que supone un control sobre el método, pero no sobre el contenido, mientras que la autonomía proactiva representa un control global sobre el proceso de aprendizaje. La autonomía reactiva es según el autor la que estimula a los aprendices a aprender vocabulario sin ser obligados a ello o a hacer exámenes por propia iniciativa.

Las diferentes acepciones de la noción de autonomía constituyen una de las cuestiones de análisis de Benson y Voller (1997: 1-2), quienes consideran que el término ha sido utilizado de al menos cinco formas diferentes dentro del propio contexto de la DLE:

- for *situations* in which learners study entirely on their own;
- for a set of *skills* which can be learned and applied in self-directed learning;
- for an inborn *capacity* which is suppressed by institutional education;
- for the exercise of *learners´ responsibility* for their own learning;
- for the *right* of learners to determine the direction of their own learning.

La primera de las concepciones de autonomía que mencionan Benson y Voller, que confunde los conceptos de autonomía y autodidactismo, parece estar muy extendida a pesar de ser errónea; Little (1991: 2) también hacía referencia a esta malinterpretación del concepto. La segunda idea continúa el planteamiento de Holec respecto a que la autonomía no es una capacidad innata, sino aprendida. La tercera de las acepciones posee claros ecos rousseaunianos y de los pedagogos considerados más radicales (Illich, Freire), convencidos de que la enseñanza reglada pone freno a la autonomía de los alumnos, y se opone a los planteamientos de Holec. La cuarta está presente en las tesis de la mayor parte de los lingüistas que investigan la puesta en práctica del concepto (véase Holec, 1980; Dickinson, 1990; Dam

1990); la quinta, por último, prioriza el componente político de la toma de decisiones en el aula.

En su artículo "The philosophy and politics of learner autonomy" (1997), Benson identifica tres interpretaciones de autonomía del aprendiz con respecto al aprendizaje de lenguas: una técnica, otra psicológica y otra política, que a su vez se corresponden con formas diferentes de enfocar la enseñanza y el aprendizaje en las humanidades y las ciencias sociales en los últimos años: positivismo, constructivismo y teoría crítica. Benson intenta desenterrar algunas implicaciones políticas de la aparente postura "apolítica" que atribuye a las versiones técnicas y psicológicas de la autonomía con el objetivo de abogar por un enfoque político más explícito basado en teorías críticas del conocimiento y el aprendizaje (Benson, 1997: 18). Con excepción de la técnica, que trataremos a continuación de forma breve, las otras dos interpretaciones de autonomía que plantea Benson serán abordadas ampliamente en el apartado 2.3, puesto que constituyen dos de las perspectivas de la autonomía más debatidas en el ámbito de la DLE.

En las interpretaciones técnicas de autonomía, el concepto es definido según Benson "simply as the act of learning a language outside the framework of an educational institution and without the intervention of a teacher" (Benson, 1997: 19); se estaría equiparando, por tanto, autonomía con independencia y autodidactismo. El autor señala que este tipo de interpretaciones se corresponden con el positivismo, corriente filosófica que dominó una buena parte del pensamiento occidental del siglo XX. El fundamento esencial del positivismo es la suposición de que el conocimiento (ya adquirido o en espera de ser adquirido) es un reflejo más o menos exacto de una realidad objetiva, y el proceso de aprendizaje puede consistir simplemente en la transmisión de conocimientos de un individuo a otro. En este sentido, un enfoque positivista del proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental según Benson para mantener la relación tradicional alumno-profesor, donde la mente del alumno es considerada un recipiente dispuesto a ser "colmado" con los conocimientos transmitidos por el profesor. Por este motivo, el autor descarta las explicaciones del concepto fundadas en esta

ideología, ya que en su opinión no contribuyen en absoluto al desarrollo de la autonomía (*ibid.*: 20).

La importancia de la exploración del contexto en que tiene lugar el aprendizaje para fomentar el desarrollo de la independencia[62] del aprendiz es destacado asimismo por Sara Cotterall (2004). El camino que se debe seguir según Cotterall para alcanzar el objetivo de la independencia en el aprendizaje es desarrollar la confianza de los aprendices en su propia habilidad para aprender de forma independiente (o autónoma), para lo que hace tres recomendaciones. La primera de ellas es que las tareas que haya que realizar se asemejen a las del mundo real (véase Little, 1991: 8); la segunda, que los objetivos adquieran un significado personal para los aprendices; por último, recomienda incitar a los aprendices a la reflexión, elemento esencial para aumentar su habilidad de actuación independiente (Cotterall, 2004: 5).

La concepción de autonomía de Kees van Esch y Oliver St. John consiste en una transferencia progresiva del control y la organización del aprendizaje del profesor al alumno que, obviamente, "implies widening scope for learners to take charge of their own progress" (Esch/St. John, 2003: 16). Los autores representan el aumento de control sobre el aprendizaje por parte del aprendiz y la disminución del mismo por parte del profesor con un interesante gráfico que reproducimos a continuación:

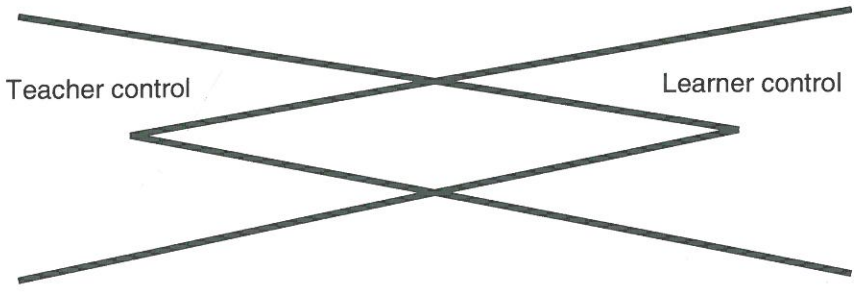

Figura 2: *Teacher and Learner Control in Learner Autonomy* (Esch/St. John, 2003: 17)

[62] La autora utiliza el término "independencia" en el mismo sentido en que muchos de los autores abordados emplean el de autonomía.

El alumno ha llegado a adquirir un nivel de control sobre su aprendizaje que está representado en el gráfico como un equilibrio entre éste y la cesión del control por parte del profesor. Al principio (ángulo abierto hacia la izquierda), el profesor ejerce todo el control sobre el aprendizaje hasta que llega un momento en que el alumno comienza a tomar su parte de control (vértice del otro ángulo que se abre hacia la derecha). Al tiempo que aumenta el control que el alumno tiene sobre su aprendizaje, disminuye el del docente hasta que llega un momento en que el alumno ya no necesita de éste porque ha asumido la totalidad del control en ese área determinada (este momento está representado en el gráfico por el vértice del ángulo que se abre hacia la izquierda y que simboliza el control del profesor, que se reduce hasta su desaparición.) El proceso de aprendizaje ha concluido con éxito en el sentido de que el alumno es capaz de desenvolverse solo en un ámbito concreto. Sin embargo, si tenemos en cuenta que el proceso de aprendizaje en sí es ilimitado, al alumno le quedará posiblemente mucho que aprender de su profesor, sobre todo en lo que al contenido se refiere.

Después de haber repasado los conceptos de autonomía esbozados por los autores anteriores, encontramos varias características fundamentales a la hora de describir esta capacidad aplicada a la DLE, muchas de ellas coincidentes con las de nuestro concepto de autonomía descrito en el capítulo anterior. Algunos de estos rasgos aparecen con frecuencia en varios de los autores, mientras que otros se presentan de forma aislada; también es diferente el consenso existente al respecto. A continuación introduciremos algunos de los puntos de debate más importantes en las definiciones de autonomía abordadas con una alusión breve al consenso existente; después trataremos las dimensiones psicológica, política y cultural de la autonomía, la función del profesor, la motivación y las estrategias de aprendizaje, puesto que son aspectos especialmente discutidos por los autores.

2.2.1 Cuestiones de terminología

La terminología es la primera de las cuestiones controvertidas dentro del debate de la autonomía en la DLE que abordaremos en los siguientes subapartados. Pese a los diferentes nombres y formas que ha adoptado la idea de autonomía del aprendiz a lo largo de su historia, podemos afirmar que este concepto se empieza a encontrar en la teoría y práctica pedagógica a partir de 1970. Brian Curtis (2004: 3) enumera alguna de las denominaciones del concepto desde que se empezó a emplear en Didáctica hasta nuestros días. La referencia más antigua a esta idea la encontramos en Malcolm Knowles (1975), quien habla de "aprendizaje autodirigido", al igual que otros autores más recientes como Dickinson (1987) o Holec (1980). Este último también alude a la "autonomía del aprendiz", lo mismo que David Boud (1988).

La palabra autónomo sólo puede hacer referencia según Holec (1980: 4) a la persona y no al proceso, por lo que este estudioso nunca habla de aprendizaje autónomo, sino siempre de aprendizaje autodirigido, puesto que el término "autónomo" asume aquí en su opinión otro matiz o significado —que no especifica—. En términos generales se puede afirmar que la mayor parte de los teóricos de la autonomía no ha llevado adelante esta distinción; consecuentemente, en este trabajo se va a hacer uso del término autónomo tanto para referirnos al proceso como a la persona. Sin embargo, hay autores como Benson (1996) que sí distinguen entre autonomía y aprendizaje autodirigido, siendo la primera una capacidad necesaria pero no suficiente para poder poner en práctica el segundo en una situación local, temporal, estructural y socialmente determinada (véase Schmelter, 2004: 199).

Aunque expresiones tales como aprendizaje autodidacta o autoaprendizaje se emplean con frecuencia en la bibliografía de DLE como sinónimos de aprendizaje autónomo, en el presente trabajo se utilizará únicamente aprendizaje autodirigido (*self-directed learning, selbstgesteuertes Lernen*) como variante del citado término, puesto que no consideramos

dichas expresiones equivalentes por las razones que se aducirán a continuación.

La identificación de los términos autonomía e independencia en el ámbito de la DLE apenas ha dado lugar a consenso entre los autores. Hay algunos que equiparan ambos términos a la hora de definir el aprendizaje (véase por ejemplo Dickinson, 1987; Knight, 1996; Lamb, 2003; Cotterall, 2003). Para Dickinson, por ejemplo, la autonomía es una forma de autodirección que "describes the situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions" (Dickinson, 1987: 11). Habría que matizar, sin embargo, que una ausencia docente completa sólo se daría en lo que el autor denomina *full autonomy*, donde no existe implicación alguna de profesores o instituciones y el aprendiz es asimismo independiente de materiales específicos (*ibid.*: 11). Disentimos en utilizar en este caso el término *full autonomy*, puesto que estamos convencidos de que el estado de autonomía plena es inalcanzable. Únicamente se podría hablar de una autonomía plena en un ámbito concreto, nunca en general, y esta "autonomía plena específica" incluye una independencia en cuanto a la reflexión, cuyas consecuencias dependen además del contexto institucional. Si bien esta autonomía permite a la persona la libre elección de estrategias, materiales y cursos una vez concluida su formación, antes se encuentra sujeta al marco que le prescribe la institución, el plan de estudios, el propio profesor y los materiales que éste aporta.

A pesar de que Little (1991) es uno de los autores que censuran el hecho de que en ocasiones se considere la autonomía como la ausencia docente, su propia formulación de "*capacity* – for [...] independent action" como una de las características de la autonomía contradice en cierta manera su mensaje general. Según nuestra definición del concepto, la acción nunca es independiente, sino la elección, porque ninguna acción transcurre fuera de las relaciones sociales, sino en la interdependencia personal. En un artículo posterior afirma el propio Little (1994: 435) que la autonomía es el producto de la interdependencia más que de la independencia, lo que ya deja más

clara su postura. También aquí sería más exacto referirse a una independencia en la capacidad de reflexionar en un ámbito concreto que permita a la persona tomar decisiones bajo su propia responsabilidad. Esch y St. John hablan asimismo de que los aprendices se van convirtiendo en autónomos a medida que son capaces de llevar a cabo "independent actions" (Esch/St. John, 2003: 17). Consideramos que tanto Little como Esch y St. John se refieren a "independent action" no como la ausencia de dependencias sino como la no dependencia del control externo.

El planteamiento de Knight (1996: 36) es similar, pero confunde en nuestra opinión los términos autonomía e independencia cuando establece que la segunda "is not the absence of guidance but the outcome of a process of learning that enables learners to work with such guidance as they wish to take, whether it be from peers, from electronic media, or from tutors". Por lo tanto, la independencia en un contexto pedagógico consiste para el autor en la elección entre las diferentes dependencias que constituyen los propios compañeros, los medios electrónicos o los docentes. Para nosotros esta elección de dependencias es parte esencial de la definición de autonomía, mientras que independencia denomina —como el propio término indica— la no dependencia.

Por consiguiente, disentimos de la equiparación de los términos autonomía e independencia por tratarse la autonomía de una elección entre dependencias y no de ausencia de éstas, tal como consta en nuestra definición del concepto; si bien es cierto que el objetivo del profesor debe ser que el alumno sea cada vez menos dependiente de él, en el aprendizaje de lenguas el alumno siempre dependerá de otras personas que se comuniquen con él. Si es capaz de seleccionar bien a estas personas, así como sus materiales, métodos y objetivos, aprenderá de una forma más eficaz.

Una última cuestión que ha dado pie a controversia es la identificación del aprendizaje autónomo con la ausencia docente, lo que ha provocado las críticas de estudiosos como Little (1991: 2) o Benson y Voller (1997: 1) al tratarse en realidad de la confusión entre aprendizaje autónomo y aprendizaje

autodidacta. A pesar de que es posible desarrollar un grado alto de autonomía en el aprendizaje de una L2 que permita al aprendiz continuar su aprendizaje sin profesor, sin instituciones y sin materiales didácticos, es preciso ser muy prudente con la equiparación de ambos términos. El autodidacta no tiene pues por qué ser autónomo, sino que puede simplemente carecer de la oportunidad de contar con una instrucción que dirija el curso de su aprendizaje o no estar satisfecho con las ofertas institucionales. De todas maneras, los autores que equiparan autonomía y autodidactismo pueden tener su punto de razón: un alumno que haya alcanzado un grado elevado de autonomía en un ámbito determinado podrá ser un buen autodidacta en este terreno y en otros similares, y es muy posible que sea un autodidacta más eficaz que otro que no posea este grado de autonomía.

2.2.2 Adquisición, gradualidad y permanencia de la autonomía

A pesar de que Benson y Voller (1997: 1-2) se refieren a la cuestión de si la autonomía es una capacidad innata o adquirida como un tema recurrente, lo cierto es que son escasos los autores que consideran ésta de forma explícita. Mientras que Holec (1980: 3) deja claro en su definición que la autonomía es una capacidad adquirida, bien de forma natural o mediante el aprendizaje formal, Benson y Voller (1997: 1), por el contrario, afirman que uno de los usos que se otorgan al término autonomía es para hacer referencia a una "capacidad innata" suprimida por la educación institucional, una tesis que se acerca sin duda a los planteamientos de Freire e Illich. A partir de estas dos opiniones tan dispares se puede deducir que no hay consenso con respecto a esta cuestión, aunque sí podemos afirmar que la mayor parte de los autores están de acuerdo en que existe al menos una predisposición innata hacia la autonomía.

Decíamos en nuestra definición del concepto que todos los individuos nacen con un grado de autonomía potencial inconsciente; en cambio, la autonomía consciente en todas sus variantes se irá desarrollando a medida

que la persona se vaya haciendo adulta. Así pues, a esta cuestión de si la autonomía es innata o no es preciso darle una respuesta que incluya estas reflexiones: la autonomía es, por tanto, en parte innata (autonomía inconsciente) y en parte adquirida (autonomía consciente).

Si bien dentro del debate pedagógico-filosófico pocas veces se ha tratado la autonomía explícitamente como una capacidad gradual, sí existe consenso entre los autores que se pronuncian al respecto en la DLE, que consideran la existencia de grados en el desarrollo de esta capacidad. Así, por ejemplo, Holec (1980: 5) habla de "different degrees of autonomy" o "different degrees of exercise of autonomy", si bien en su definición afirma que hacerse cargo del propio aprendizaje significa tener y mantener la responsabilidad hacia *todas* las decisiones al respecto[63] (*ibid.*: 4), algo que no admitiría grados. Ser capaz de esto ya significa contar con un grado bastante elevado de autonomía, que muy bien puede constituir el objetivo de una formación. Nunan (1997: 192), por su parte, afirma que la autonomía no es un "all-or-nothing concept" sino una cuestión de grado. Otros autores que abordan este asunto son Dickinson (1987), Huttunen (1993), Wenden (1998), Littlewood (1997), Cotterall (2003), Little (2003), Schmelter (2004) o Canga (2006).

Es preciso tener en cuenta que un gran número de autores aún parece considerar a una persona autónoma solamente cuando ésta ha alcanzado un cierto grado de autonomía, que normalmente es el grado definido por Holec como ser "capable of taking charge of his own learning" (Holec, 1980: 4). Esto contradice en cierta manera el consenso existente en torno a la idea de que la autonomía debe ser un concepto gradual. El grado al que se refiere Holec es según esta concepción un nivel ya bastante alto de autonomía. En este sentido, Holec no estaría considerando la autonomía en sus estadios iniciales que, en consecuencia con el concepto gradual, deberíamos calificar como primeros niveles de autonomía. Si no se tiene en cuenta que la autonomía se

[63] La cursiva es nuestra.

construye de forma paulatina, y se emplea el término como lo plantea Holec, entonces no se puede explicar cómo crece esta capacidad.

En su planteamiento de la capacidad autónoma, Dickinson (1990: 199-200) afirma que la completa autonomía es una forma de autodirección en la que el aprendiz asume la totalidad de las decisiones que conciernen a su aprendizaje y es absolutamente independiente respecto a profesores, instituciones o materiales didácticos. Un aprendiz que trabaja para conseguir la completa autonomía se encuentra, según Dickinson, en un estado de *semi-autonomy*, que el autor define como "the stage at which learners are preparing for autonomy" (Dickinson, 1987: 11). Según este enfoque, no se podría establecer una dicotomía entre el aprendizaje completamente autónomo y el aprendizaje totalmente dirigido, sino que estaríamos hablando de numerosos niveles entre los dos extremos de un *continuum*. Sin embargo, Dickinson no describe dónde se encuentran el nivel (o niveles) de semiautonomía ni cómo se pasa de uno a otro.

Por tanto, es esencial tomar en consideración no sólo si la autonomía es o no gradual, sino también que dentro de la gradualidad existe una cuestión cualitativa. Así pues, uno de los niveles importantes es el mencionado por Holec (1980: 4) puesto que el aprendiz ya es "capaz de hacerse cargo de su aprendizaje"; otro nivel anterior lo constituye lo que Littlewood (1997) denominaba "autonomía reactiva", que es mucho más limitada y existe ya en la clase tradicional; puede ser ésta un medio para alcanzar la autonomía proactiva, pero también podría llegar a entorpecer el proceso, algo que depende en buena medida de la labor del docente. La autonomía proactiva, en cambio, coincide de forma aproximada con la definición de autonomía que proporciona Holec, que ya representa un grado mucho mayor de autonomía. Además, en nuestra definición hacíamos referencia a la autonomía como una capacidad gradual en cada una de sus manifestaciones, lo que implica que algunas de éstas pueden estar muy desarrolladas y otras poco.

En definitiva, podemos establecer un consenso entre los investigadores que se han planteado esta cuestión en el contexto de la DLE, que coinciden en calificar a la autonomía como un concepto gradual. Algunos autores como Huttunen (1993: 34), Nunan (1997) o Esch y St. John (2003) dan un paso más y describen cómo se imaginan esta gradualidad. Mientras que Esch y St. John describen la autonomía como una cesión progresiva del control del profesor al alumno (véase figura 2), Nunan (1997) se basa en la actividad principal del aprendiz en cada uno de cinco niveles, y de ahí deriva los objetivos y el progreso según las tareas que realiza el alumno.

Irma Huttunen ya establecía en 1993 tres niveles de autonomía en función de la capacidad de los alumnos para desarrollar tres aspectos concretos dentro del proceso de aprendizaje en el aula: la determinación de objetivos, el control de procedimientos y la evaluación. Expone estos grados de autonomía a raíz de un experimento con estudiantes de secundaria, quienes eran preparados para el mismo "by telling them that now that they had come to a senior secondary school they were accordingly expected to show a gradual increase in initiative and responsibility, which we would call 'autonomy" (Huttunen, 1993: 32). En cuanto al primer aspecto del aprendizaje, el alumno progresa de un punto donde requiere apoyo docente para establecer objetivos tanto individual como colectivamente a un nivel donde ya no necesita ningún tipo de guía. Respecto al control de procedimientos, la autonomía del alumno evoluciona de la misma forma: de un estadio donde precisa mayor ayuda del profesor en cuestiones como la elección de materiales, hasta donde él mismo es capaz de suministrarlos y de hacerse cargo del proceso. En este punto resalta Huttunen la importancia de la interacción y la participación de los alumnos, que aumenta como componente esencial de la capacidad autónoma. Finalmente, en el aspecto de la evaluación, el alumno comienza a evaluarse ya en el primer nivel con el impulso del profesor y en el segundo es capaz de hacerlo de forma espontánea, aunque no será hasta el tercero cuando considere que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje (*ibid.*: 33-35). Huttunen concluye afirmando que "[t]he essence of learner autonomy in a school

context lies in the development of a mastery of the tools of learning", algo que sólo puede llevarse a cabo "in the mode of learning by doing" (*ibid.*: 39).

El concepto de Nunan (1997) comprende cinco niveles de implementación de la autonomía. El autor describe el concepto a partir de cinco capacidades que adquiere el aprendiz a medida que se va haciendo más autónomo: "awareness", "involvement", "intervention", "creation" y "transcendence" (*ibid.*: 195). Nunan incluye estas cinco capacidades en una primera columna que denomina "learner action"; luego introduce otras dos divisiones que en teoría describen lo que ha de aprender el estudiante ("content") y cómo lo tiene que aprender ("process"). Nunan expone en la columna "content" lo más importante en cuanto a objetivos y en "process" las tareas desempeñadas por el aprendiz. Según su planteamiento, "learners will move back and forth between levels" (*ibid.*) porque en realidad las cinco capacidades que define se manifiestan en todos los niveles de autonomía, aunque es probable que en cada uno de ellos la que él señala sea la principal. Siguiendo esta escala de aptitudes resulta difícil establecer el progreso real de la autonomía, que sí se percibe claramente en la segunda columna, donde describe el cambio en la forma como los alumnos son capaces de plantearse objetivos.

Coincidimos, por un lado, con este planteamiento de objetivos, aunque por otro consideramos que no queda claro por qué los sitúa en la columna "content"; los objetivos en sí son contenido, pero la creciente capacidad del alumno de marcárselos forma parte del "process", del "cómo" del aprendizaje, no del "qué". El autor coincide a grandes rasgos con Huttunen en la cuestión de los objetivos, y no aborda el asunto de la evaluación. La transferencia de la capacidad autónoma tiene lugar para Nunan en el último de los cinco niveles, cuando "learners transcend the classroom, making links between the content of the classroom and the world beyond the classroom" (*ibid.*: 200). El autor considera que los aprendices se han vuelto realmente autónomos en este nivel, ya que son capaces de emplear en su vida cotidiana las capacidades aprendidas en los contextos de aprendizaje formal.

Por lo que a nosotros nos consta, son escasos los autores que aluden de forma explícita a la permanencia de la capacidad autónoma una vez alcanzada. Little (1991: 5), por ejemplo, alega que la autonomía "is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed; and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another". Huttunen (1993: 35), por su parte, considera que el nivel de autonomía del aprendiz puede variar en función del área y de la fase de la actividad. Holec (1980: 4) hace una breve referencia respecto a la permanencia de la autonomía cuando afirma que no sólo es importante tener la responsabilidad en la toma de decisiones, sino mantenerla. Lo que es preciso plantearse en este punto es qué hacer para que el estado autónomo se convierta en un estado duradero. En contextos pedagógicos, esto forma parte de las funciones del profesor, quien ha de decidir la cantidad de apoyo y de libertad que necesita un alumno para llegar a convertirse en un aprendiz autónomo y de ahí en una persona autónoma, un miembro de la sociedad con una capacidad autónoma permanente. En este sentido, tal como afirma más adelante Little (1999a: 4), la autonomía como característica y objetivo del aprendizaje formal es una extensión de la autonomía "social" —uno de los dos tipos de autonomía que define Little junto con la "biológica"—, y como el aprendizaje formal está controlado por procedimientos intencionales, la autonomía en este ámbito es desde el principio una cuestión de intención consciente.

Asimismo, Little se plantea la posibilidad de ser autónomo en un área y no serlo en otra, una posición similar a la defendida en el presente trabajo. Según el modelo desarrollado en el capítulo anterior, la autonomía es susceptible de perderse y si bien en ocasiones se puede recuperar, otras veces su pérdida es irreparable, como puede ser en el caso de la autonomía motora en la vejez. Hay que tener en cuenta además que la gradación de la autonomía no sólo se refiere a su adquisición, sino también a su posible pérdida, sea por inactividad, enfermedad u otras causas.

2.2.3 Autonomía: ¿objetivo, característica o medio del aprendizaje?

Autores como Little (1997) o Benson y Voller (1997) postulan que la autonomía no es sólo el objetivo global del aprendizaje, sino también una de sus características o componentes determinantes. Benson y Voller (1997: 2) hablan de "autonomy for language learning" (medio para lograr el objetivo de un aprendizaje de lenguas más eficaz) y de "language learning for autonomy" (objetivo en sí del aprendizaje). El fundamento de dicha autonomía radica en asumir la responsabilidad para el propio aprendizaje, y su desarrollo depende a su vez del ejercicio de esta responsabilidad en un esfuerzo continuo para comprender lo que se está aprendiendo, por qué se está aprendiendo, cómo se está aprendiendo, y con qué grado de éxito. El efecto de la autonomía es, como ya argumentaba Little en 1991, eliminar las barreras que tan fácilmente pueden erigirse entre el aprendizaje formal y el entorno del aprendiz.

Little (2001b) califica el hecho de que la autonomía constituya tanto el objetivo como el medio del aprendizaje como una contradicción en el ámbito del aprendizaje de lenguas en tándem: para que un intercambio de esta naturaleza tenga éxito, el aprendiz necesita un mínimo de autonomía que se irá desarrollando a su vez como resultado del intercambio; dicho de otra forma: para alcanzar la autonomía, los aprendices habrán de ser antes autónomos. De hecho Little tiene razón si entendemos la autonomía según la definición de Holec; como hemos puesto de manifiesto anteriormente, no es posible explicar el aumento de autonomía si lo definimos como un grado tan elevado que ya capacite al alumno para hacerse cargo de su aprendizaje. Además, siguiendo nuestro concepto, podemos afirmar —como hemos visto de forma gráfica en el modelo esbozado por Esch y St. John— que la autonomía del aprendiz es muy reducida al principio, pero que éste debe aplicar con la ayuda del profesor la poca autonomía de que dispone para alcanzar un grado cada vez más alto.

Según Esch y St. John (2003: 17), la autonomía del alumno aumenta al mismo tiempo y en el mismo grado que disminuye el control del profesor. Sin

embargo, su modelo refleja únicamente un equilibrio teórico entre el control que todavía ejerce el profesor y el que ya ha adquirido el alumno, y además da por sentado que el docente fomenta la autonomía del alumno y está capacitado para hacerlo. Habría, pues, que ampliar dicho modelo de forma que contemple también la posibilidad de que el profesor no esté cualificado para fomentar la autonomía o no sea partidario de hacerlo. Además, el modelo ha de tomar asimismo en consideración los casos reales en los que con frecuencia no existirá un equilibrio tan claro entre el control del profesor y el del alumno, sino que el control de uno u otro —sobre todo el del profesor— será mayor; es decir, el cambio de peso de un tipo de control a otro continúa sucediendo al mismo tiempo pero no se da en el mismo grado. Un niño que no haya adquirido cierta competencia autónoma a través de otros ámbitos —música, deporte, trabajo en casa— difícilmente se desenvolverá con autonomía en otra área de aprendizaje, por lo que necesitará un mayor apoyo docente (caso 1). Por el contrario, un niño que sí posea autonomía en otros terrenos desarrollará más fácilmente esta capacidad en el aprendizaje y necesitará un menor grado de ayuda por parte del profesor (caso 2). La labor del docente será decidir el nivel de dirección que necesita el alumno en cada caso.

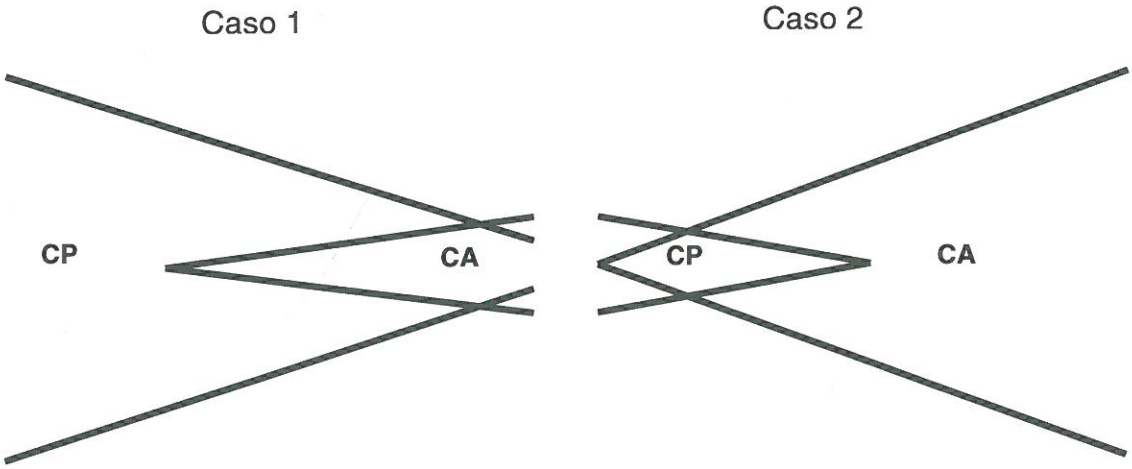

Figura 3: *Ilustración del desarrollo autónomo de dos alumnos* (variación propia del modelo de Esch/St. John, 2003: 17)

El gráfico anterior sirve para contrastar la trayectoria de dos alumnos que se diferencian por el desarrollo, en el primer caso lento, en el segundo rápido, de su capacidad autónoma en forma de control sobre su aprendizaje.

Caso 1: Como ilustra el primer diagrama, el control del profesor (CP) en este caso es muy grande frente al control del alumno (CA), que es muy reducido. El punto de inicio, en el que el alumno comienza a desenvolverse de forma autónoma en este terreno concreto de aprendizaje, se da muy tarde (vértice del ángulo que se abre hacia la derecha); lo mismo ocurre con el instante cuando empieza a tener más control que el profesor (puntos donde se cruzan los dos ángulos). La última fase, en la que el alumno asume la totalidad del control sobre su aprendizaje, no se da al final del periodo formativo (el ángulo abierto hacia la derecha no se llega a cerrar). El gráfico ilustra los casos donde el alumno, al término de su formación institucional, no llega a ser plenamente autónomo en este ámbito. Es probable que el alumno al que le corresponda este gráfico aporte poca experiencia autónoma de otras áreas.

Caso 2: El segundo diagrama representa el caso contrario: el control del alumno comienza al mismo tiempo en que se inicia el proceso de aprendizaje y se hace cada vez más amplio, mientras que el control del profesor se reduce rápidamente y llega pronto a desaparecer dejando la totalidad del control en manos del alumno. Ya antes de la mitad de curso el alumno ha conseguido el máximo grado de autonomía esperable, lo que no significa que ya domine los contenidos del curso, pero se puede dedicar plenamente a ellos contando aún con el apoyo del profesor. En este caso, es probable que el alumno disponga de experiencia autónoma en ámbitos similares.

Estos casos opuestos ilustran solamente dos tipos hipotéticos, algo extremos para demostrar la idea, pero hemos de tener en cuenta que existen tantos casos como individuos, y que una diferencia tan significativa entre dos alumnos de un mismo grupo no es demasiado probable. Sin embargo, tomando como base el esquema realizado por Esch y St. John, podemos

establecer tres momentos significativos comunes a una gran parte[64] de los casos durante el proceso de transferencia de control del profesor al alumno: el primero sería el inicio del proceso, cuando el alumno empieza a desenvolverse de forma autónoma en un ámbito concreto de aprendizaje (α). El segundo sería el instante cuando se produce el cambio significativo: a partir de entonces, el alumno empieza a tener más control que el profesor (β)[65]. El tercer momento significativo consiste en el instante cuando el alumno ha asumido la totalidad del control en este ámbito de aprendizaje (γ). A partir de aquí es capaz de continuar el proceso didáctico sin profesor mediante la selección de sus propios materiales, decidiendo qué método y qué estrategias va a aplicar o buscando situaciones comunicativas a través de los medios de comunicación o con hablantes nativos, y además es capaz de transmitir plenamente su autonomía a otras áreas. Esto queda ilustrado mediante el gráfico siguiente[66]:

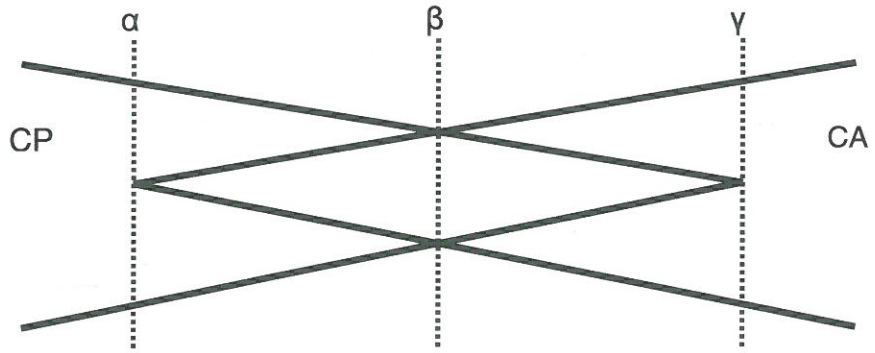

Figura 4: *Estadios significativos en la evolución autónoma*

[64] En concreto, el caso 1 de la figura 3 constituye un ejemplo donde sólo se dan los dos primeros momentos porque el alumno no llega a la plenitud del control de la autonomía en este ámbito. Es obvio que no es éste el objetivo de la clase dirigida al aumento de la capacidad autónoma del alumno.

[65] La autonomía reactiva de la que habla Littlewood nunca pasará probablemente este nivel porque en general no tiende a una evolución dinámica hacia una cada vez mayor autonomía, en el sentido de que no se expande a otras áreas. El modelo que describimos ilustra por tanto la autonomía proactiva, que siempre es expansiva con independencia de que la evolución sea más o menos rápida.

[66] Es obvio que el tiempo que abarca esta evolución cambia mucho según la edad de los alumnos y la intensidad del curso y la materia docente.

2.2.4 Autonomía y control

La cesión de control del profesor al alumno es la única manera de poder alcanzar un nuevo grado de autonomía:

> Consequently, autonomy is integral to the process of learning, an immediate as well as an ultimate goal; and as teachers we must at all times be intent on identifying opportunities of "letting go", or handing over control to our learners in order that they may progress towards a new phase of dependence (Little, 2003: 33).

De forma similar a Little, cuya definición está elaborada en términos de control sobre los procesos cognitivos, Benson (2001: 50) define el concepto de autonomía como "the capacity to take control of one's learning as one that establishes a space in which differences of emphasis can co-exist". Dicho control puede ser ejercitado en tres áreas claramente interdependientes, según el autor: la organización del proceso, los procesos cognitivos y el contenido del aprendizaje. Para Benson, el control del propio aprendizaje es una característica natural del mismo; existe, por tanto, una tendencia natural para ejercerlo, algo que queda patente por ejemplo en la adquisición de la L1. Para el autor, parte de esta capacidad puede ser suprimida más adelante por las instituciones educativas, razonamiento que comulgaría con los argumentos de Illich y Freire. No obstante, "autonomy can grow from the seeds of control that we are able to observe in the everyday activity of language learning" (Benson, 2001: 75). Benson describe la autonomía en términos de rasgos observables de control, algo que implica necesariamente acciones que acarreen consecuencias sociales: "Greater learner control over the learning process, resources and language cannot be achieved by each individual acting alone according to his or her own preferences. Control is a question of collective decision-making rather than individual choice" (Benson, 1997: 33). El control, por tanto, lleva implícita una serie de toma de decisiones colectiva acerca de los contenidos del aprendizaje. Cuando se habla de toma de decisiones colectiva se puede entender, de un lado, que participan en ésta todos los alumnos y el profesor; de otro, las decisiones también son conjuntas en el sentido de que en cada una de ellas el alumno está influido por su

entorno: su profesor actual, otros profesores, sus compañeros de clase, sus padres, hermanos y demás miembros de su familia, sus amigos, etcétera.

En esta misma línea que relaciona autonomía y control podemos situar a Cotterall (1995 y 2003), quien define autonomía como "the extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics for taking control of their learning" (Cotterall, 1995: 195), definición que refleja la gradación de la capacidad, así como la relación entre autonomía y empleo personal de estrategias de aprendizaje.

En cuanto hablamos de control ya nos hallamos en el ámbito de la autonomía consciente. Esto es justamente lo que los alumnos pueden percibir como contradictorio, porque con frecuencia relacionan "autonomía" con "anarquía" y piensan que, al contrario que en la clase tradicional, por fin pueden hacer lo que les plazca; no cuentan con que ahora son ellos los encargados de su propio aprendizaje y, en consecuencia, su volumen de trabajo va a aumentar. Algunos alumnos asocian además la autonomía en el ámbito lingüístico con un estado de aprendizaje natural, donde un individuo funciona como una especie de antena parabólica que después de recibir suficientes datos de entrada puede emitirlos en su totalidad, lo que constituye un fiel reflejo de la idea positivista de cómo se transmite la materia al alumno; sin embargo, pocas veces es así al haber alcanzado cierta edad, incluso si se vive en el país o uno de los países donde se habla la L2, puesto que ya se ha perdido gran parte de la capacidad innata de la autonomía inconsciente.

2.2.5 La puesta en práctica de la autonomía

Si bien para Holec (1980: 5) hablar de "aprendizaje autodirigido" lleva implícito un "aprendiz autónomo", referirse a un "aprendiz autónomo" no implica necesariamente "aprendizaje autodirigido"; un aprendiz, pues, puede poseer la habilidad de hacerse cargo de su aprendizaje sin ponerla en práctica necesariamente cuando decide llevarlo a cabo. Los diferentes grados de autodirección en el aprendizaje pueden resultar, en opinión de Holec, bien de diferentes grados de autonomía o de diferentes grados de ejercicio de

autonomía. Así pues, la autonomía —tal como afirma Holec (*ibid.*: 4)— describe una capacidad potencial de actuación en una determinada situación.

A diferencia de lo expuesto por Benson (2001: 53), quien afirma que la concepción autónoma de Holec no incluye la voluntad, el propio lingüista francés vuelve a afirmar con posterioridad que el simple hecho de disponer de esta capacidad no implica necesariamente su ejercicio, sino que éste depende entre otros factores de la voluntad del aprendiz: "The learner will make use of his ability to do this only if he so wishes and if he is permitted to do so by the material, social and psychological constraints to which he is subjected" (Holec, 1988: 8). Parece que Holec se volvió más consciente de la importancia de las dimensiones social y psicológica para el desarrollo de la capacidad autónoma que cuando formuló su célebre definición en 1979. Ambas dimensiones son fundamentales en el debate sobre la autonomía, por lo que serán tratadas en detalle más adelante.

La cuestión de que la capacidad autónoma implica la voluntad del aprendiz es abordada igualmente por autores como Bergen (1990) o Littlewood (1997). Bergen opina que cuando hablamos de autonomía no sólo nos referimos a la capacidad del aprendiz, sino también a su actitud y a su voluntad: "Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one´s own learning in the service of one´s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person" (Bergen, 1990: 59). Bergen pone énfasis en "willingness", en la voluntad del aprendiz. Littlewood, a su vez, afirma que la voluntad "depends on having both the *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required" (Littlewood, 1996: 428). A diferencia de otros autores, Bergen y Littlewood se cuestionan cuál es el motor de la autonomía; si la tarea no viene impuesta del exterior, se preguntan qué impulsa al individuo a decidir resolverla de forma autónoma. En lugar de emplear términos tales como "responsabilidad", estos autores se aproximan a la argumentación kantiana.

Otros autores que ponen de manifiesto la importancia de la voluntad en el aprendizaje son Esch y St. John (2003), para quienes ésta también constituye uno de los aspectos más significativos que complementan las definiciones del concepto de autonomía. Según estos autores, para que el proceso de aprendizaje autónomo se lleve a cabo con éxito es necesaria "a learner´s willingness to personally invest in the process as well as the product of learning and to use what is learned along the way to redefine learning targets and directions" (Esch/St. John, 2003: 17). La voluntad y el compromiso del aprendiz, junto a un marco de aprendizaje adecuado, posibilitarán que éste consiga llevar a cabo acciones independientes.

Acerca de la cuestión de si es posible renunciar al derecho de autonomía se pronuncian autores como Dickinson (1987), Alastair Pennycook (1997) o Kate Chanock (2004). Los argumentos de Pennycook y Chanock van en la dirección de nuestra propuesta de concepto de autonomía desarrollada en el primer capítulo, puesto que consideran la elección de una orientación docente como una opción válida siempre y cuando sea elegida de forma autónoma. Los autores abordados no se plantean la posibilidad de llegar a una pérdida de autonomía y cuándo puede suceder. Sin embargo, habría que cuestionarse cuánta autonomía puede "entregar" el alumno sin que se deje de considerar autónomo y sin que se pueda hablar de "pérdida" de autonomía. Es ésta una de las cuestiones que abordó Kant cuando ponía en tela de juicio la influencia de los sentidos en la toma de decisiones sobre la base de la razón, pero que también se puede atribuir a factores externos como el profesor, los padres o los amigos.

Otra cuestión que habría que considerar en este punto es si la autonomía puede ser "impuesta" por el docente. Dickinson (1987: 88) sostiene que en el sistema deberían tener cabida tanto los alumnos que deseen ejercer su derecho de ser autónomos como los que no lo deseen, lo que indica una postura contraria a la exigencia de autonomía. Pennycook reclama que el concepto de autonomía apenas deja espacio para el aprendiz "who independently chooses to come to a teacher to learn and would prefer that teacher to teach in a 'teacherly' way" (Pennycook, 1997: 43). La cuestión

es si Dickinson y Pennycook ven este deseo de no ejercer el derecho a ser autónomo como algo constante o momentáneo. Si es constante, resultará difícil de ser llevado a la práctica dentro de un sistema educativo democrático que aspira a formar a personas autónomas, e implicará además una renuncia a la autonomía política por parte del alumno. Si éste prescinde de la libre elección entre dependencias, que se realiza de forma autónoma, perderá la posibilidad de ampliar su autonomía externa. Por tanto, los argumentos de estos autores únicamente serían válidos siempre y cuando se trate de una renuncia puntual al derecho de autonomía; disentimos con ellos, en cambio, si la renuncia es constante porque esto significaría educar al alumno para un sistema jerárquico donde no aprendería a decidir por sí mismo, sino solamente a seguir lo que dicen otros. Este enfoque iría en contra de los principios de autores como Adorno, Freire, Habermas, Little o Chomsky, que plantean la autonomía como una idea orientativa necesaria para la educación actual, así como de las ideas fundamentales de la mayor parte de las constituciones de los países democráticos.

2.3 Dimensiones psicológica, social y cultural de la autonomía

2.3.1 La perspectiva psicológica de la autonomía

La individualización constituye según Benson y Voller (1997: 6-7) uno de los asuntos de actualidad en el debate de la DLE, junto a la cuestión del alumno como centro y a la del elemento sociopolítico del aprendizaje. Estos autores afirman que el aprendizaje autónomo de lenguas ha venido desde hace tiempo resaltando el carácter individual del aprendiz y la noción de que cada uno tiene su propia forma de aprender, así como distintas aptitudes y necesidades (véase también Esch/St. John, 2003). Sin embargo, esta individualización ha llevado en ocasiones a ideas erróneas sobre el aprendizaje autónomo, que se ha llegado a considerar un aprendizaje en solitario cuando en realidad implica grandes dosis de colaboración e interdependencia.

Otros autores que priorizan el factor psicológico del aprendizaje son Little (1991) y Kenny (1993). Little considera que las barreras que tan fácilmente pueden aparecer entre el aprendizaje institucional y la vida real "appear to be erected in the first instance not by political but by psychological factors" (Little, 1991: 11), que surgen a causa del desajuste existente entre la metodología de la educación tradicional y las formas naturales de comunicación y aprendizaje recíproco. Kenny (1993), por su parte, concibe la autonomía como un medio que ha de facilitar la propia expresión de los aprendices. Es tarea del profesor el tratar de encontrar para cada alumno un equilibrio adecuado entre dirección y libertad que le conduzca hacia una personalidad o una actuación autónoma. Sin embargo, se debe tener en cuenta la cuestión de si, con la creciente actitud receptiva del alumno en un mundo en el que las nuevas tecnologías ocupan un lugar tan relevante, se van a ver reducidas las posibilidades de actuación autónoma del estudiante y

si por ello se van a tener que aplicar otros métodos alternativos que pongan freno a esa pasividad, como por ejemplo el tándem.

Las interpretaciones psicológicas de la autonomía, fundamentadas en el constructivismo, conforman el segundo grupo al que alude Benson (1997: 21ss.) junto con las versiones técnicas y políticas. La corriente constructivista, tal como veíamos en el capítulo anterior, no considera el lenguaje el reflejo fiel de ninguna realidad objetiva, sino que cada individuo construye su propia interpretación subjetiva de la realidad y por lo tanto su propia variante de la L2. Así, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el lenguaje es reconstruido por el aprendiz, quien se convierte en el máximo responsable de dicho proceso. Para el constructivismo, la noción de autonomía es una capacidad innata del individuo que puede ser suprimida o distorsionada por la educación institucional (Candy, 1989: 101). Sin embargo, y según las críticas de Benson, el enfoque constructivista no insiste lo suficiente en los contextos y límites sociales en los que tiene lugar el proceso de aprendizaje, además de evitar lo político y reducir los problemas sociales a nivel individual (Benson, 1997: 29). No obstante, la importancia que algunos de los representantes de esta corriente de pensamiento otorgan al componente social para la conformación de los procesos interiores (véase por ejemplo Vygotsky, 1979; Bruner, 1962 y 1988) nos hace disentir con Benson en este planteamiento.

Entre las principales implicaciones que tiene el constructivismo para el aprendizaje según Esch y St. John (2003: 20) destacamos la importancia de los conocimientos y experiencias previas del alumno para el nuevo proceso, el hecho de considerar el aprendizaje como un acontecimiento social que implica negociación y cooperación, así como la suposición de que el propio aprendiz es el "dueño" de su proceso de aprendizaje. La importancia de los conocimientos previos es puesta de manifiesto asimismo por el MCER: "Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial"

(MCER, 2001: § 2.1.1.). Aunque no aparece de forma explícita, este argumento tiene una tendencia claramente constructivista.

Autores como Little (1996: 20) o Marion Williams y Robert L. Burden (1997: 66) defienden una función docente que proporcione al alumno el apoyo suficiente para poder desenvolverse en la ZDP vygotskyana[67]: "It [el concepto de ZDP] suggests that the teacher should set tasks that are at a level just beyond that at which the learners are currently capable of functioning, and teach principles that will enable them to make the next step unassisted. [...] The ZPD can thus be seen as the next level of understanding in the learner´s interlanguage" (Williams/Burden, 1997: 66). Esto también es importante para el desarrollo de la autonomía, que necesita un progreso constante que solamente puede garantizar el profesor que conoce bien a sus alumnos. Demasiada autonomía al mismo tiempo y sin el apoyo necesario correspondiente no hace al proceso de aprendizaje realmente más eficaz y puede llevar al alumno a la conclusión de que no le sirve o incluso llegar a intimidarle.

Little (2000: 8) desarrolla su concepto de autonomía sobre la base de la definición de ZDP elaborada por el pedagogo ruso, y afirma que un aprendizaje exitoso contiene autonomía ("independent problem solving"), pero que al mismo tiempo esta autonomía se crea a partir de la dependencia de otros ("under adult guidance or in collaboration with more capable peers"). La interpretación que hace Little de la definición de Vygotsky pone de manifiesto que la "independencia" a que se refieren muchos autores (incluido el propio Little) al hablar de autonomía está subordinada a su vez a la interdependencia.

---

[67] Recordemos la definición de Vygotsky de ZDP: "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1979: 133).

2.3.2 El aspecto sociopolítico de la autonomía

Autores como Dickinson (1987) y Little (1991) hacen referencia explícita a la cuestión de la implementación de las decisiones que asume el aprendiz, que primero repercuten en su aprendizaje y después en su vida en general, como clave para el desarrollo de la autonomía, a lo que también han de contribuir en gran medida los planes de estudio: "A democratic society protects its democratic ideas through an educational process leading to independent individuals able to think for themselves. It is a principle of the educational systems of many such countries to foster autonomy" (Dickinson, 1987: 28). Little, además, considera que una educación para la autonomía dificulta la aparición de las barreras que las estructuras de la educación tradicional pueden tan fácilmente erigir entre el aprendizaje y la vida, y que califica de herramientas potenciales de opresión y manipulación (Little, 1991: 11). La autonomía ha de ser desarrollada por los individuos de forma que sean capaces de realizar una tarea "beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends" (Little, 1997: 16), lo que lleva implícito que el aprendiz ha sido capaz de transferir la capacidad a otros contextos de la vida aparte del educativo.

El elemento político existente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que hace que los aprendices sean considerados no como individuos sino como miembros de grupos sociales constituidos, es puesto de relieve asimismo por Benson y Voller (1997: 6-7) como tema de actualidad en la educación. Benson (1997) se sirve del origen esencialmente político del término autonomía para dar mayor fuerza a este argumento y desaprueba todos aquellos métodos y materiales empleados en clase de L2 que evitan de forma sistemática todo tipo de contextos políticos. El autor recrimina asimismo el hecho de que solamente se piense en política en términos de elecciones, partidos políticos y revoluciones, y se ignore "the political content of everyday life" (*ibid.*: 32). Según Benson, el simple hecho de proponer una lengua determinada para formar parte de unos planes de estudio ya es una decisión

política en sí que implica el rechazo de otras posibilidades. La autonomía del alumno representa un reconocimiento de los derechos de éste dentro del sistema educativo y puede ser fomentada gracias al desarrollo de los diferentes elementos de lo que Benson denomina "scale of political engagement" (*ibid.*: 33), tales como la auténtica interacción con hablantes de la L2, el trabajo en grupo y la toma de decisiones colectiva respecto a tareas o materiales utilizados, o la discusión y crítica de las normas del país o países donde se habla la L2.

Las interpretaciones políticas de la autonomía constituyen el último de los tres grupos establecidos por Benson (*ibid.*: 25-34). La autonomía política se corresponde con la teoría crítica, que tiene su fundamento en obras de pensadores marxistas y posmarxistas como Althusser o Habermas y que ya empezó a abrirse camino en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas. Según el autor, las versiones políticas de la autonomía comparten con la autonomía psicológica la perspectiva de que el conocimiento es construido y no adquirido, de que la realidad es subjetiva y no objetiva como postulaba el positivismo, pero resaltan el contexto social donde tiene lugar el aprendizaje y las cuestiones de poder y control. El conocimiento consiste pues en versiones ideológicas de una realidad que expresan los intereses de los distintos grupos que constituyen una comunidad. Aprender una lengua implica asimismo ser consciente de sus contextos sociales, y la autonomía del alumno aumenta a medida que éste toma conciencia y asume el control de dichos contextos (*ibid.*: 25-29).

En una publicación posterior, Benson (2001) destaca nuevamente la dimensión social del proceso de aprendizaje. El autor afirma que si no se tiene en cuenta esta dimensión es muy probable el fracaso del aprendizaje, puesto que uno de los objetivos del proceso autónomo es centrarse en los problemas y necesidades individuales de cada aprendiz, pero dentro de un contexto social que lleva implícita la capacidad de colaborar con los demás sobre la base de unas normas y expectativas. La importancia de la dimensión social del aprendizaje se pone claramente de manifiesto en el intercambio lingüístico y cultural que tiene lugar en el tándem.

2.3.3 Autonomía y cultura

Más importante que el elemento político presente en la autonomía, para Pennycook son esenciales no sólo los factores psicológicos, sino también los culturales. El autor asegura que lo político ha dado paso a lo psicológico (Pennycook, 1997: 41), advirtiendo de esta manera un proceso de "depolitización" de la noción de autonomía en favor de concepciones más centradas en cuestiones tales como la adquisición de estrategias por parte del aprendiz. En su opinion, la autonomía constituye "the struggle to become the author of one´s own world, to be able to create one´s own meanings, to pursue cultural alternatives amid the cultural politics of everyday life" (*ibid.*: 39). Pennycook aboga por una noción de autonomía que no sólo tenga en cuenta el contexto político de la educación, sino también el social y el cultural. Dicha noción tiene como objetivo principal el crear una voz propia unida a una identidad cultura específica. Un ejemplo ilustrativo de este hecho lo podemos encontrar en los procesos de colonización: el pueblo colonizado intenta encontrar su propia voz frente al pueblo colonizador, cuya estrategia política principal para someter al primero es obligarle a que hable su lengua y hacerle perder de esta forma parte de su identidad. De ahí que muchos de los pueblos colonizados se muestren reticentes a hablar el lenguaje de los colonizadores y lo hagan repleto de variedades que les sirven de sello personal para autoidentificarse. Para esclarecer esta realidad se sirve Pennycook de las palabras de denuncia pronunciadas por uno de sus estudiantes de Hong Kong, país donde ejerció la docencia del inglés, quien sostiene que la enseñanza del inglés es un tipo de intrusión cultural en Hong Kong y puede ser considerado como un arma política (*ibid.*: 51).

La noción de autonomía que se ha desarrollado en culturas occidentales se ha convertido, según critica Pennycook (1997), en una necesidad universal para todos los aprendices, con el consiguiente riesgo de que "the promotion of learner autonomy around the world may become yet another version of the free, enlightened, liberal West bringing one more form

of supposed emancipation to the unenlightened, traditional, backward and authoritarian classrooms of the world" (Pennycook, 1997: 43).

La cuestión de la autonomía como un proceso sociocultural en el contexto asiático la abordan asimismo Phil Benson, Alice Chik y Hye-Yeon Lim (2003). El argumento de estos autores responde a la necesidad de reconocer el sentido en el que el desarrollo de la autonomía forma parte del proceso sociocultural que lleva implícito la adquisición de una segunda lengua para muchos aprendices asiáticos. Además, ponen de manifiesto que "the fact that Western social theory has captured the notion of individuality for itself may lead us towards the paradoxical view that Asian learners who succeed in developing individual autonomy are deviating from the norm, or not really 'Asian' at all" (Benson/Chik/Lim, 2003: 24). Esto se debe según los autores a la idea de colectividad que es atribuida a Oriente desde Occidente y a que la autonomía es una capacidad más valorada en las sociedades occidentales que en las orientales (*ibid.*: 40).

A diferencia de lo expuesto por el estudiante al que hacía referencia Pennycook, el hecho de aprender inglés constituyó para Chik y Lim, procedentes de Hong Kong y Corea del Sur respectivamente, una forma de construir su individualidad. Llegar a aprender una lengua, y más de forma autónoma, implica en su opinión crear una nueva identidad, al mismo tiempo "part of and apart from the original" (*ibid.*: 36); constituye además una forma de respuesta hacia los límites impuestos por los propios orígenes culturales en un contexto en el que el aprendizaje del inglés se limita a la adquisición de la lengua, ignorando por razones históricas y políticas todo lo relacionado con la cultura de la L2. El desarrollo de un sentimiento fuerte de autonomía individual resulta esencial en este proceso, puesto que ayuda a los aprendices a distanciarse y a desarrollar una actitud crítica tanto hacia la cultura meta como hacia la propia (*ibid.*: 40).

Aquí estamos ante un ejemplo del mismo fenómeno visto desde dos enfoques muy diferentes: una vez como amenaza —como ocurría con el alumno de Pennycook— y otra como enriquecimiento —en el caso de Chik y

Lim—. Desde la segunda perspectiva, aprender otra lengua aporta una nueva forma de pensar que vendría a ampliar la autonomía. Por tanto, podemos afirmar que el aprendizaje de lenguas extranjeras en sí es neutro respecto a estos valores. Lo que es decisivo sin duda es el contexto de enseñanza, que siempre es político; la cuestión, pues, de si el aprendiz puede decidir libremente o está obligado a aprender una lengua determinada. Si la lengua viene impuesta, será muy difícil y algunos considerarán que carece de sentido intentar que el alumno sea autónomo en su aprendizaje. En el caso de que las circunstancias políticas que trae consigo una lengua impuesta nieguen la libertad y autonomía del individuo, puede resultar contradictorio buscar un método autónomo para la lengua. Este problema está presente en mayor o menor medida en todos los países coloniales, así como en culturas donde habitan minorías importantes, como los turcos en Alemania, los paquistaníes en Gran Bretaña o, de forma cada vez más evidente, los marroquíes en España. El que tenga sentido promover o no la autonomía en el caso de las minorías va a tener mucha relación con la actitud que las personas que las conforman tengan hacia la lengua y la cultura mayoritarias.

Una vez más, por tanto, se pone de manifiesto que la autonomía no puede ser definida únicamente en términos cognitivos, tal como constatan Benson, Chik y Lim: "While autonomy can be conceived of as being completely selfdirected in one's own learning, that is an incomplete understanding. As much as one tries to create and retain individuality, humans are ultimately social and cultural products of their societies" (*ibid.*: 36). Desde el punto de vista de la puesta en práctica de la autonomía, los autores dejan abiertas las siguientes cuestiones sobre las que creen necesario reflexionar (*ibid.*: 40):

> 1. As a teacher, how do you think your attitudes to the implementation of autonomy are influenced by the cultural contexts of your own learning history?
> 2. How do you think knowing more about your own students' learning histories could help your efforts to develop autonomy?
> 3. How do you think learners' stories could be used as a tool in the classroom for developing autonomy?

Si el profesor quiere evitar crispaciones interculturales con los alumnos, es aconsejable que se plantee estas cuestiones y que reflexione acerca de la autonomía en un nivel meta. Así será consciente en todo momento de las diferencias y valores de la otra cultura y tendrá en cuenta que muchos de los alumnos pueden ser reacios a que les hable de autonomía en un contexto que no favorece su aplicación.

La diferente percepción del concepto de autonomía en el contexto asiático y occidental constituye asimismo uno de los puntos abordados por Chanock (2004), quien asegura que la identificación de responsabilidad con autonomía es una cuestión cultural que tiene lugar únicamente en occidente, no un valor universal, y como tal no encuentra eco en culturas orientales como la asiática. Littlewood (1999), en cambio, está en desacuerdo con que se presente la autonomía como un concepto occidental inapropiado para otros contextos. Esto es debido a las tradiciones educativas más arraigadas en la autoridad del profesor presentes en estos países y a la perspectiva colectivista con que son asociados, frente a la individualista vinculada a los países occidentales. El autor ilustra su teoría presentando algunos casos (Littlewood, 1999: 72) que muestran cómo estudiantes procedentes de Camboya, Hong Kong y Japón manifestaron, bien en su forma de trabajar en equipo o en sus diarios, su buena disposición hacia el trabajo autónomo. La cuestión según Littlewood no es si el propio concepto de autonomía es o no apropiado, sino "how negotiated versiones of autonomy can be best enabled in all contexts, in varying ways, in educative counterbalance to more authoritarian, teacher-dominated arrangements" (Aoki/Smith, 1996: 3; cit. por Littlewood, 1999: 72). Todo ello implica para el autor que los profesores en los países del oriente asiático no deberían simplemente aceptar o rechazar sin más los resultados de las discusiones en torno al concepto de autonomía que tienen lugar en occidente, sino examinarlos en relación con su contexto específico y vincular los diferentes aspectos del concepto a las necesidades de sus estudiantes.

La postura de Little (1999b: 15-16) respecto a si la autonomía es un concepto propiamente occidental es similar a la de Littlewood. Little considera

que el potencial para la autonomía es algo universal de lo que disponen todos los individuos, y que el propósito general de la educación es ayudar a los aprendices a desarrollar herramientas para reflexionar de forma crítica. Por consiguiente, la autonomía del aprendiz constituye un objetivo pedagógico adecuado en todos los contextos culturales. No obstante, es preciso tener muy en cuenta el entorno donde tiene lugar el aprendizaje, así como el hecho de que la autonomía no puede ser impuesta como una forma de comportamiento, sino que debe crecer, casi de forma orgánica, del encuentro entre los objetivos críticos de la empresa educativa y las particularidades del ámbito cultural.

Por último, y para continuar con los planteamientos de Chanock, otra de las tesis que defiende esta autora es que la dependencia del profesor no tiene por qué representar una negativa a asumir responsabilidades, sino que depender de otros también puede ser una forma responsable de aprender; los métodos de aprendizaje autónomo no son, en su opinión, incompatibles con la dependencia del docente:

> However committed we may be to autonomous learning, we must recognise that there are countless things that students cannot readily discover for themselves, and that they are being responsible if they do not hesitate to ask someone who knows. In any new situation, it is responsible to depend upon others who know more than you do, so that you can learn how to operate in the new context (Chanock, 2004: 4).

Tiene razón Chanock, siempre y cuando el profesor no proporcione al alumno únicamente la respuesta concreta a un ejercicio, haciéndole seguir bajo su dependencia, sino que le enseñe cómo resolver ese tipo de ejercicios para que así sea capaz de actuar solo en adelante. Como dice un proverbio chino, con el que concluimos este apartado: "si un hombre tiene hambre no le des un pez, enséñale a pescar para que no sólo coma ese día sino toda su vida".

2.4 La figura del docente en el aprendizaje autónomo

Son muchos los investigadores que se han replanteado el papel del docente en la enseñanza y han señalado la importancia de su función en un contexto de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras (véase por ejemplo Dickinson, 1987; Dam, 1990 y 1995; Little, 1991; Voller, 1997; Benson, 1997 y 2001; Esch/St. John, 2003). Es evidente que si uno de los objetivos del proceso didáctico consiste en delegar parte de la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos, habrán de producirse transformaciones importantes en la labor del profesor. Éste ha de ayudar al alumno a desarrollar sus habilidades a la hora de definir los objetivos, los contenidos y las progresiones; a escoger los métodos y las técnicas más apropiados; y a evaluar el proceso. La siguiente afirmación de Holec destaca el componente humano que aporta el profesor en estos casos y se hace eco de una concepción humanista de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

> The traditional teacher who might have been regarded as "replaceable" (cf. teaching machines) will give way to a teacher whose role in the process of developing the learner will be irreplaceable. His status will no longer be based on the power conferred by hierarchical authority but on the quality and importance of his relationship to the learner (Holec, 1980: 30).

En nuestra sociedad actual los alumnos tienen acceso a cualquier tipo de información. Si además pueden conseguir dicha información didácticamente bien estructurada, ya no van a necesitar del docente en su papel tradicional de informador; el profesor se ha vuelto, pues, prescindible si no desarrolla otras cualidades y competencias fundamentadas en su relación con el aprendiz. Frente a esto, es preciso descartar la tendencia errónea que señalan algunos autores (véase Little, 1991; Benson, 1997) a marginalizar o incluso a ignorar el papel del docente en contextos de aprendizaje autónomo donde precisamente son más necesarias estas nuevas competencias del profesor. Esta inclinación a excluir al enseñante está estrechamente

relacionada con la idea de que un enfoque autónomo de aprendizaje consiste en "aprender sin profesor". Sin embargo, la figura del docente en estos contextos cobra aún mayor importancia que en métodos tradicionales puesto que ya no se limita a ser un transmisor de conocimiento, tal como afirman Esch y St. John (2003: 74):

> If teachers don´t provide structure or exhibit control in engaging, instructing and supporting their learners, learner autonomy will lead to learner anarchy. As a result, only a limited number of learners will benefit from the freedom they are given. Without proper class management, it is impossible to relinquish control progressively and transfer responsibility to their learners.

Solamente un reducido número de alumnos será, por tanto, capaz de manejar la inmensidad de información de que dispone si no ha aprendido antes cómo hacerlo con el apoyo del profesor. Si además se tienen en cuenta los argumentos ya abordados del pensamiento constructivista aplicado a la Pedagogía y de la Psicología, es preciso plantearse en este punto cuáles son y cómo se denominan estas nuevas capacidades o funciones del docente.

Son muchos los términos que se han empleado en los últimos años para designar al docente, tales como *facilitator* (véase Rogers, 1976; Voller, 1997; Logan/Moore, 2003; Esch/St. John, 2003; MCER, 2001), *helper* (Dickinson, 1987; véase además Voller, 1997), *counsellor* (Dam, 1995; Brammerts/Little, 1996; Voller, 1997; Riley, 1997), *coach, learner trainer* (Cohen, 1998), *assessor and evaluator* (Esch/St. John, 2003), *diagnostician* (Cohen, 1998), *resource* (Voller, 1997), *knower* (véase Voller, 1997: 105), *Mediator* (Kleppin, 2004: 11), *cultural mediator* (Esch/St. John, 2003), *adviser* (Dam, 1995), *observator*, *analysator* (Dam, 1995), *provider, explainer* (Logan/Moore, 2004), *manager* (Higgs, 1988), *coordinator* (Cohen, 1998; Benson, 2001: 171), *researcher* (Cohen, 1998), *consultant* (Benson, 2001), *co-learner* (Esch/St. John, 2003), *language learner* (Cohen, 1998), supervisor (MCER, 2001), tutor (Blanco/Ojanguren, 1998), orientador (Coll, 2000) o guía (Bruner, 1997; Coll, 2000).

Antes de abordar las posiciones de los autores en el contexto de la DLE es preciso recordar que algunas de sus ideas ya habían surgido durante las primeras décadas del siglo XX, cuando los pedagogos reformistas comenzaron a replantearse de una forma más generalizada la autonomía del profesor en dos direcciones que continúan siendo fundamentales en la Didáctica actual:

1. Respecto a la autonomía del aprendiz: funciones que ha de asumir el profesor para fomentar la autonomía del alumno.

2. Respecto a su propia autonomía, lo que incluye las siguientes cuestiones:

(a) La autonomía institucional.

(b) La propia autonomía personal.

(c) La formación del profesor para llegar a ser autónomo en su profesión.

2.4.1 Funciones del docente respecto a la autonomía del aprendiz

Un gran número de los pedagogos e investigadores tratados en el capítulo anterior eran partidarios de algún tipo de modificación en la función del docente, orientada a proporcionar mayor autonomía al alumno. Figuras como Comenio, cuyos principios volvemos a encontrar renovados en pedagogos de la talla de John Dewey o William Kilpatrick, ya habían esbozado la necesidad de transformar el papel del docente hacia alguien que favoreciera el aprendizaje mediante técnicas basadas en la experiencia.

Para Dewey y Kilpatrick, pioneros en la puesta en práctica de la autonomía, la función del profesor en la empresa educativa no es dirigir el proceso de aprendizaje, sino actuar como guía para que los aprendices alcancen el objetivo de la autodirección. Para ello el docente ha de seleccionar los materiales adecuados, adaptar la progresión y proporcionar un ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno (Dewey, 1978: 81 y 196); crear, en suma, un interés en el alumno tanto para su

desarrollo individual como colectivo. Tal como señala Benson (2001: 26), muchos de los principios relacionados con la clase y la organización curricular avanzados por Dewey son evidentes en los trabajos de Dam (1995) y de otros pedagogos cuyos esfuerzos están dirigidos a promover la autonomía en el aula.

La pedagogía humanista, con representantes como los alemanes Hermann Nohl, Wilhelm Flitner o Erich Weniger, resaltaba la necesidad de educar al niño "um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme" (Nohl, 1933: 22). Así, el objetivo del enseñante era ayudar al alumno a configurar por sí mismo su propia identidad, a "adquirir" su forma particular. Más relevantes a nivel internacional en el cambio de la concepción del docente anterior a la II Guerra Mundial fueron la italiana Maria Montessori y el francés Célestin Freinet, especialmente para la enseñanza infantil. Montessori consideraba que el "guía", como le gustaba denominar al maestro, había de favorecer el desarrollo de la personalidad de los niños dentro de los límites de la libertad colectiva y fomentar la capacidad autónoma que cada niño lleva en su interior: "Con mis métodos, la maestra enseña poco, observa mucho y sobre todo tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico... Es preciso que el niño se perfeccione por sí mismo a costa de su propio trabajo" (Montessori, 1909: 162-63). Freinet (1980), por su parte, defendía un tipo de relación profesor-alumno basada no en la autoridad ni en la imposición, sino en la ayuda. El docente sirve de modelo para los alumnos y se concentra en las posibilidades de cada uno. De esta forma, Freinet anticipa las tesis que desde la Psicología nos llegarán, ya después de la II Guerra Mundial, de la mano de figuras como el estadounidense Carl R. Rogers, basadas la mayoría en concepciones educativas cada vez más democráticas (véase Lewin, 1939) y en las que la posición del alumno adquiere un carácter más central.

La concepción del docente defendida por pedagogos como Paolo Freire (1970, 1974 y 1990) o Ivan Illich (1971 y 1975) es la de alguien que ha de estimular el diálogo y la reflexión en los alumnos para que éstos sean capaces de analizar y poner en tela de juicio su realidad con el objetivo de

transformarla, tesis que comparten estudiosos como Jürgen Habermas (1996) o Noam Chomsky (2001). La importancia de la figura del docente en un contexto autónomo de aprendizaje se pone de manifiesto en la siguiente cita de Williams y Burden (1997: 65):

> We only have to reflect on our own learning experiences in school to realise that teachers can affect learning in a range of ways that go far beyond the transmission of knowledge. Some of these ways would be likely to include teaching learners how to learn, boosting their confidence, motivating, displaying a personal interest, enhancing self-esteem and organising an appropriate learning environment.

Las modificaciones que ha de sufrir la función del profesor en un contexto autónomo de aprendizaje se reflejan en las denominaciones que los diversos autores emplean para designar al docente, como ya vimos al comienzo de este apartado. La mayor parte de los términos está relacionada directamente con la primera de las dos direcciones que considerábamos en que se plantea la autonomía del docente: con respecto a la autonomía del aprendiz. A nuestro juicio, estos términos no se excluyen, sino que hacen referencia a las diferentes competencias profesionales que ha de asumir el profesor. La sustitución generalizada del término "profesor" por otro similar no sería necesaria, puesto que consideramos que este término incluye la totalidad de las competencias profesionales que un docente ha de desempeñar[68]. Agruparemos a continuación según nuestro criterio los diferentes términos utilizados por los autores para designar al profesor en función de las competencias profesionales que consideramos ha de desempeñar en un contexto autónomo, y tematizaremos brevemente cada una de ellas:

(a) *facilitator* (*Mediator, helper, learner trainer*)

(b) *counsellor* (*coach, assessor, adviser, consultant, tutor,* guía, orientador)

(c) *resource* (*knower, provider, explainer*)

(d) *cultural mediator*

(e) *observator* (*analysator*)

---

[68] Únicamente en el caso de que sólo o principalmente desempeñe una de estas funciones, como en el tándem, emplearemos el término correspondiente.

(f) *coordinator* (*manager, researcher,* supervisor)

(g) *evaluator* (*diagnostician*)

(h) *co-learner, language learner*[69]

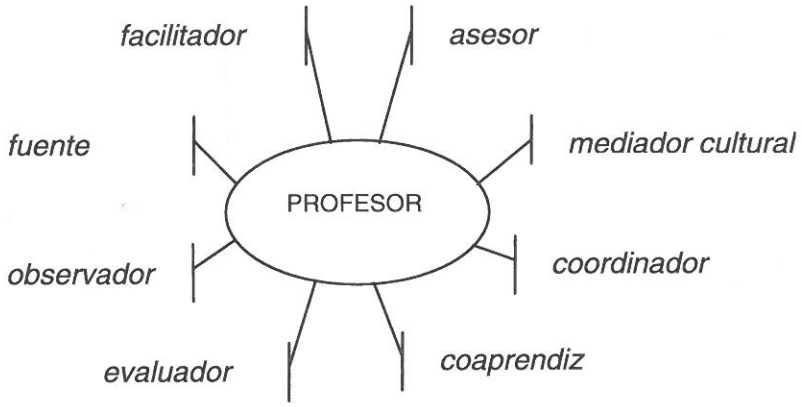

Figura 5: *Funciones del docente*

(a) Facilitador

El facilitador, además de "hacer más fácil" la adquisición de conocimientos, ha de estimular la iniciativa del alumno para asumir responsabilidades, entre las que se encuentra la de marcarse objetivos. Esta percepción libera al profesor

> de esta intolerable dualidad en la que vive, en donde por un lado desea ser alguien que ayude a sus estudiantes y por otro, y en el mismo momento, debe ser incesantemente una especie de juez y de verdugo. El profesor podrá dedicarse a una sola tarea, la de facilitar el aprendizaje de sus alumnos (Rogers, 1976: 193).

Voller (1997), al igual que en nuestra concepción, no juzga el papel del docente como "una sola tarea", sino que considera que el profesor ha de desempeñar varias funciones en un contexto autónomo, siendo una de ellas la de facilitador. Éste ha de proporcionar a los alumnos un apoyo tanto "psico-social" (ser amable, paciente, tolerante, abierto y capaz de motivar al alumno) como "técnico" (ayudar al alumno entre otras cosas a establecer objetivos y

[69] Esta última función del profesor será considerada en el subapartado 2.4.2. puesto que hace referencia a la cuestión del propio papel del profesor como coaprendiz.

seleccionar materiales) (Voller, 1997: 102). Esta última función tiene gran trascendencia, puesto que ya no es tan importante que el profesor busque la información, sino que la seleccione y enseñe al alumno a distinguir entre informaciones relevantes y no relevantes para que éste sea capaz más adelante de realizar por sí mismo la selección. Algo similar lo encontramos en la función de *Mediator* descrita por Kleppin (2004: 11): "Der Lehrer sollte den Lernprozess nicht direkt steuern, sondern ihn unterstützen und durch geeignete Maßnahmen anregen".

La función del *helper* descrita por Dickinson (1987: 45) "is concerned chiefly with helping the learner to learn how to learn. This includes analysing needs, learning about techniques for using authentic texts, learning how to find materials and how to use them, and helping with matters such as organisation of time and so on". En nuestra opinión, "facilitar el aprendizaje" y "ayudar a aprender", así como "entrenar a los aprendices en el empleo de estrategias" (Cohen, 1998: 99) forman parte de la misma competencia profesional, por lo que incluimos ambas funciones en la de "facilitador".

Es obvio que la estructura jerárquica escolar se opone a esta función del profesor, quien además tiene que desempeñar el papel de evaluador que —desde la perspectiva del alumno— lo aleja de forma considerable de su papel de facilitador. El profesor que ayuda amablemente a un alumno y que luego, no obstante, le tiene que poner mala nota, es tachado en muchos casos de hipócrita. Sin embargo, el profesor no puede ignorar la jerarquía institucional existente por mucho que quiera ayudar al alumno. La frase empática de Rogers que reproducíamos al comienzo de este epígrafe no deja de ser algo ilusorio acerca de una contradicción inherente al sistema escolar que solamente se resuelve de forma tendencial gracias a la autoevaluación, cuestión que abordaremos en la función docente de "evaluador".

(b) Asesor

El rasgo principal del profesor en este segundo grupo, que incluye los términos *counsellor, coach, learner trainer, assessor, adviser, consultant*,

tutor, guía y orientador es el de alguien que apoya y aconseja al alumno acerca de cómo optimizar el aprendizaje: "The counsellor becomes the person who gives advice to the other and thereby provides support" (Gläsmann/Calvert, 2001: 37). Voller (1997: 103) fija la diferencia entre *facilitator* y *counsellor* en la naturaleza de la interacción, que en el caso del *counsellor* sería de uno a uno. El papel del asesor incluye una ayuda más individualizada y personalizada que la del facilitador, una ayuda más dirigida ya a un proceso incentivo de la autonomía. En las investigaciones referentes al aprendizaje de lenguas en tándem, la mayoría de los autores opta por el empleo del término *counsellor* (asesor/*Berater*) (véase por ejemplo Brammerts/Little, 1996; Gläsmann/Calvert, 2001; Brammerts/Calvert/Kleppin, 2001; Brammerts/Jonsson/Kleppin/Santiso, 2001) o en algunos casos tutor (Blanco/Ojanguren, 1998), aunque con las mismas funciones que el asesor. En el Centre de Recherches et d´Applications en Langues (CRAPEL) se utiliza asimismo el término *counsellor* para alguien que aporta "information, diagnosis, evaluation, negotiation, help, consultation" (Riley, 1997: 119) en sus sesiones de asesoramiento. El asesor entonces ha de ayudar al aprendiz entre otras cosas a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para que llegue a dirigirlo, a que él mismo sea capaz de establecer y controlar sus objetivos, de encontrar y emplear los métodos y estrategias adecuados, así como de evaluar el progreso en su aprendizaje (Brammerts/Calvert/Kleppin, 2001: 54). Cohen (1998: 100) también destaca la cuestión del entrenamiento individual en las estrategias cuando describe la función del *coach*. Otro de los rasgos del asesoramiento que ponen de relieve autores como Esch y St. John (2003: 56) es su carácter periódico: el asesoramiento consiste en "medir" las habilidades y conocimientos del alumno cada cierto tiempo y sobre la base de unos criterios establecidos.

(c) Fuente

La tercera de las competencias profesionales que ha de asumir el profesor, presente en buena parte de las concepciones docentes, es la de *resource*, fuente de conocimiento y suministrador de materiales e informaciones sobre

la L2 y su cultura. Tal como señala Voller (1997: 105), esta misma función aparece como *knower* en el Community Language Learning desarrollado por Curran. Es evidente que esta competencia requiere un dominio de la materia mayor que cuando el profesor dirige la perspectiva a través de su presentación del material. Sin embargo, éste tampoco tiene que presentarse como el gran conocedor, sino más bien como un co-aprendiz, lo que no le quita un ápice de su autoridad si se muestra competente en general. Esta aptitud incluye el saber reaccionar de forma natural ante una situación en la que no sabe dar una respuesta a alguna de las cuestiones planteadas por los alumnos.

En las funciones de *resource* y *knower* el profesor se encuentra a disposición de los alumnos como fuente de conocimientos sólo cuando éstos lo solicitan. En cambio, si se entienden los papeles de *provider* y *explainer* como los de alguien que proporciona en todo caso la información, aun cuando no sea requerida por el aprendiz, estas funciones estarían más alejadas del alumno autónomo. Sin embargo, Logan y Moore se refieren a *provider* y *explainer* no de conocimientos, sino de estrategias de aprendizaje encaminadas a ayudar al alumno a desarrollar la capacidad de aprender a aprender: "1 *Providers* teaching learners the skills they need to teach themselves. [...] 3 *Explainers* explaining the processes involved in learning in and out of class and the reasons behind strategies teachers taught in class" (Logan/Moore, 2003: 4). En este caso, y como veremos en el apartado dedicado a las estrategias de aprendizaje, estas dos funciones sí se corresponderían con un profesor que fomenta la autonomía de sus alumnos.

Mientras que al principio de una unidad didáctica es necesario disponer de alguien que proporcione y explique tanto conocimientos como estrategias, esta función ha de ser con el tiempo sustituida por la de alguien que sirva como fuente de ambos, y también como suministrador de materiales en los momentos en los que sea preciso. Es importante señalar en este punto la importancia de la propia autonomía del docente y de su filtro ideológico para esta función.

(d) Mediador cultural

Esch y St. John, quienes basan su estudio en el aprendizaje intercultural, la competencia comunicativa y el aprendizaje autónomo, consideran la mediación cultural indispensable para que se puedan desarrollar los rasgos característicos del profesor como facilitador: "The values and norms expressed are almost always firmly rooted in a particular cultural tradition. As soon as this dimension is consciously explored and negotiated by the teacher and the learners, cultural mediation takes place" (Esch/St. John, 2003: 70). El término se aplica aquí más bien al trasfondo cultural que a la mediación de conocimientos, lo que sería similar al cometido del *knower* o *provider*.

Coincidimos con la opción elegida por Esch y St. John puesto que deja claro que cada saber tiene un trasfondo cultural con sus valores e ideologías. El profesor, quien debe actuar como "an intercultural 'connector' who introduces the target culture to learners of a foreign language" (*ibid.* 53), ha de reflexionar con los alumnos acerca de ese trasfondo y ser consciente además de que la mediación cultural pasa en todo caso a través de su propia perspectiva. Como veíamos con anterioridad, es ilusorio pretender que la perspectiva del profesor en su presentación de los hechos se anule; por el propio constructivismo social es imposible, en efecto, que un mediador tenga un "filtro ideológico cero". Lo que sí puede intentar el docente como mediador es limitar su perspectiva y designarla como suya, presentar al mismo tiempo otras opciones y no tratar de imponer sus puntos de vista.

(e) Observador

Leni Dam (1995) establecía las nuevas funciones del profesor en un entorno de aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, donde éste ha de actuar como responsable del buen desarrollo del proceso de aprendizaje general y particular de cada alumno. Además de las competencias ya conocidas, Dam estima que el profesor ha de ejercer de *observator* y *analysator*. La observación continua del proceso de aprendizaje y del avance en la

autonomía de los alumnos es necesaria para poder decidir de forma conjunta el procedimiento que puede servir de base al asesoramiento. Además, el análisis de lo observado le sirve al profesor para el diagnóstico del nivel de aprendizaje del alumno, quien lo necesita a su vez como referencia cuando aprende, en interacción con el profesor y el resto de alumnos, a autoevaluarse, a marcarse sus objetivos y a mejorar los métodos y contenidos de su procedimiento. Esta capacidad incluye un conocimiento profundo del avance de cada uno de los alumnos, así como del funcionamiento interactivo e interpersonal del grupo.

(f) Coordinador

La noción de *manager* que propone Higgs no es la de un director que da órdenes sin más, sino la de alguien que coordina y estimula el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje:

> I see the teacher playing the role of a manager, who creates a supportive and stimulating learning environment, who is available as a resource person, who challenges learners to achieve their potential and who helps learners to become aware of institutional requirements and expectations associated with the disciplines in which they are studying ... (Higgs, 1988: 41).

Higgs es realista en el sentido de que no ignora los requerimientos institucionales, pero considera que es posible una competencia diferente del profesor que estimule el aprendizaje de una forma más eficaz dentro del marco de dichos requerimientos y que haga al alumno consciente de ellos; el resto de funciones señaladas por Higgs en la cita precedente coinciden con otras capacidades del profesor que ya se han abordado a lo largo del presente apartado. Esta función de manager a la que alude Higgs coincide con la de *coordinator* propuesta por Cohen (1998: 100), relacionada asimismo con una estructura de los planes de estudio compatible con el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje. Cohen propone asimismo la función de *researcher*, que consiste en coordinar la buena actividad del resto de las funciones, por lo que tiene sentido incluirla aquí: "Finally, teachers can

assume the role of *researchers* regarding all the other roles. For example, they can check to make sure that the diagnoses of learners´ needs are on the track and that the coordination of the learning process is functioning smoothly ..." (Cohen, 1998: 102).

El MCER alude también a la función de supervisor, similar al *manager* de Higgs y al *coordinator* de Cohen. En este trabajo hemos optado por el término "coordinador" para designar esta competencia del profesor, pero con el mismo sentido que el *manager* de Higgs, para designar a alguien que se responsabiliza del entorno en el que transcurre el aprendizaje dentro de los límites institucionales.

(g) Evaluador

La cuestión de cómo llevar a cabo una evaluación justa y adecuada para todos y acorde con un contexto autónomo de aprendizaje es abordada por el MCER (2001), así como por numerosos autores: "Evaluation is considered as a drawing of conclusions from what one has done and learned up to the point of assessment and for what one is going to do and learn from that point onwards" (Esch/St. John, 2003: 71). La naturaleza de la evaluación que defienden Esch y St. John es una evaluación individualizada, basada en los progresos realizados por cada persona en particular en varios momentos determinados del proceso; se trata, en definitiva, de una evaluación "process-oriented", no "product-oriented" (*ibid.*: 57). Esta idea ya era defendida por Holec (1980: 21-23), quien se mostraba partidario de que la evaluación integrara la dimensión personal específica del individuo y precisara hasta qué punto los resultados obtenidos se correspondían con los objetivos establecidos con anterioridad.

La labor del *diagnostician* es, según Cohen (1998: 98), "identifying the students' current learning strategies and making the learners more aware of them so as to improve the learners' choice and utilization of these and other strategies". En este sentido, elaborar un "diagnóstico" del proceso de

aprendizaje del alumno se puede relacionar con el tipo de evaluación orientada al proceso propuesta por Esch y St. John.

Sin embargo, este modelo evaluador tiene que ser combinado de forma paulatina con una autoevaluación y una evaluación por parte de los compañeros, que en el tándem comienza ya por las correcciones de la pareja y por los intentos del asesor para que el alumno empiece a desarrollar sus propios criterios de evaluación. No se trata, pues, de transformar la evaluación externa en interna, que sería la aplicación del control del profesor y del sistema dentro del alumno y significaría un control externo oculto; lo fundamental es, en cambio, que el alumno desarrolle unos criterios que le permitan ser consciente de sus propias limitaciones porque a largo plazo solamente así será capaz de establecer sus objetivos sin la ayuda del profesor.

Ayudar al alumno a autoevaluarse constituye asimismo una de las tareas del facilitador como "técnico" que definía Voller (1997: 102), si bien la ayuda que proporciona el profesor en su función de facilitador parece ser en muchos casos incompatible con una evaluación tradicional, tal como veíamos con anterioridad. Así pues, se puede decir a grandes rasgos que la autonomía sin autocontrol y autoevaluación tiende hacia la anarquía; con control y evaluación exterior ésta tendería, en cambio, hacia la autocracia.

2.4.2 Funciones del docente respecto a su propia autonomía

La segunda de las dos direcciones en que se plantea la autonomía del docente en la DLE corresponde a la autonomía del profesor que, a nuestro juicio, comprende tres ámbitos, tal como ya hemos mencionado: la autonomía institucional (a), la propia autonomía personal (b) y la formación profesional (c). Mientras que la autonomía de los alumnos se ve restringida entre otras cosas por la autoridad de los enseñantes, la autonomía docente ha de hacer frente a los límites institucionales impuestos por las políticas gubernamentales. Con respecto a la propia autonomía del profesor, en caso de que el sistema no permita desarrollar ningún tipo de autonomía

institucional, es difícil que el profesor desarrolle su propia autonomía personal o que intente fomentar su autonomía como aprendiz. El debate histórico acerca de la autonomía docente se repite en parte en la DLE actual, como se verá a continuación.

(a) La autonomía institucional del docente

La autonomía institucional del docente ya era defendida en las primeras décadas del siglo XX por pedagogos como Nohl, Flitner o Weniger, aunque la visión que se tenía entonces era muy distinta de la actual. A pesar de las diferentes circunstancias sociopolíticas de cada país, podemos afirmar que la educación europea en esta época estaba mucho más sujeta que en la actualidad a los dictámenes del Estado o de la Iglesia, que eran los que imponían los planes de estudio en muchos países. Sin embargo, la autonomía institucional del docente no tiene sentido sin una estructura que le permita ponerla en práctica para llevar a cabo su tarea educativa sin oposición externa. Así, la autonomía pedagógica habría de extenderse hacia las instituciones, algo que representaba otra de las cuestiones defendidas por Nohl y sus partidarios, y que daría como resultado varias décadas después la autonomía de la que gozan hoy en día las escuelas y otros organismos educativos. En las sociedades democráticas actuales el sistema escolar está mucho más descentralizado; se distribuyen las competencias entre las provincias y las propias escuelas, además del propio Estado, y se someten los planes de estudio a un continuo debate entre agentes políticos, pedagogos y otros interlocutores sociales.

La cuestión de la autonomía del profesor para ejercer su propia enseñanza frente a las instituciones está mucho menos debatida que sus nuevas funciones respecto al fomento de la autonomía del alumno. Sin embargo, es una competencia fundamental para poder desarrollar estas funciones. Podríamos suponer que una de las razones que explican que esta cuestión esté menos tratada es que los países donde existe un debate acerca del nuevo papel del profesor cuentan, por lo general, con una autonomía

institucional del docente alta en comparación con otros países. Richard C. Smith (2001), del Centre for English Language Teacher Education de la Universidad de Warwick, denomina "teacher autonomy" a este tipo de autonomía que refuerza la autoconciencia del educador, no sólo por su afirmación como independencia profesional, sino porque le exige una serie de competencias profesionales adicionales para decidir los objetivos y métodos convenientes, y para personalizarlos. De un lado, le otorga más autonomía, más libertad y responsabilidad; de otro, un mayor volumen inicial de trabajo por la reestructuración del aprendizaje y la necesidad de requerir otras competencias, y puede que un periodo de inseguridad porque él mismo tiene que encontrar su propio camino donde no siempre dispone de un modelo a seguir.

Para Flávia Vieira e Isabel Marques, la autonomía del docente está vinculada en gran medida a su capacidad de hacer frente a los límites institucionales, y el factor voluntad juega asimismo un papel fundamental: "teacher autonomy varies according to the degree of willingness and ability to mediate between constraints and pedagogical goals" (Vieira/Marques, 2002: 12).

(b) La autonomía personal del docente

Con respecto a la propia autonomía del docente, algunos pedagogos que desarrollaron su actividad con anterioridad a la II Guerra Mundial abordaron ampliamente esta cuestión. Weniger (1928), por ejemplo, era partidario de que el educador no desvelara su ideología para que los acontecimientos pasados no influyeran de ninguna forma en el presente o el futuro del aprendiz: "In gewisser Hinsicht muß der Erzieher mit der Jugend ein geschichtloses Leben führen, damit diese und ihre Zukunft nicht unter der Last der Vergangenheit erdrückt werde ..." (Weniger, 1928: 82). El educador había de filtrar, en opinión de Weniger, la influencia de las instituciones sociales sobre la escuela y los alumnos y rechazar aquello que, a su juicio, no fuera adecuado para orientar al niño en la vida. Friedrich Delekat (1930), por

su parte, estaba en contra de la autonomía del educador tal como la entendía Weniger porque consideraba que al profesor le afectan demasiados factores culturales, ideológicos y biográficos como para poder ser autónomo. En cierta manera Delekat tenía razón, puesto que resulta imposible prescindir tanto de la percepción personal como de las propias ideas, opiniones y principios. Al igual que numerosos autores hasta la actualidad, también Delekat consideraba la autonomía en términos absolutos y, por lo tanto, se servía de este argumento para abogar por la imposibilidad de defender la autonomía docente. Si partimos, sin embargo, del concepto relativo de autonomía resulta todo lo contrario: el hecho de reconocer los límites personales y las influencias que otros agentes ejercen sobre el sujeto constituye ya un primer paso consciente hacia esta idea.

Es obvio que la autonomía personal del profesor no se puede alcanzar mediante una formación de una semana, sino que es un proceso continuo durante toda la vida, cuya promoción debería ser máxima en todos los estudios universitarios. En general, todo lo que se afirma respecto a la autonomía personal refiriéndose normalmente al alumno se podría aplicar al caso del profesor, así que no vamos a volver a abordar la cuestión aquí, sino simplemente subrayar de nuevo la importancia de la propia ideología del profesor para su grupo de alumnos. Naoko Aoki y Manami Yagi (2006) insisten en que el desarrollo profesional de la autonomía del enseñante y el desarrollo autónomo personal están estrechamente vinculados. Un ejemplo claro de la imposibilidad de prescindir de la ideología lo representa la cuestión de los profesores británicos en Hong Kong y la reacción de algunos alumnos que ilustrábamos en el apartado anterior.

(c) La formación profesional del docente

La concepción del profesor como aprendiz es algo poco abordado durante las primeras décadas del siglo XX; ni siquiera es tratado por los pedagogos más progresistas de la época. Hoy en día se tiene constancia de que el saber es inagotable y de que el aprendizaje permanente es una realidad tanto para el

alumno como para el docente. El profesor ya no es la autoridad suprema del saber, sino que sus opiniones pueden ser contrastadas con otras fuentes de información, y puede aprender de forma constante, incluso de sus alumnos. El entendimiento socrático expresado en la famosa cita "sólo sé que no sé nada" constituye en cierta manera hoy en día —ciertamente en circunstancias muy transformadas— una idea común.

La cuestión de la propia función del profesor como coaprendiz debería ser tema explícito de la formación didáctica para todos los futuros profesores, tanto de forma teórica como práctica, puesto que es probable que un profesor que carezca de autonomía personal o que no haya recibido ninguna preparación en esta línea no sea capaz de impulsar la autonomía de sus alumnos. Son varios los autores que otorgan importancia a esta competencia, entre otros Dam (1995), Breen y Mann (1997), Cohen (1998), Smith (2001, 2006), Esch y St. John (2003). La función de *co-learner* —así denominada por Esch/St. John (2003: 69)— constituye la última de las competencias profesionales implícitas en la figura del profesor que hemos desarrollado en este epígrafe.

Smith (2001, 2006) denomina la función del profesor como aprendiz "teacher-learner autonomy" y la define como "the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for oneself as a teacher, in cooperation with others" (Smith, 2001: 1). Esto lleva implícito, además de un aprendizaje permanente, el establecimiento de una relación de interdependencia con los propios alumnos y con otros compañeros de profesión. No obstante, el docente se tiene que enfrentar a limitaciones prácticas e ideológicas en su formación (*ibid.*, 2006). La función de *language learner* propuesta por Cohen (1998: 100-01) incluye una necesaria empatía por parte del profesor hacia los problemas a los que ha de hacer frente el alumno cuando está aprendiendo la L2.

La interdependencia alumno-alumno y alumno-profesor es asimismo fundamental para Esch y St. John, puesto que "enables both the teacher and the learner to make explicit the subjective and often subconscious ways in

which we learn how to communicate in a particular foreign language" (Esch/St. John, 2003: 69). Breen y Mann, por su parte, no sólo juzgan como esencial esta competencia del profesor, sino sobre todo que éste la ejercite de forma consciente:

> This awareness includes a critical sense of when I am able to act autonomously and when I am not able to; to know what beliefs I hold about teaching and learning, and to know how my own biography as a learner and a teacher has shaped my current assumptions, perceptions and practices in the classroom (Breen/Mann, 1997: 145).

Leni Dam (1995) considera asimismo que el profesor ha de participar de forma activa en la clase y desempeñar al mismo tiempo los papeles de "alumno" y de "profesor".

La cuestión del profesor como impulsor de la autonomía del alumno y la de la propia autonomía del profesor están presentes en las pautas fundamentales que propone Voller (1997) a las que según él ha de atenerse todo profesor, tanto si concibe la autonomía como un derecho o como un objetivo distante:

> The first is that language learning is an interpretative process, and that an autonomous approach to learning requires a transfer of control to the learner. The second is to ensure that our teaching practices, within the external constraints imposed upon us, reflect these assumptions, by ensuring that they are based on a process of negotiation with learners. The third is to self-monitor our teaching, to observe and reflect upon the teaching strategies we use and the nature of the interactions we set up and participate in (Voller, 1997: 113).

La transferencia de control del profesor al alumno de la que habla Voller en primer lugar es fundamental para que el segundo pueda asumir la responsabilidad de su aprendizaje (véase además Esch/St. John, 2003). Las otras dos pautas que propone Voller se refieren a la propia autonomía del docente: la segunda dentro de los límites institucionales y la tercera en relación con su forma de enseñanza.

Teniendo en cuenta los argumentos esgrimidos en las páginas precedentes podemos afimar, por tanto, que la autonomía docente tiene, en efecto, un valor en sí misma, aunque no cabe duda de que ambas

capacidades autónomas, la del profesor y la del alumno, son interdependientes, "then teacher autonomy and learner autonomy can be seen as two sides of the same coin, the development of the former leading to the development of the latter, and vice versa. Only then, in our view, can education become a space for personal and social reconstruction" (Vieira/Marques, 2002: 5). Tienen razón Vieira y Marques al considerar que hablar de la autonomía del profesor carece de sentido sin una concepción de enseñanza que acomode el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Little (1991: 22) relaciona asimismo la autonomía del docente y la del alumno, pero no las considera un proceso recíproco como Vieira y Marques, sino que la primera es, a su juicio, una precondición para la segunda. Es obvia la necesidad de que el profesor haya desarrollado cierta autonomía para que pueda fomentar esta capacidad entre sus alumnos; pero al mismo tiempo que estimula esta aptitud, continúa desarrollando su propia capacidad (véase también Vieira, 2006; Paiva, Barbosa y Fernandes, 2006; Oxbrow, 2006).

2.5 Autonomía y motivación

A pesar de la complejidad del concepto motivación[70], la realidad es que éste se encuentra muy extendido en el lenguaje cotidiano. Asimismo, el término aparece de forma reiterada en la bibliografía especializada en DLE, aunque con diferentes interpretaciones. A grandes rasgos, los autores coinciden en la idea de que la motivación es algo que se supone proporcional al éxito en el aprendizaje. La ausencia de motivación implica, por tanto, el efecto contrario (Kleppin, 2003: 9). Vamos a repasar a continuación algunas de las definiciones de motivación a nuestro juicio más relevantes para el ámbito de la DLE. Después abordaremos la cuestión de la motivación intrínseca y extrínseca y su relación con la autonomía y continuaremos debatiendo el vínculo motivación-autonomía.

Dentro de las definiciones que se han elaborado del concepto en el ámbito de la psicología de la motivación destacamos la de Marion Williams y Robert L. Burden (1997: 120) como "a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)". Henning Düwell (2003: 348), por su parte, reúne las aportaciones de Williams y Burden (1997) y de Zoltán Dörnyei (1998) para elaborar una definición de motivación en el contexto de la DLE como un proceso limitado en el tiempo y orientado hacia un objetivo que, una vez que se ha disparado una disposición tanto cognitiva como emocional para actuar mediante el esfuerzo, se prolongará hasta que sean alcanzados los objetivos fijados: "Danach ist Motivation [...] ein zeitlich begrenzter, zielgerichteter *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden

[70] Véase por ejemplo García y Moreno (1998: 91-93) para una aclaración del concepto desde un punto de vista psicológico.

ist bzw. sind". En la disposición que motiva la actuación intervienen, pues, factores tanto cognitivos como emocionales. Düwell estima el origen de la motivación en el aula de L2 como una interacción entre los motivos del aprendiz y los factores situacionales externos. Tanto la definición de Williams y Burden como la de Düwell consideran la motivación como una combinación de factores cognitivos y emocionales y destacan el carácter efímero del concepto, que desaparecería una vez alcanzado el objetivo desencadenante de la acción, así como la orientación hacia un fin concreto. Además, la definición de Williams y Burden hace referencia a la conciencia y encaja dentro de un marco social (constructivista), tal como puntualizan estos autores, cuyas influencias "will include the whole culture and context and the social situation, as well as significant other people and the individual´s interactions with these people" (Williams/Burden, 1997: 120). Por tanto, si consideramos la escuela como el contexto social donde transcurre la acción, es de destacar la importancia de la interacción con el docente y el resto de los compañeros para el desarrollo de la motivación de un individuo.

Otra definición destacable del concepto es la de Dörnyei y Ottó (1998: 65): "In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out". La motivación es, pues, para estos estudiosos, el estímulo que dirige y evalúa la acción; la evaluación final de los procesos forma parte, por tanto, del proceso motivador. Además, al ser descrita como algo que se transforma de forma dinámica, podemos establecer que la motivación es, al igual que la autonomía, un concepto variable y gradual. En este sentido, no sería exacto hablar de alumnos motivados o no motivados, sino que tendríamos que matizar si poseen un grado más o menos elevado de motivación.

La dimensión social constituye otra de las características de la motivación. Pese al número creciente de estudios que incorporan esta perspectiva (véase por ejemplo Williams/Burden, 1997; Dörnyei, 2001),

Benson (2001: 70) afirma que, en general, la investigación en este ámbito ha sido criticada por no tener en cuenta este aspecto en la DLE. Sin embargo, Williams y Burden (1997: 115) sostienen que sólo considerando la naturaleza social del aprendizaje de una lengua extranjera se puede afirmar la también naturaleza social de la motivación.

Una de las excepciones más importantes a la crítica de Benson la constituye la teoría del lingüista canadiense Robert G. Gardner (1985). Este autor sí tiene en cuenta el factor social puesto que, según su teoría, una de las partes constituyentes de la motivación dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es la actitud favorable hacia la L2: "Motivation in the present context refers to a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language" (Gardner, 1985: 10). Y no sólo es importante la actitud del aprendiz hacia la L2, sino hacia la comunidad lingüística que la habla. Esto es, en opinión de Gardner, un factor que siempre va a incidir en la motivación, mientras que otros como el empleo de unas técnicas pedagógicas u otras o las presiones a las que están sometidos los alumnos pueden influir en ella o no (*ibid.*: 168). Los individuos que están verdaderamente motivados buscarán situaciones donde puedan poner en práctica la lengua que están aprendiendo dentro del contexto lingüístico meta (*ibid.*: 169).

La disposición del aprendiz frente a la L2 es una cuestión que también abordan autores como Norton o Dörnyei. Norton (1997) señala que la motivación depende del desarrollo de un sentido de "propiedad" hacia la L2 proporcional a la identidad del aprendiz como usuario de la misma. Dörnyei (2001), por su parte, plantea que una actitud negativa hacia la comunidad de la L2 puede constituir un factor demotivante a la hora de aprenderla. Es tarea del docente intentar modificar esta actitud, muchas veces fundamentada en estereotipos, y demostrar la utilidad de la lengua en cuestión para que el factor demotivante se llegue a transformar en motivación.

En suma, de las definiciones anteriores podemos concluir en primer lugar que la motivación en DLE es considerada más bien un estímulo

(Williams/Burden, 1997; Dörnyei/Ottó, 1998) o un proceso (Düwell, 2003) en cuyo desarrollo intervienen factores tanto cognitivos como emocionales (Williams/Burden, 1997; Düwell, 2003). Además, está dirigida a un objetivo prefijado cuya consecución representa su límite temporal (*ibid.*) y basada en una decisión consciente de actuación (Williams/Burden, 1997). Por último, la motivación constituye un concepto variable y gradual (Dörnyei/Ottó, 1998) para el que es determinante el factor social, en especial la actitud del aprendiz hacia la L2 (Gardner, 1985; Norton, 1997; Dörnyei/Ottó, 1998; Dörnyei, 2001).

2.5.1 Motivación intrínseca y extrínseca

Kleppin (2003: 13) señala la concepción de Edward Deci y Richard M. Ryan (1985) como una de las más destacables dentro del contexto de la DLE. Estos autores, en efecto, contribuyeron al debate sobre la motivación con la dicotomía entre motivación extrínseca (controlada) e intrínseca (autodeterminada), dicotomía que, según la autora, se ha vuelto cada vez menos evidente, dejando paso más bien a un *continuum* entre acciones controladas y acciones autodeterminadas donde se situarían la totalidad de las actuaciones: "... una acción extrínsecamente motivada es aquella que está impulsada por estímulos y recompensas externos, mientras que una motivación intrínseca es la que resulta por sí misma, es decir, la tarea en sí es la fuente de la recompensa" (Kleppin, 2003: 13). Como consecuencia de esta teoría denominada *self-determination theory*, motivación intrínseca y acciones autónomas están estrechamente relacionadas:

> To be truly intrinsically motivated, a person must also feel free from pressures, such as rewards or contingencies. Thus, we suggest, intrinsic motivation will be operative when action is experienced as autonomous, and it is unlikely to function under conditions where controls or reinforcements are the experienced cause of action (Deci/Ryan, 1985: 29).

En definitiva, la autodeterminación consiste en la capacidad de elegir, siendo esa elección el determinante de las propias acciones. Un alto grado de

autonomía facilita el funcionamiento de la autodeterminación (*ibid.*: 175). Sin embargo, la autodeterminación es más que una *capacidad* según Deci y Ryan: es una *necesidad* (*ibid.*: 38). En consecuencia, una disminución de la autodeterminación conduce a una pérdida de motivación intrínseca (Kleppin, 2003: 13). Asimismo, la motivación intrínseca puede decrecer a causa de la motivación extrínseca (por ejemplo las lecturas obligatorias de la escuela que hacen que los alumnos se tengan que concentrar en ellas y no puedan leer otras cosas que en realidad les gustarían más) (Dörnyei, 2001: 28). El MCER (2001: § 7.3.1.2.) se pronuncia asimismo sobre la importancia de la motivación intrínseca:

> ... es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea —provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)— fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito ... .

No obstante, y a pesar del gran número de estudiosos que abogan por el vínculo entre motivación y autodeterminación, sería cuestionable si éste se da en todos los casos. Si retomamos el concepto kantiano, la autodeterminación a la que se refieren Deci y Ryan, siempre y cuando venga suministrada por la razón, sí se trataría de un concepto próximo a la autonomía. Si, por el contrario, la autodeterminación es el resultado de una inclinación natural propiciada por los sentidos, que según la moral kantiana representan una forma de determinación a través de fuerzas externas, no podríamos hablar de autonomía. Sería posible considerar a un alumno autónomo cuando éste decide hacer algo siguiendo a su razón, aun careciendo de otra motivación intrínseca. El alumno también puede decidir de forma autónoma el no realizar una tarea por considerarla irrelevante: en este caso no se estaría dejando motivar externamente.

De todas maneras, y a pesar de que en la teoría kantiana los sentidos no deben entorpecer la labor de la razón, seguiremos los presupuestos de la

Pedagogía, que se ha distanciado de esta máxima y defiende la dualidad de un sujeto independiente en el uso de su razón e influido al mismo tiempo por sus sentidos. Así pues, si no hablamos de sentidos pensando meramente en términos fisiológicos (pereza, cansancio, confusiones hormonales, etcétera), sino más bien en intuiciones y emociones, podemos establecer que el vínculo entre la motivación intrínseca y la autodeterminación se puede dar en todos los casos, en ocasiones en un mayor grado que en otras.

La ya varias veces citada[71] afirmación de Emma Ushioda de que los aprendices autónomos son por definición aprendices motivados (1996: 2) se fundamenta en la estrecha relación que numerosos investigadores establecen entre motivación (intrínseca) y autonomía. El hecho de que los aprendices sean capaces de asumir la responsabilidad para llevar a cabo su propio aprendizaje supone según Ushioda un estímulo para su propia motivación: "This capacity [autonomy] is underpinned by intrinsic motivation in the sense that such motivation is defined by personal needs and interests, by the development of skills in their natural context of use, and by the exercise of freedom, control and choice in the learning process" (Ushioda, 2000: 121). Por tanto, según este argumento, la motivación del ser humano se puede considerar mayor cuanto más elevado sea su grado de autonomía.

A pesar de que la relación entre la motivación y la autonomía es compleja (véase Dickinson, 1987: 29), son varios los autores que relacionan ambos conceptos además de Ushioda (Deci/Ryan, 1985; Dickinson, 1995; Benson, 2001; Dörnyei, 2001; Alonso, 2004). Así, por ejemplo, Dickinson establece una relación proporcional entre la motivación intrínseca del alumno y la asunción de responsabilidad en el aprendizaje, siendo la primera condición de la segunda:

> It has been shown that there is substantial evidence from cognitive motivational studies that learning success and enhanced motivation is conditional on learners taking responsibility for their own learning, being able to control their own learning and perceiving that their learning success and failures are to be attributed to their own efforts and

[71] Por ejemplo Dörnyei (2001: 59), Kleppin (2003: 16 y 2004: 1).

> strategies rather than to factors outside their control (Dickinson, 1995: 173-74).

De esta forma, el grado de autonomía y control que pueden llegar a alcanzar los alumnos depende en buena parte de su motivación. El nivel de control personal que asume el alumno es asimismo determinante para Jesús Alonso, quien considera necesario conseguir que éste tome conciencia de la tarea como propia aunque venga planteada desde fuera, así como "prestar atención a las condiciones que influyen en que el alumno sienta que actúa a gusto y con autonomía o, por el contrario, obligado ..." (Alonso, 2004: 102). Cuanto mayor sea el grado de apoyo del profesor hacia la autonomía de los alumnos mayor será, pues, el grado de autodeterminación de éstos.

Sin embargo, y aunque se suele mencionar la claridad de los objetivos establecidos como una condición importante para el aprendizaje autónomo, esta transparencia no es en absoluto evidente, según ilustra la siguiente afirmación:

> The first type of motivation [intrínseca] deals with behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joy of doing a particular activity or satisfying one´s curiosity. The second [extrínseca] involves performing a behaviour as a means to an end ... (Dörnyei, 2001: 27).

En este caso se podría incluso establecer una mayor vinculación entre la motivación extrínseca y la autonomía que entre ésta y la motivación intrínseca porque la existencia de un objetivo claro, que en este caso supone un estímulo para la motivación extrínseca, suele estar ligado a la autonomía. Así pues, no es posible determinar los límites entre motivación intrínseca y extrínseca de una forma clara ni relacionar únicamente la motivación intrínseca con la autonomía, por lo que en lo sucesivo nos referiremos a la motivación como término general sin realizar más distinciones.

2.5.2 Puesta en práctica

Mientras que Gardner (1985: 169) no otorga importancia al origen de la motivación, siempre y cuando ésta sea estimulada, a gran parte de los docentes les gustaría saber cómo se puede activar o reactivar, tal como señala Kleppin (2003: 13; 2004: 2). Ésta es la razón por la que varios investigadores se concentran en sus estudios en la puesta en práctica de la motivación, proponiendo estrategias y contextos con el objetivo de generarla o aumentarla (Williams/Burden, 1997; Dörnyei, 2001; Kleppin, 2003; Alonso, 2004). Estos autores establecen una relación directa entre las estrategias y la motivación, puesto que el correcto empleo de estos mecanismos conduce al éxito en el aprendizaje, que es justo lo que, por otra parte, más puede motivar a un aprendiz y crearle una confianza en sí mismo cada vez mayor:

> Mejorar la motivación y las estrategias que los alumnos utilizan para aprender son tareas en buena medida interdependientes. De hecho, a veces los alumnos no aprenden porque no están motivados, esto es, porque sus metas, sus intereses, no les inducen a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender. Otras veces, sin embargo, ocurre a la inversa. Los alumnos no están motivados porque no aprenden, porque su modo de afrontar el aprendizaje y las estrategias que utilizan son inefectivas, lo que les impide experimentar la competencia que supone saber que se sabe, experiencia que es uno de los factores que más estimulan a seguirse esforzando (Alonso, 2004: 96-97).

La solución que plantea Alonso para incentivar la motivación de los alumnos consiste en examinar en primer lugar sus metas e intereses, juzgar a continuación cómo afrontan el aprendizaje y establecer finalmente la forma de actuación del docente (Alonso, 2004: 97). Sin embargo, el problema de este planteamiento es que si el alumno no posee cierto grado de autonomía, es poco probable que sea capaz de delimitar con exactitud sus objetivos e intereses.

En relación con la causa que puede dar origen a una acción, Williams y Burden (1997: 137-40) sostienen que una decisión individual de actuación puede estar influida por factores internos —como la habilidad para establecer objetivos apropiados— y externos, de tipo social y cultural. De forma similar, y

también en el contexto de la DLE, Kleppin (2003: 14-21) establece una diferencia entre los factores internos, que motivan al aprendiz desde su propia persona (por ejemplo los motivos[72], las propias autoconcepciones o los objetivos y expectativas del aprendiz) y los externos, que inducen a la motivación o la fortalecen desde el exterior (como el entorno social, los materiales o la figura del profesor).

Compartimos la tesis de Kleppin (*ibid.*: 21) cuando concluye que la motivación de un grupo de alumnos a largo plazo es un mito que tanto docentes como estudiosos de la DLE han de erradicar. Es aconsejable, sin embargo, que los docentes apoyen a los alumnos en su control tanto de los factores internos como de los externos para evitar que alguno de ellos se vuelva una barrera para la motivación. A nuestro juicio, si los alumnos son capaces de lograr un grado considerable de autonomía en su aprendizaje será más fácil que estén motivados, por lo menos a corto plazo. La motivación continuada de los alumnos dependerá en gran medida de la figura del docente, quien ha de crear el ambiente óptimo para su estimulación.

La estimulación de la motivación en el aula pasa según Dörnyei (2001: 127-28) por cinco conjuntos de estrategias que se refieren a establecer objetivos a corto plazo, mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje, aumentar la autoconfianza del aprendiz, generar la autonomía de éste y promover estrategias de aprendizaje que fomenten su motivación. Podríamos añadir, además, que la relevancia personal y utilidad de los objetivos, su relación con los conocimientos previos de los alumnos y la autenticidad y actualidad de los materiales son asimismo factores a tener en cuenta a la hora de apoyar la motivación en el aula. Por el contrario, un planteamiento erróneo de la evaluación puede repercutir de forma negativa en la motivación, tal como puntualiza Alonso (2004: 120), y convertirse en una de las barreras a las que hacía referencia Kleppin.

---

[72] Kleppin (2003: 15) define los motivos como "conjuntos de valores del individuo relativamente constantes que son los encargados de poner en marcha, continuar o concluir las acciones".

Con el objetivo de evitar estas barreras, Dörnyei (2001: 138) propone a los docentes diez mandamientos para motivar a los aprendices, de los que el séptimo ("Promote learner autonomy"), pone una vez más de manifiesto la relación entre los conceptos motivación y autonomía. Así, el docente, pieza clave a lo largo de todo el proceso motivacional, ha de fomentar la autodeterminación de los alumnos para aumentar su motivación llamando, por ejemplo, su atención respecto al empleo de las estrategias adecuadas en cada caso o ayudándoles a establecer sus propios objetivos (Williams/Burden, 1997: 133-36).

Otro de los factores que influye sobremanera en la motivación de los aprendices es la motivación del propio docente, puesto que si un profesor está motivado a la hora de enseñar, se incrementan notablemente las posibilidades de que los alumnos también lo estén para aprender (véase Dörnyei, 2001: 156-80). Así, al igual que constatábamos que la autonomía del aprendiz era esencial para aumentar su motivación, también podemos afirmar que la autonomía del profesor implica una mayor motivación del alumno.

Podemos, pues, concluir que el buen empleo de estrategias constituye uno de los puntos fundamentales en la puesta en práctica de la motivación (Dörnyei, 2001; Alonso, 2004). Por su importancia para la DLE y su potencial relación con la autonomía abordaremos en el siguiente apartado de forma breve algunas cuestiones relacionadas con las estrategias, y nos centraremos de forma especial en su efecto sobre la autonomía.

2.6 Estrategias conducentes a fomentar la autonomía en la clase de lengua extranjera

Las estrategias de aprendizaje constituyen desde comienzos de la década de los setenta objeto de estudio en el ámbito de la DLE. Existen diversas definiciones del término estrategia que resaltan un aspecto u otro de este concepto (véase por ejemplo O'Malley/Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1998; Tönshoff, 2003). Algunas de estas definiciones se limitan a la dimensión cognitiva de las estrategias; otras, en cambio, hacen referencia además a los componentes afectivo y social, que contribuyen de forma importante al contexto donde tiene lugar el aprendizaje. Anita Wenden (1998: 18) afirma que no existe consenso entre los investigadores de DLE en cuanto a qué es una estrategia, ya que se han utilizado numerosos términos para describirlas, tales como "'techniques', 'tactics', 'potentially conscious plans', 'consciously employed operations', 'learning skills', 'basic skills', 'functional skills', 'cognitive abilities', 'problem solving procedures', and 'language learning behaviours'".

Además del debate acerca del término adecuado para designar estos procedimientos, existe una discusión en torno a la cuestión de si las técnicas forman parte del conjunto de las estrategias o si ambos términos se pueden emplear como sinónimos. Hay autores como Rampillon (1995 y 2003) o Kleppin (1997) que consideran las técnicas como unidades dentro de las estrategias, de forma que diferentes técnicas integrarían una estrategia por su efecto sinérgico sobre el aprendizaje. En este sentido, las estrategias son, por tanto, "eine Folge von Operationen, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fördern" (Rampillon, 1995: 15). Una estrategia sería, por ejemplo, la decisión de no buscar todas las palabras desconocidas de un texto en el diccionario, sino tratar de inducir algunas por el contexto o por similitud con la L1 o con otras lenguas

extranjeras que conoce el aprendiz (Kleppin, 1997: 9). La técnica, por su parte, sería la propia acción de buscar las palabras en el diccionario y la forma de llevarlo a cabo (Internet, CD-Rom o diccionario convencional; considerar sólo la acepción que nos interesa o mirar todo el campo semántico, tener en cuenta la construcción del plural o la conjugación en el caso de los verbos, qué preposición rigen, etcétera).

Este debate, sin embargo, no afecta a la relación entre estrategias/técnicas y autonomía, por lo que no entraremos aquí en cuestiones terminológicas, sino que utilizaremos el término estrategia para referirnos a todo aquel procedimiento que se emplee para facilitar el aprendizaje. Así pues, presentaremos a continuación algunas definiciones del término estrategia observando de un lado en qué factores coinciden y de otro en qué medida afectan a la cuestión de la autonomía.

Michael O'Malley y Anna Chamot (1990: 42-43) describen una estrategia como una "cognitive and learned skill", una destreza que tiene como objetivo facilitar el aprendizaje y que es intencional por parte del aprendiz; estos autores apelan, por tanto, al modo cómo el alumno selecciona, adquiere, organiza o integra nuevos conocimientos. En contraste con esta definición, que hace referencia únicamente al nivel cognitivo del proceso de aprendizaje, Rebecca Oxford (1990: 8) incorpora además en su descripción de las estrategias la dimensión afectiva y alude a la autonomía del aprendiz: "... learning strategies are operations employed by the learner to aid the adquisition, storage, retrieval, and use of information. [...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations". Wenden, por su parte, describe las estrategias de aprendizaje dentro de la DLE como "mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote learner autonomy" (Wenden, 1998: 18). La autora deja entrever en su definición la importancia de la dimensión social de las estrategias con sus referencias a Vygotsky (*ibid.*: 107), para quien el aprendizaje constituye una

internalización de lo que originalmente era una actividad social, y se produce de forma interactiva. Para Tönshoff (2003: 331-32), por último, las estrategias son procedimientos "mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert", lo que hace clara referencia al nivel metacognitivo de las mismas.

En definitiva, podemos constatar que todos los autores abordados coinciden en la relevancia que tiene para el aprendiz la dimensión cognitiva de las estrategias, cuya finalidad es facilitar el aprendizaje; hacerlo, en suma, más sencillo, rápido y efectivo. Según la opinión unánime de los autores, simplificar el aprendizaje consiste en adquirir, organizar, almacenar, integrar y utilizar el conocimiento o las informaciones. Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que "organizar" se puede referir tanto al proceso cognitivo como al metacognitivo, aspecto que trataremos más adelante. Asimismo, la mayor parte de los autores consideran significativo el hecho de que las estrategias encaminen al aprendiz hacia una mayor autonomía en el aprendizaje. Consideramos igualmente fundamentales las dimensiones afectiva y social que resaltan Oxford y Wenden por su importancia para nuestro concepto de autonomía, así como la posibilidad que señala Oxford de que las estrategias sean transferidas a otros ámbitos.

2.6.1 Relación entre estrategias y autonomía

Después de observar el consenso que existe respecto a la vinculación entre estrategias y autonomía del aprendiz, es preciso constatar en qué consiste esta relación. Las investigaciones en torno a las estrategias arremeten en primer lugar, tal como señala Tönshoff (2003: 331), contra la tendencia a la infantilización del aprendiz y su dependencia, tanto intelectual como emocional, de métodos que se limitan a la asimilación de la información transmitida por el profesor. Hemos observado que los autores actuales consideran que el objetivo principal del empleo de estrategias no es sólo favorecer el aprendizaje del alumno, sino sobre todo que éste llegue a saber cuál es la forma más eficaz de aprender la L2. Parece existir consenso en la

aserción de que las estrategias pueden variar de forma notable de una persona a otra, incluso en la misma persona en función de la situación. Así pues, la adquisición de las estrategias adecuadas es un proceso continuo y, al igual que los objetivos de aprendizaje, las propias estrategias pueden sufrir modificaciones a medida que el aprendiz adquiere una mayor autonomía. Es posible, por tanto, utilizar diferentes estrategias en distintos estadios del proceso de aprendizaje, y las que pueden ser efectivas para un nivel intermedio o avanzado pueden no serlo para niveles iniciales y viceversa. Un buen empleo de estrategias puede ser una garantía para llevar a cabo una formación permanente a lo largo de la vida, una vez retirado el apoyo institucional, así como para transferir estas estrategias a otros ámbitos de aprendizaje diferentes (Oxford, 1990: 8; Bimmel/Rampillon, 1996: 81).

Si bien es evidente que existen determinadas estrategias con las que un mayor número de individuos es capaz de obtener buenos resultados en función de la materia en cuestión y del tipo de tarea que han de realizar, es preciso tener en cuenta que éstas no se pueden imponer ni sirven por igual a todas las personas. El alumno necesita llegar a saber qué estrategias son las adecuadas para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. No existe, por tanto, una estrategia que ofrezca buenas garantías de aprendizaje para todos los aprendices, sino que la variación en el uso de éstas puede depender de varios factores, tal como señala Ellis (2000: 543): "Individual learner differences constitute one source of variation in the use of learning strategies. Another source is situational factors: the language being learnt, the setting in which learning takes place, and the tasks that the learner is asked to perform. Factors of a social nature, such as sex, have also been shown to influence strategy use". El hecho de ser autónomo a la hora de aprender una L2 no consiste, pues, en utilizar ciertas estrategias y otras no, sino en ser capaz de evaluar en la práctica qué estrategias son las adecuadas para lograr un determinado objetivo; la docencia en lengua extranjera debería en nuestra opinión apuntar en esta dirección. La efectividad de las estrategias se hará, sin duda, evidente cuando llegue el momento de poner en práctica la comunicación real: a pesar de que el empleo de estrategias es personal,

estos mecanismos individuales necesitan ser verificados por medio de la interacción con un hablante de la L2 para demostrar su validez.

Aparte de las definiciones abordadas hasta el momento, existen varios estudios que ponen de manifiesto la relación directa que se puede establecer entre un buen empleo de estrategias y la autonomía en el aprendizaje (véase por ejemplo Bimmel/Rampillon, 1996; Williams/Burden, 1997; Wenden, 1998; Cohen, 1998). La siguiente afirmación de Wenden se corresponde de forma aproximada con la idea principal de estas definiciones en cuanto a la relación autonomía-estrategias: "They [los alumnos] have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous" (Wenden, 1998: 15).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que las estrategias no sólo conducen al aprendiz a ser más autónomo, sino que existe una relación recíproca entre éstas y la autonomía. Mediante el empleo de estrategias, los aprendices en vías de ser autónomos serán capaces de decidir la forma de aprendizaje más eficaz para alcanzar sus objetivos. A grandes rasgos podemos afirmar que el alumno gana en autonomía en tanto que es capaz, después de haber examinado y evaluado un número de estrategias, de decidir cuáles son las más apropiadas para conseguir buenos resultados en su aprendizaje (según su forma de aprender, su carácter, los medios y el tiempo de que dispone, etcétera); la capacidad autónoma incluye, pues, por lo menos los tres pasos: examinar, evaluar y decidir. Por tanto, adquirir las estrategias correctas ayuda al aprendiz a ser cada vez más autónomo, y al mismo tiempo el aprendiz necesita cierto grado de autonomía para el ejercicio de las estrategias y la evaluación de sus efectos. Nos encontramos ante una aparente contradicción que también aquí solamente sería tal si defendiéramos un concepto no gradual de autonomía, pero que queda resuelta al considerar los diferentes grados del concepto.

Lo que, en efecto, ya podemos afirmar en este punto es que en una clase orientada hacia la autonomía, es tarea del profesor ayudar a los alumnos a que ellos mismos reflexionen sobre qué estrategias son las mejores en cada caso, según las características y el estilo de aprendizaje de cada uno; y no lo es en absoluto imponer una estrategia común para todos. El hecho de adquirir esta habilidad para evaluar estrategias de aprendizaje por parte del aprendiz es un paso esencial hacia la autonomía. En palabras de Wenden, un aprendiz autónomo es "one who has acquired the strategies and knowledge to take some (if not yet all) responsibility for her language learning and is willing and self-confident enough to do so" (Wenden, 1998: 163). La *voluntad* del aprendiz para responsabilizarse de su aprendizaje —vemos en la opinión de Wenden de nuevo el legado de la filosofía kantiana— es indispensable, por tanto, para alcanzar la autonomía mediante el empleo de estrategias. Asimismo, la confianza en las posibilidades individuales para conseguir buenos resultados también es un factor que se debe tener en cuenta.

2.6.2 Tipos de estrategias

Además de lo visto hasta ahora, el debate en torno a la relación de estrategias y autonomía se centra sobre todo en las estrategias metacognitivas. O'Malley y Chamot (1990: 44-55) establecen una división en tres grandes grupos: el de las estrategias metacognitivas, que se dirigen a la planificación, el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje; el de las cognitivas, que actúan de forma directa sobre el procesamiento de la L2; y el de las sociales/afectivas, que consisten en la cooperación con compañeros y profesores o el autocontrol para reducir inhibiciones y problemas de ansiedad. Las estrategias metacognitivas son las que según estos autores se pueden relacionar de forma directa con la capacidad autónoma del aprendiz,

puesto que son las que le hacen someter el proceso a un control consciente (*learning awareness*)[73].

El conjunto de las estrategias metacognitivas ocupa asimismo un lugar destacado dentro del grupo de las estrategias indirectas en la clasificación de Rebecca Oxford (1990: 20-21), que contiene además las estrategias afectivas y sociales. La estrategias cognitivas, a su vez, se encuentran dentro del grupo de las estrategias directas junto a las estrategias de memoria y de compensación (*ibid.*: 18-19). Al igual que en O'Malley y Chamot, en la propuesta de Oxford las estrategias metacognitivas se centran en organizar, seguir y evaluar el proceso de aprendizaje. Una división similar a ésta entre estrategias directas e indirectas (que incluyen las estrategias afectivas y las sociales) la encontramos en Bimmel y Rampillon (1996: 94ss.), con la diferencia de que estos autores consideran equivalentes los términos "directo" y "cognitivo". Podemos decir que el distinto empleo de los términos por parte de los autores resulta de un uso amplio o reducido de las nociones "cognitivo" y "metacognitivo". En cierta manera, si se entiende el término "cognitivo" en un sentido amplio, equivale al término "directo" porque incluye las estrategias de memoria y de reducción. De forma similar, el término "metacognitivo" entendido en un sentido extenso incluye las estrategias afectivas y sociales.

El empleo de las estrategias metacognitivas constituye, además, una característica de lo que algunos autores califican como "un buen aprendiz de lenguas" (véase por ejemplo Dickinson, 1987: 23; Düwell, 2003: 349). Ellis realiza la siguiente afirmación al respecto: "Good language learners also make use of metacognitive knowledge to help them assess their needs, evaluate progress, and give directions to their learning. Such awareness gives learners control over their own learning" (Ellis, 2000: 550). En esta misma línea, Wenden (1998: 89) atribuye la falta de éxito de los aprendices al hecho

[73] Williams y Burden (1997: 155) hablan del concepto de *metacognitive awareness* como "an awareness of one´s personality, feelings, motivation, attitudes and learning style at any particular moment". En opinion de Ridley (1997: 268), el término *language awareness* no sólo hace referencia al aprendizaje de una lengua a largo plazo, sino también al uso consciente de estrategias en un momento concreto que permite salir airoso de una situación en la que no se posee el conocimiento suficiente y en la que, a pesar de esta carencia, tiene lugar una comunicación.

de no emplear estrategias o a hacerlo de forma inadecuada. La versión de las estrategias metacognitivas que proporciona Wenden son las denominadas "self-management strategies", que la autora divide en los grupos de "planning, monitoring y evaluating" (Wenden 1998: 29), y que corresponden a los tres estadios por los que, en su opinión, atraviesa un aprendiz autónomo.

A nuestro juicio, los tres grupos que conforman las estrategias directas que propone Oxford (1990: 18-19) —estrategias cognitivas, de memoria y de compensación—, se podrían considerar estrategias cognitivas. Por tanto, utilizaremos en adelante el término "estrategias cognitivas" para referirnos a todas las estrategias que tienen relación directa con el aprendizaje y empleo de la L2. Por otra parte están estrategias afectivas y sociales, que configuran el grupo de las estrategias indirectas (*ibid.*: 20-21) junto con las metacognitivas, término que emplearemos para denominar aquellas estrategias relacionadas con la planificación del proceso de aprendizaje y que pueden ser, además, transferibles a otros ámbitos. Mostramos a continuación algunos ejemplos de estrategias pertenecientes los grupos cognitivas y metacognitivas:

COGNITIVAS	METACOGNITIVAS
▪ repetir ▪ hacer mímica ▪ emplear la L1 ▪ relacionar ▪ construir hipótesis tanto a la hora de producir ("inventar") como a la de entender algo ▪ anotar el vocabulario nuevo ▪ autocorregirse ▪ resumir ▪ señalar palabras desconocidas ▪ traducir	▪ marcarse objetivos "alcanzables" ▪ modificar objetivos ▪ planificar: tiempo, frecuencia, lugar, medios empleados ▪ decidir cómo se van a tomar notas: cuaderno, ordenador, tarjetas, en un contexto, etcétera ▪ cambiar algunas mentalidades, por ejemplo en cuanto a los errores

▪ evitar hablar o simplificar lo que se quiere decir (reducción) ▪ describir ▪ buscar en el diccionario ▪ emplear imágenes para memorizar ▪ utilizar la palabra en otros contextos	▪ decidir qué hacer (cuando no se entiende una palabra en un texto, etcétera) ▪ buscar oportunidades (de utilizar la L2) ▪ autoevaluarse (comprobar los resultados del aprendizaje mediante una medida interna)

La distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas es relevante para nuestro estudio porque cada uno de estos grupos conduce a un grado distinto de autonomía. Esta capacidad se suele relacionar sobre todo con el contexto de las estrategias metacognitivas porque no se tiene en cuenta la cuestión de la autonomía gradual y se habla de un cierto grado de autonomía personal que implica ya un nivel de conciencia. Si un aprendiz es capaz de emplear las estrategias metacognitivas, podemos afirmar que posee ya un alto grado de autonomía, y ésta es aparentemente la razón por la que el debate de la autonomía en las estrategias se suele centrar en el ámbito de lo metacognitivo. Sin embargo, según un concepto gradual de autonomía, para la aplicación de las estrategias cognitivas es igualmente importante poseer cierto grado de esta capacidad, como veremos a continuación.

2.6.3 Entrenamiento en el uso de estrategias

La siguiente cuestión, que también tendrían que formularse los docentes, es cómo puede llegar el aprendiz en vías de ser autónomo a adquirir las estrategias, técnicas y métodos más adecuados para él. En este sentido, coincidimos con Williams y Burden (1997: 160) en que es preciso plantearse una serie de preguntas que han de servir de reflexión para el profesor a la hora de fomentar este entrenamiento en sus clases: cuál es la mejor forma

para adquirir estrategias, cómo transmitirlas a otros ámbitos, si las utilizadas por los considerados buenos aprendices son válidas para todos y cómo tratar, por último, las diferencias individuales. Autores como Williams y Burden (*ibid.*: 165) Logan y Moore (2003: 4) o Cohen (1998: 97) destacan las nuevas funciones que ha de asumir el profesor en el entrenamiento de los alumnos, a las que ya hemos hecho referencia en el apartado dedicado al docente: "One potentially beneficial shift in teacher roles is from that of being exclusively the manager, controller, and instructor to that of being a *change agent* —a facilitator of learning, whose role is to help their students to become more independent, more responsible for their own learning" (Cohen, *ibid.*).

Los argumentos de la mayoría de los autores (O'Malley/Chamot, 1990; Williams/Burden, 1997; Kleppin, 1997; Wenden, 1998; Logan/Moore, 2003) van en la línea de la afirmación de Cohen (1998: 67), para quien el ejercicio de los aprendices en el empleo consciente de estrategias de aprendizaje en clase de lengua extranjera es básico para la autonomía: "Strategy training, i. e. explicitly teaching students how to apply language learning and language use strategies, can enhance students' efforts to reach language program goals because it encourages students to find their own pathways to success, and thus it promotes learner autonomy and self-direction" (Cohen, 1998: 67). Por tanto, es preciso plantearse si esta reflexión en torno a la mejor forma de adquirir estrategias se realiza de una de las formas siguientes:

- Por parte del aprendiz en solitario a partir de sus propias experiencias.
- En común con sus compañeros (tormenta de ideas, *mind-mapping*; en parejas, en grupos pequeños, en pleno, etcétera).
- A partir de la presentación por parte del profesor de técnicas entre las que el aprendiz ha de escoger las mejores.

El modelo de entrenamiento presentado por O'Malley y Chamot (1990: 157-60) no aclara estas cuestiones, pero incluye una fase de identificación de las estrategias que ya está utilizando el aprendiz; a continuación se presenta una nueva estrategia y se practica hasta que se utiliza de forma autónoma;

finalmente, los propios alumnos evalúan el éxito conseguido e intentan transferir las estrategias aprendidas a nuevas tareas académicas y relacionadas con el contexto cultural. Los aprendices, afirma Wenden (1998: 105), han de estar bien informados acerca del propósito de este entrenamiento, que debe ser interactivo y ha de orientarse hacia la autorregulación. Además, debe estar bien contextualizado y ha de basarse en un diagnóstico para poder observar la evolución.

Si tenemos en cuenta lo anterior y lo relacionamos con el procedimiento práctico en el entrenamiento de las estrategias que propone Kleppin (1997: 11ss.), llegamos a las siguientes fases de las que debería constar un entrenamiento ejemplar:

- Información a los alumnos del propósito del mismo.
- Reflexión en grupo acerca de las estrategias: qué son y para qué sirven.
- Consideración de las experiencias anteriores individuales, definición del perfil del aprendiz, identificación de sus propias estrategias, etcétera, lo que puede hacerse por medio de un cuestionario.
- Reflexionar acerca de las necesidades: ampliar vocabulario, mejorar la gramática, pronunciación, etcétera (primero de forma individual, luego en grupo).
- Ejercicio que ponga de manifiesto la individualidad de las estrategias, que ya se evidencia en la forma cómo cada aprendiz memoriza vocabulario nuevo en la L2 (por la similitud formal con su L1 o con otras lenguas que conoce, mediante asociaciones de sonidos, a través de imágenes, etcétera).
- Puesta en común en pleno de las fases anteriores: elaboración conjunta de una lista de estrategias con ejemplos concretos que, si es necesario, puede completar el profesor.
- Puesta en práctica de las estrategias escogidas según la forma de aprender y la situación de aprendizaje.

- Autoevaluación.
- Reflexión común en grupos —después en pleno— de los resultados alcanzados con las estrategias empleadas.
- Inclusión de las estrategias en la planificación de los objetivos parciales.
- Repetición periódica de la fase de reflexión, porque una estrategia puede parecer muy eficaz al principio, pero quizá no se lleve a la práctica por diversos motivos (se requiere demasiado tiempo, la realización resulta complicada, no se dispone de medios adecuados, etcétera).

La lista anterior pone de manifiesto que ya al abordar al principio cuestiones de estrategias conscientes, relacionadas de forma directa con la L2, el aprendiz necesita un mínimo grado de autonomía. El proceso se basa en sus propias experiencias y sus decisiones, y en cuáles de las propuestas de sus compañeros o del profesor le parecen adecuadas para sí mismo según su forma de aprender. En este caso, el origen de las estrategias empleadas por el aprendiz puede basarse entre otras cosas en consejos del profesor (Kleppin, 1997: 9). Aquí también tiene validez la afirmación de que cuanta menos experiencia tenga el aprendiz en aprender lenguas extranjeras, más ayuda va a necesitar al principio del curso cuando se introduzca la cuestión de las estrategias de aprendizaje. Asimismo, la puesta en práctica y la comprobación de los resultados de la aplicación de estrategias son procesos que requieren una continua toma de decisiones autónomas por parte del aprendiz.

En la fase inicial del proceso de aprendizaje, las cuestiones y los esfuerzos del aprendiz se van a centrar sobre todo en las estrategias cognitivas: le va a preocupar mucho más cómo construir una forma correcta, una oración completa y ordenada o cómo pronunciar bien, que cómo organizar su aprendizaje. Por lo tanto, todo lo relacionado con las estrategias metacognitivas (organización, objetivos, factores afectivos y sociales, etcétera) le resultará costoso al principio; a pesar de todo, la relación entre la

alta concentración en las estrategias cognitivas y la dificultad de fijarse al mismo tiempo en las estrategias metacognitivas continuará su transformación de forma más o menos paralela a la vinculación apoyo docente-autonomía del aprendiz. El momento en que se produzca el cambio en la autonomía del aprendiz y ésta comience a ser mayor que el apoyo que necesita del profesor coincidirá con el instante —en el dibujo señalado por la línea vertical discontinua— en el que las estrategias metacognitivas (EMC) empiecen a cobrar poco a poco mayor importancia que las cognitivas (EC).

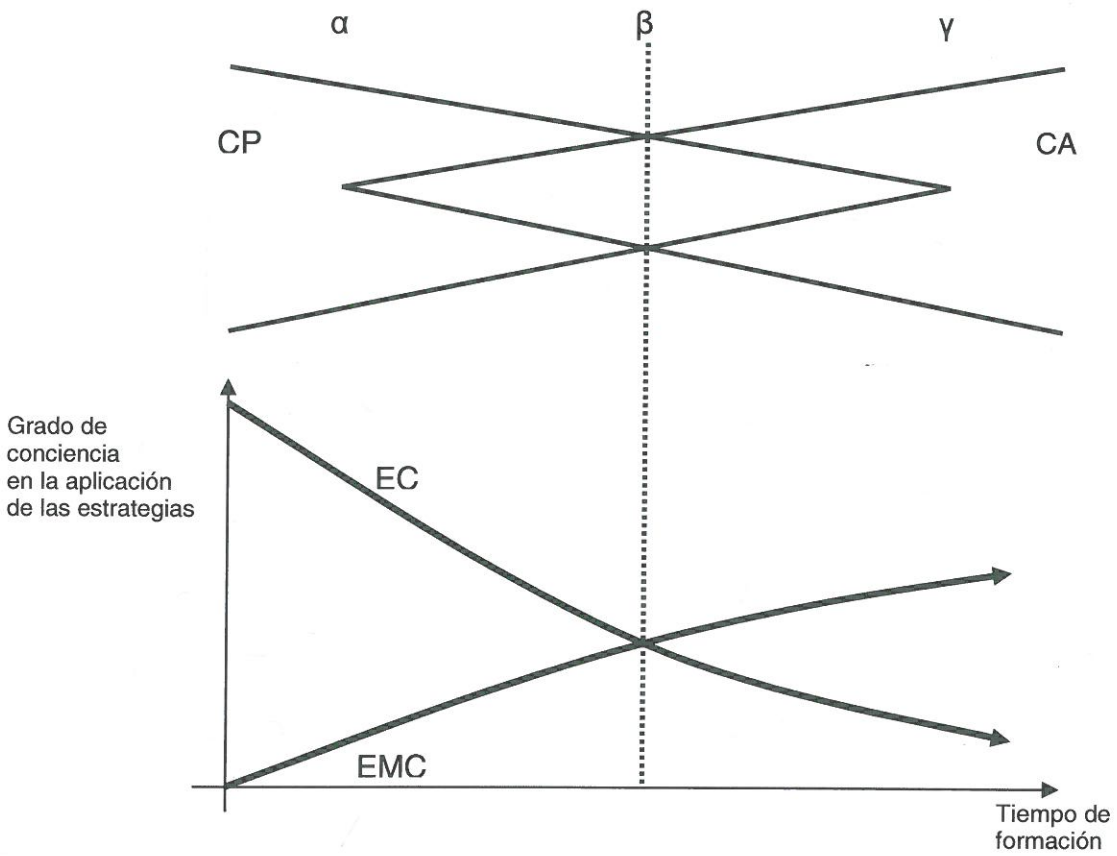

Figura 6: *Evolución opuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas*

Sobre la figura 6 hemos reproducido una variante de la figura 4, donde la línea vertical discontinua del nivel β representa el intercambio de control profesor-alumno. Éste coincide con el cambio de importancia en la aplicación de las estrategias, representado en la figura 6, por lo que la citada línea continúa. El eje vertical del gráfico simboliza el grado de conciencia en la

aplicación de las estrategias; el eje horizontal el tiempo de formación. La aplicación de las estrategias cognitivas es consciente al principio; después, estas estrategias se automatizan y su aplicación se vuelve poco a poco inconsciente. Mientras tanto, la aplicación de las estrategias metacognitivas es prácticamente nula al principio de la formación; a medida que aumenta la reflexión acerca del proceso, su aplicación se va haciendo más consciente. El punto donde se cruzan las dos líneas que representan ambos tipos de estrategias es el instante cuando coincide el grado de conciencia de ambos tipos de estrategias.

En definitiva, mientras que la autonomía del alumno todavía no sea suficiente para "soltarse solo", éste necesita el apoyo del profesor y del resto de los alumnos, un apoyo que irá disminuyendo de manera constante. La adquisición de las estrategias cognitivas está en relación, pues, con la adquisición gradual de la autonomía interna y, en el momento en que se cruzan las líneas en el dibujo, el proceso gradual de autonomía asume otra cualidad. A partir de este instante, las estrategias metacognitivas y la autonomía cobrarán más importancia que el apoyo exterior; la propia autonomía adquiere entonces una nueva cualidad: las estrategias cognitivas se habrán automatizado en gran parte, la planificación del aprendizaje será más sencilla y los factores sociales y afectivos que influyen en el aprendizaje se harán cada vez más conscientes.

2.6.4 Nivel de conciencia

La cuestión de la aplicación consciente o inconsciente de las estrategias ha dado pie a gran diversidad de opiniones. Un grupo de autores (Rabinowitz/Chi, 1987; en O'Malley/Chamot, 1990: 52; Rampillon, 1995: 14; Williams/Burden, 1997: 147ss.; Cohen, 1998) afirma que las estrategias han de ser conscientes para poder ser calificadas de "estratégicas"; en consecuencia, ya no pueden ser consideradas como un comportamiento estratégico una vez que se pongan en práctica de forma automática: "In my view, the element of consciousness is what distinguishes *strategies* from

those processes that are not strategic" (Cohen, 1998: 4). Tönshoff (2003: 331), por su parte, afirma incluso que las investigaciones actuales van en contra de la tendencia a sobrevalorar los procesos adquisitivos inconscientes, que se encuentran fuera del control tanto del alumno como del profesor.

Otros autores, sin embargo, consideran las estrategias como el resultado de una serie de procesos conscientes e inconscientes. O'Malley y Chamot (1990: 52), por ejemplo, argumentan que las estrategias pueden ser conscientes en las primeras fases del aprendizaje y después aplicarse de forma inconsciente. Para Little (1991: 52-53), aprender en contextos formales de educación es el resultado de una continua y consciente toma de decisiones; al mismo tiempo, sin embargo, llegar a poseer un buen nivel de la L2 depende en gran parte de una serie de procesos adquisitivos inconscientes. Este investigador distingue entre "analytic strategies", aquellas técnicas que se utilizan conscientemente para recordar lo aprendido (principalmente palabras y frases), y "behavioural strategies", el conjunto de procesos inconscientes basados en la máxima "never miss an opportunity to use (listen to, speak, read, and write) the language you are learning" (*ibid.*: 53). Como el grado de conciencia puede variar, tal como afirma Kleppin (1997: 9), no sólo de un individuo a otro sino dentro del propio individuo, se habla de la "(potentiellen) Bewußtheit" (Tönshoff, 2003: 240) de las estrategias, de forma que queda incluida toda posible aplicación.

Otra relación sostenida por una gran parte de los autores abordados es la del empleo consciente de estrategias y el éxito en el aprendizaje (Bimmel/Rampillon, 1996; Cohen, 1998; Ellis, 2000). Algunos (véase por ejemplo Rees-Miller, 1993 y 1994), sin embargo, consideran insuficiente la evidencia empírica existente para poder establecer esta relación. Teniendo esto en cuenta, estamos de acuerdo con Williams y Burden (1997: 162) en que las razones del fracaso en el aprendizaje pueden ser mucho más complejas que un mal empleo de las estrategias, y que la enseñanza de otras estrategias puede no ser la solución.

En el modelo práctico de aprendizaje de estrategias encaminadas hacia la autonomía que proponemos ya queda patente de forma implícita nuestra idea acerca de la cuestión de la conciencia de las estrategias. En él se pone de relieve que es imprescindible hacer las estrategias conscientes al inicio y recordar esta conciencia en las reflexiones-autoevaluaciones periódicas. Sin embargo, estas reflexiones no se dirigen siempre a las mismas estrategias que se encuentran en un proceso continuo. Sobre todo en lo que respecta a las estrategias directas, las que son probadas y consideradas útiles se vuelven paulatinamente inconscientes por su empleo constante hasta que se aplican sin pensar, lo que dará paso a la introducción de otras estrategias nuevas. A un aprendiz principiante le resultará complicado concentrarse en varias estrategias al mismo tiempo si tiene que atender al uso consciente de cada una; así, un estudiante de español apenas podrá concentrarse a la vez en las estrategias encaminadas a mejorar la pronunciación, la sintaxis y el uso del subjuntivo si no domina ninguno de estos ámbitos lingüísticos. Por lo tanto, como en todos los procesos de aprendizaje, la ampliación del empleo de estrategias está íntimamente relacionada con su automatización; por ejemplo, al principio suele ser necesario concentrarse de forma consciente en determinados sonidos de la L2 y repetirlos para sí para poder realizarlos. Poco a poco, esta concentración dará paso a una estrategia ya automatizada hasta que el fenómeno lingüístico esté dominado y la estrategia ya no sea necesaria, pero puede ser aplicada a otros sonidos de esta lengua o transferida posteriormente a otra lengua.

El trabajo en tándem facilita el desarrollo de numerosas estrategias, tanto cognitivas (en especial comunicativas) como metacognitivas de manera eficaz y de tal forma que constituye por lo general una tarea del agrado del alumno. Como los individuos no dominan totalmente la L2, han de llegar a ser capaces de experimentar diversas estrategias y métodos que les faciliten la comunicación para decidir finalmente, dependiendo entre otros factores de sus objetivos y de su perfil de aprendizaje, cuáles son las estrategias más apropiadas para cada uno de ellos, mejorando de esta forma la calidad de su

aprendizaje y realizándose así en gran parte el principio de autonomía del aprendiz.

2.7 Consideraciones finales acerca de la autonomía en la Didáctica de Lenguas Extranjeras

Decíamos al final del primer capítulo que la autonomía se manifestaba a través de sus prácticas, que son aplicaciones reales que los sujetos hacen de la capacidad autónoma a diversos ámbitos de la vida. Una de esas prácticas es la que hemos abordado a lo largo de los cinco apartados que conforman el segundo capítulo: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Habíamos distinguido dos manifestaciones de la autonomía (externa e interna). Son varios los autores que llevan adelante divisiones similares en DLE: autonomía biológica y social (Little, 1999a); autonomía psicológica, política y técnica (Benson, 1997) o, en el plano cuantitativo, autonomía proactiva y reactiva (Littlewood, 1999). La autonomía biológica, la psicológica y la interna tienen relación con el desarrollo cognitivo del individuo, mientras que la autonomía social, la política y la externa tienen más que ver con una capacidad adquirida de autogobierno. La autonomía técnica de la que habla Benson se refiere únicamente a la dimensión instrumental del concepto.

El resultado de nuestra investigación de la noción de autonomía a lo largo de la historia y especialmente en la DLE es la aserción de que se trata de un solo concepto, pero que contiene dos componentes esenciales para el aprendizaje de lenguas: uno biológico y otro social.

El componente biológico de la autonomía es innato; se nace con una predisposición hacia la actuación autónoma que es preciso fomentar en sociedad. Decimos que el niño es autónomo en el sentido de que es un sistema que puede percibir y realizar funciones fisiológicas por sí mismo, pero siempre va a estar definido por una interdependencia con otros sistemas que ya son autónomos en ciertos ámbitos; en primer lugar, su familia. El aprendizaje de una lengua constituye un ejemplo claro de esta interdependencia: un niño nunca aprendería a hablar si no se encuentra

dentro de un entorno humano. La lengua hace al hombre y con ella aprende a ver el mundo, a vivir en la sociedad y cultura que lo rodean. Esta predisposición biológica para aprender no sólo la L1, sino también una L2, es inconsciente, aunque parece que la falta de conciencia hace más sencillo el aprendizaje en este caso. Dicha predisposición se reduce de forma progresiva hasta desaparecer a medida que aumenta la conciencia y la capacidad de reflexión, y no coincide con el desarrollo cognitivo. Sería conveniente plantearse, tanto por parte de los profesores de lenguas extranjeras como de las autoridades educativas en general, cómo fomentar la autonomía en el periodo comprendido entre la autonomía inconsciente, que coincide con los primeros estadios del desarrollo cognitivo, y la autonomía consciente.

El componente social de la autonomía crece paralelo a la conciencia del individuo y se adquiere a través del contacto con la familia, las instituciones educativas, el círculo de amistades, etcétera. El niño ya debe haber alcanzado la plenitud de su desarrollo ontológico antes de que el componente social de la autonomía esté suficientemente desarrollado para permitirle responsabilizarse de sus actos y escoger libremente las dependencias. La idea de que el individuo adquiera una autonomía que lo haga libre e independiente en todos los ámbitos de su vida es inalcanzable, pero sí sirve como idea orientativa. En cambio, si definimos la autonomía plena como la capacidad de continuar por los propios medios en la sociedad, entonces sí es una práctica alcanzable y necesaria desde el punto de vista político y jurídico. En el caso de las lenguas, la dimensión social es clave para explicar la evolución de la capacidad autónoma. Ésta, de forma muy clara en el aprendizaje de lenguas, se va transformando de la inconsciencia a la conciencia en lo cognitivo, en lo social, en lo político y en lo cultural. El haber ganado en conciencia no significa que el individuo, que al principio no podía desarrollarse fuera del sistema que estaba por encima, pueda vivir sin este sistema, sino que ahora es capaz de decidir sus dependencias dentro del mismo.

La característica clave de la autonomía en el ámbito de la DLE, que ya habíamos mencionado al final del primer capítulo como característica de la autonomía interna, es la cuestión de la gradualidad, que ahora cobra una importancia vital. Ésta va a ser fundamental para explicar la evolución de la autonomía, el paso del componente inconsciente al consciente, así como algunas de las cuestiones abiertas en la puesta en práctica del concepto en el ámbito de la DLE. A pesar de que varios autores abogan de una forma u otra por un concepto gradual de autonomía (véase por ejemplo Holec, Little, Huttunen, Littlewood, Dickinson, Nunan, Esch/St. John), se sigue hablando en muchos casos de autonomía como término absoluto y no se suele profundizar en la reflexión de la importancia de las consecuencias que esa gradualidad tiene para el aprendizaje. Es obvio que no podemos explicar el incremento de la autonomía si ya lo definimos como un nivel tan alto que ya permite al alumno tomar todas o la mayor parte de las decisiones relacionadas con su aprendizaje, puesto que esto constituye más bien el objetivo del aprendizaje.

Hay autores que hacen referencia explícita a los grados de la autonomía (Holec, Dickinson); otros establecen distinciones cuantitativas (Littlewood: autonomía proactiva y reactiva) o cualitativas (Little: autonomía social y biológica; Benson: autonomía técnica, psicológica y política) en la gradualidad, o presentan modelos ilustrativos de la autonomía como proceso gradual (Huttunen, Nunan, Esch/St. John).

La introducción de grados en la autonomía aclara algunas cuestiones:

- La confusión que se da en ocasiones entre autonomía y autodidactismo: un alumno autodidacta puede ser autónomo o no serlo. En caso de que sí lo sea, significará que ha alcanzado en su formación anterior el punto donde ha asumido la totalidad del control del profesor en este ámbito de aprendizaje o en uno similar.
- La confusión entre autonomía e independencia: el alumno en vías de ser autonómo no pretende llegar a ser socialmente independiente, sino alcanzar una independencia de reflexión y de elección (entre dependencias) que le permita tomar decisiones bajo su

responsabilidad. Estas decisiones en el contexto de DLE tienen relación con los objetivos, materiales, medios que tiene a disposición, etcétera. El alumno tiene derecho a conocer sus opciones, y este conocimiento ha de ser proporcionado por el profesor: "As learners, we need to know what is going on in order to take decisions autonomously, otherwise we have to deposit all responsability on the teacher´s shoulders!" (Esch/St. John, 2003: 28).

- La cuestión "autonomía para el aprendizaje o aprendizaje para la autonomía". En función del grado adquirido, la autonomía puede ser el objetivo y al mismo tiempo el medio y la característica del aprendizaje; de esta forma, quedaría asimismo resuelta la aparente contradicción a que hacía referencia Little.

Hay una serie de cuestiones fundamentales en cuanto a la gradualidad y relacionadas directamente con el aprendizaje que vamos a abordar a continuación:

(a) ¿Existen estadios significativos dentro de la gradualidad?

(b) ¿Es posible hacer un nivel de autonomía duradero una vez alcanzado?

(c) ¿Cómo afecta la autonomía alcanzada en un ámbito a otros contextos?

(a) ¿Existen estadios significativos dentro de la gradualidad?

De entre los autores abordados, el modelo expuesto por Esch y St. John es, en nuestra opinión, el que mejor representa la gradualidad de la autonomía, ya que muestra de forma clara la transferencia progresiva del control de la situación de aprendizaje del profesor al alumno, aunque no vamos a denominar la cuestión solamente en términos de control, sino más bien de traspaso de autonomía. Si bien los autores presentan la transferencia de control como un fenómeno progresivo, hemos señalado varios instantes significativos que podríamos calificar de grados importantes en la adquisición de la autonomía en este ámbito: el momento cuando los aprendices

comienzan a hacerse cargo de su proceso todavía bajo la guía del profesor —hasta entonces el profesor ostentaba la totalidad del control— (α); el instante cuando la responsabilidad del alumno comienza a ser mayor que la del profesor (β); por último, el momento cuando el apoyo docente se hace innecesario y el aprendiz es capaz de progresar de forma independiente (γ). El instante β puede no ser tan exacto como sugiere el gráfico, sino constituir una fase crucial y crítica más o menos larga. El momento α puede ser o no expansivo, en función de si constituye un nivel previo a los niveles β y γ o si representa una finalidad en sí mismo, en el sentido de la autonomía reactiva en la clase tradicional (en este caso el individuo no pasaría de este nivel).

Las funciones del docente irían asimismo en comunión con la gradualidad: al inicio del proceso de aprendizaje, que es cuando el profesor ostenta la práctica totalidad del control sobre el mismo, hablaríamos de un mayor despliegue de todas sus funciones. Poco a poco, algunas de ellas se van transformando hasta llegar a desaparecer una vez que el aprendiz se va haciendo con la totalidad del control. Así, la función de facilitador va dejando paso a la de asesor, más centrada en cada individuo, pero limitada a una presencia puntual; el suministro de información presente en la función de fuente, muy importante como proveedor del *input* inicial en el tema de la clase, va siendo cada vez más "a demanda"; por la dimensión sociocultural de la autonomía, la mediación cultural va a ser también más necesaria al principio, ya que luego cada alumno tiene que experimentar por sí mismo con los medios auténticos y la comunicación real; las funciones de observador y coordinador puede estar siempre presentes para asegurar el buen funcionamiento del proceso; la de evaluador irá perdiendo fuerza en detrimento de la autoevaluación del aprendiz.

(b) ¿Es posible hacer un nivel de autonomía duradero una vez alcanzado?

Otra de las cuestiones clave de la gradualidad de la autonomía es si, una vez alcanzado un grado determinado, es posible hacerlo duradero, y cómo. Antes de alcanzar el nivel γ en el ámbito del aprendizaje de una lengua, el alumno

va atravesando diferentes grados de autonomía; interesa saber, desde que ha alcanzado el nivel más pequeño, 1. cómo mantener y asegurar ese grado y 2. cómo fomentarlo. Así que la respuesta a la cuestión de si es posible hacer un estado duradero sería afirmativa si se trata de un ejercicio constante de la autonomía en ese ámbito determinado.

Entre los niveles α, donde el alumno comienza a asumir pequeñas parcelas de autonomía, y β, instante cuando la responsabilidad del alumno comienza a ser mayor que la del profesor, es tarea del docente decidir cómo mantener y fomentar el grado de autonomía adquirido por el alumno. Si el profesor no intenta que la autonomía se expanda, ésta permanecerá en un nivel α y será difícil que llegue a alcanzar β. En cambio, a partir del nivel β, se produce un cambio cualitativo en la puesta en práctica de la autonomía y es el propio alumno el responsable de hacer esta capacidad más expansiva; una vez alcanzado este grado, la figura del profesor continúa siendo necesaria para el proceso autónomo como asesor o coordinador, pero es posible que si se retira el apoyo docente el alumno siga avanzando en su autonomía, aunque también podría cesar su expansión. Una vez alcanzado el nivel γ, la autonomía se vuelve transferible y ya es más difícil perderla porque se ejercita también en otros ámbitos.

Una vez que el alumno ha alcanzado el nivel α (porque hasta ese instante el docente asume todavía el control total sobre el proceso), el profesor administra la dosis de responsabilidad que transfiere poco a poco al alumno hasta que éste haya alcanzado el nivel β. Una vez superado este nivel, tendrá lugar una negociación entre el profesor y el alumno hasta que éste llegue a γ. Sin embargo, el docente ha de proceder con cautela en la transferencia para no ceder el control demasiado pronto, lo que significaría que el alumno alcanzaría el nivel γ sin autodisciplina, sin haber pasado por los niveles anteriores y la clase probablemente se convertiría en algo anárquico. También ha de ser cuidadoso con el caso contrario y no impedir que el alumno asuma responsabilidades cuando ya está preparado para ello, puesto que entonces estaríamos ante una clase de estilo autocrático que no dejaría al alumno avanzar en su autonomía.

No obstante, es fundamental que el autocontrol y la autodisciplina que adquiere el aprendiz se den sobre la base de sus propios criterios. Si la influencia del profesor es demasiada, se producirá una internalización de la jerarquía externa en el alumno, y éste seguirá dependiendo del profesor aunque no esté presente. También puede suceder que el profesor no influya lo suficiente, en cuyo caso el alumno adquirirá criterios de otras personas o de los medios de comunicación. Ésta es una cuestión a largo plazo, puesto que el alumno tiene que conocer primero todas las opciones en cuanto a métodos, estrategias o tipos de evaluación para ser capaz de adoptar unos criterios propios.

Ayudar al alumno a hacer duradero el grado de autonomía que ha alcanzado resultaría muy difícil sin la autonomía del propio docente. Además de su autonomía frente a los límites institucionales y como persona, la autonomía del docente incluye la capacidad de reconocer sus propios límites. Gracias a su función de coaprendiz, se establece una relación empática con los alumnos que fomenta la confianza de éstos en sus conocimientos y su autoestima, contribuyendo de esta forma a su motivación. De esta forma, el alumno llega a construir de forma progresiva una motivación propia independiente de los factores externos.

Asimismo, la puesta en práctica de la autonomía depende en buena parte de la voluntad del aprendiz (Holec, Bergen, Littlewood). Pero dicha voluntad no contempla la renuncia sistemática a la autonomía, sino únicamente en casos aislados. Es conveniente explicarle al aprendiz en qué consiste la autonomía y las ventajas que aporta para que surja en éste la voluntad de desarrollarla una vez que ha entendido que le va a resultar útil; entonces se manifestará de forma automática una motivación alimentada por el propio razonamiento.

Uno de los factores que más pueden incidir de forma negativa en la motivación es la evaluación. Puede ser desmotivante para el alumno depender para su evaluación únicamente de una persona y de lo que haga en un instante concreto, pues esto constituye una dura expresión de la jerarquía

institucional. A partir la cesión de la evaluación al alumno y el establecimiento progresivo de una autoevaluación (desde el nivel β), el alumno comienza a percibir sus faltas y límites de forma positiva, como parte integrante del proceso de aprendizaje. Lo más importante no es la evaluación en sí, sino el efecto que surte después: si el alumno adopta una posición autoobservadora que le permite una autocorrección en posteriores ocasiones, podemos decir que ha sido una evaluación constructiva. Mediante la autoevaluación, el alumno obtiene a partir de sus errores datos significativos acerca de cuáles son sus objetivos más próximos, y sobre esta base debería aprender a evaluar cuáles son las estrategias, métodos y materiales más adecuados para erradicar estos errores y alcanzar sus objetivos.

La adquisición y puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje son fundamentales para lograr hacer duradero un estadio autónomo en el aprendizaje de una L2. A medida que aumenta el grado de autonomía que adquieren los alumnos, éstos serán cada vez más capaces de evaluar en la práctica qué estrategias son las adecuadas para alcanzar los objetivos planteados, ya que han de ser verificadas en interacción con el profesor, los compañeros de clase o hablantes nativos. La labor del docente es fundamental en el entrenamiento interactivo de las estrategias, tanto en el nivel cognitivo como en el metacognitivo (Kleppin), puesto que ha de ayudar al aprendiz a escoger las más apropiadas en cada caso en función de múltiples factores. El grado de conciencia en la aplicación de las estrategias, así como el empleo de estrategias cognitivas o metacognitivas, tiene relación asimismo con el nivel de autonomía alcanzado por el aprendiz: el momento en que el control que ejerce el alumno comienza a ser mayor que el del profesor (β), las estrategias metacognitivas empezarán a tener más importancia que las cognitivas y su grado de conciencia en la aplicación también será mayor. Serían necesarios datos empíricos que comprobaran estas teorías, pero lo que está claro es que la cuestión de la gradualidad de la autonomía habría de ser abordada de una forma más sistemática.

(c) ¿Cómo afecta la autonomía alcanzada en un ámbito a otros contextos?

Una de las características de la capacidad autónoma es la posibilidad de ser transferida. En el ámbito de la DLE, la transferencia podría comenzar de forma limitada una vez alcanzado el nivel β, en función de si ésta se circunscribe a un área similar (como otra L2 o incluso otra área de aprendizaje), de la autodisciplina del alumno y de la actitud del profesor responsable (por ejemplo, estrategias cognitivas de comunicación, para aprender vocabulario o para practicar la pronunciación). Sin embargo, la transferencia global de la autonomía adquirida en clase de L2 a otras áreas fuera de la enseñanza institucional tendría lugar de forma plena una vez que el alumno ha alcanzado el nivel γ.

El contenido político transferible de la clase de L2 es amplio: toma de decisiones colectiva, respeto y ayuda al otro, desarrollo del propio yo o creación de una voz propia. Estas capacidades son susceptibles de ser traspasadas fuera del contexto educacional para continuar llevando a cabo un aprendizaje permanente sin apoyo institucional, así como a otros ámbitos de la vida, ya sean laborales, relacionados con la familia o con los derechos y deberes como ciudadano.

Para que esta transferencia resulte más sencilla, es aconsejable que los alumnos perciban la utilidad de las tareas que resuelven en clase de L2 para la comunicación real. Esto también constituye una forma de romper barreras entre los contenidos de la clase y el empleo real de la L2. Las tareas tienen que asemejar de la mejor forma el mundo real y tener un significado personal para el alumno. Para ello, es recomendable que los materiales que se emplean en clase sean auténticos en la medida de lo posible. También es importante la relevancia personal de los objetivos, y que éstos sean concretos y alcanzables; de lo contrario pueden transformarse en una fuente de desmotivación.

Sin embargo, la promoción de la autonomía en sociedades no occidentales es una cuestión delicada, ya que puede llegar a ser vista, de una parte, como una amenaza contra la propia identidad (Pennycook); de otra,

como un enriquecimiento para la ampliación de una nueva identidad (Benson/Chik/Lim), en función en muchos casos de las circunstancias políticas o de la relación de la minoría con la cultura mayoritaria. Si el docente es un representante de una lengua impuesta, ha de tener muy presente que no puede transferir la capacidad autónoma sin más ignorando todos los factores sociales y culturales tan importantes para los alumnos, así como la actitud que tienen los alumnos hacia la L2, que es además un factor fundamental para la motivación (Gardner). El profesor debería cuestionarse los propios valores y los de la cultura que transporta a través de la lengua, reflexionar con los alumnos abiertamente y con cautela, mostrarse también como coaprendiz receptivo a sus valores culturales e intentar disolver estereotipos por ambas partes: de la cultura meta hacia la cultura del alumno y de la cultura de alumno hacia la cultura meta. Todos estos argumentos ilustran el hecho fundamental de que la autonomía no puede ser definida únicamente en términos instrumentales, ni siquiera cognitivos.

Como consecuencia de todo lo visto a lo largo de estas páginas y teniendo en cuenta asimismo la propuesta para un concepto de autonomía elaborada en el primer capítulo, entendemos la autonomía en el aprendizaje como una capacidad gradual con un componente innato y otro adquirido enmarcada en un entorno sociocultural y cultural determinado y transferible a otros ámbitos. En función del estadio donde se encuentre el aprendiz, éste asumirá un mayor o menor grado de esta capacidad para tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje. Según esto, el alumno ha de adquirir una serie de capacidades que le permitan marcarse objetivos, autoevaluarse, motivarse, elegir estrategias, métodos y materiales, interactuar con el entorno y decidir qué consejos del asesor asume por ser adecuados para su perfil; aprovechar, a fin de cuentas, de forma consciente la parte de autonomía que se le otorga.

La cuestión que resulta de esto es, si consideramos la importancia de los grados para el aprendizaje y la enseñanza de la autonomía, si es posible elaborar una escala de niveles de autonomía siguiendo el MCER que estipule

el avance del alumno medio en una clase orientada hacia la autonomía. Tendremos en cuenta al mismo tiempo la evolución establecida por Esch y St. John (2003: 17), así como las tablas elaboradas por Huttunen (1993: 34) y Nunan (1997: 195). El concepto de tres niveles de Huttunen se refiere más bien a la puesta en práctica en el aula, mientras que nuestra propuesta se centra en mayor medida en la propia capacidad, sin considerar ningún ámbito institucional específico. Compartimos los argumentos de Huttunen acerca de la participación; nuestras ideas también coinciden con las suyas en la mayor toma de control progresiva por parte del alumno en cuestiones como objetivos y evaluación, así como en los instantes donde se produce el cambio de un nivel a otro. Además, el tercer nivel de autonomía en el aprendizaje "implies attitudes and approaches typical of an autonomous person" (Huttunen, 1993: 33), es decir, la posibilidad de transferencia a otros ámbitos. Sin embargo, en la tabla de Huttunen no se aprecia de una forma tan clara cómo se produce la cesión de control del profesor al alumno, y algunas de las categorías son poco concretas. Aborda, sin embargo, la cuestión de los deberes, algo que no contemplamos en nuestra propuesta por considerarlo un subtema del creciente control del alumno y de las estrategias de aprendizaje.

En la tabla elaborada por Nunan no están representados los niveles de evaluación; los objetivos y la resolución de tareas sólo son abordados hasta el cuarto nivel —ignoramos lo que sucede con ellos en el quinto, el de la transferencia—. Tampoco queda claro qué ocurre con las estrategias a partir del segundo nivel, y consideramos que el primero todavía es muy anticipado para que el alumno sea capaz de escoger él solo las estrategias más adecuadas a su perfil de aprendizaje. El avance en la consecución de los objetivos se produce de forma similar a nuestra propuesta.

Tanto la tabla de Huttunen como la de Nunan abordan niveles abstractos, por lo que no mencionan las capacidades concretas en la lengua. De todas formas, se puede decir que todas las propuestas tratadas se estructuran en torno a tres grandes niveles que a su vez se pueden subdividir en dos; en la de Nunan se podrían quizá obtener dos niveles del quinto: uno

en el que la transferencia tiene lugar hacia otros ámbitos de aprendizaje y otro donde la transferencia ya es plena.

La *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) ha establecido seis grados de dominio de una lengua extranjera: Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2), Dominio operativo eficaz (C1) y Maestría (C2), que el MCER ha incluido en sus tres niveles, los cuales corresponden al usuario básico, competente e independiente. Siguiendo las pautas fijadas, de un lado, por la investigación en torno a la autonomía y, de otro, por el MCER, se podrían aplicar tres niveles, cada uno de ellos subdividido a su vez en dos, para evaluar el grado de autonomía que asume el alumno, que habría de ir paralelo a su adquisición de conocimientos de la L2. La siguiente tabla contiene una propuesta de niveles de autonomía dentro del MCER según estos criterios: objetivos, autocontrol, interacción, métodos, estrategias y autoevaluación. Como la formulación de capacidades y competencias —que son habituales en los textos del MCER y en los programas de las asignaturas del primer y segundo grado de educación superior del proceso de Convergencia Europea— ya constituye, de hecho, descripciones de procesos concluidos de autonomía en un ámbito especial, el texto adopta el lenguaje del MCER y describe los niveles desde una perspectiva de adquisición gradual de la autonomía en el ámbito de la DLE. Al igual que en el MCER, todas las capacidades incluidas en un nivel están presentes en todos los niveles superiores, lo que significa que existe la posibilidad de actuar en un nivel más bajo en un momento determinado, aunque habitualmente se actúe en el nivel alcanzado.

Aparte de las propuestas descritas acerca de los niveles en la gradualidad de la autonomía, que también se incluirán en la tabla, queremos destacar que hay autores como Susan Sheerin (1997: 57), que ya antes del MCER describían la autonomía en función de disposiciones y capacidades. Estas últimas son las siguientes: reconocer los propios puntos fuertes y débiles, establecer objetivos realistas, planificar un programa para alcanzarlos, seleccionar y elegir materiales y actividades o supervisar y evaluar el propio progreso.

Somos concientes de que las siguientes descripciones varían mucho en función de las características de los alumnos, sobre todo de su edad y de la autonomía que hayan adquirido en otros ámbitos (recordemos la figura 3, que mostraba dos alumnos muy diferentes). Por lo tanto, constatamos que estas descripciones se refieren a un alumno hipotético medio dentro de un entorno educativo estándar. Es posible, por ejemplo, que un alumno posea algunas capacidades aquí descritas mayoritariamente pertenecientes al nivel B2 y otras a C1, mientras que en otro campo específico todavía pertenezca al nivel A2. Solamente si esto sucediera de forma continua sería una razón para modificar las descripciones de la tabla. Además, en una clase más tradicional el alumno puede alcanzar los niveles concretos de la lengua, pero sin los niveles de autonomía correspondientes, mientras que un curso tándem posiblemente hace avanzar al alumno en su autonomía metacognitiva y personal más allá de sus capacidades estrictamente lingüísticas y cognitivas. El hecho de que las competencias de los estudiantes aquí descritas se correspondan realmente con los niveles de autonomía esperados es algo que ponemos en tela de juicio, no lo afirmamos de forma concluyente. Sin embargo, puede constituir un primer paso para la percepción práctica del progreso de los alumnos en el aprendizaje autónomo y su aprovechamiento para la clase, que todavía habrá de comprobarse de forma emípirica o por parte de los docentes en sus clases. Esperemos que funcione aquí el debate científico y logremos acercarnos más a la realidad de las capacidades autónomas de los alumnos. Estas propuestas no pretenden ser ayudas para evaluar o calificar el progreso del aprendizaje autónomo, sino descripciones de expectativas que además tengan sentido para el personal docente a la hora de trabajar para lograr las capacidades esperadas.

Usuario básico	
A1	A2
El alumno tiene unos objetivos muy difusos que se refieren a la lengua en un sentido global. Necesita al profesor —que por ahora tiene que determinar los objetivos concretos, los materiales y el método— sobre todo en sus funciones de fuente, coordinador, facilitador, mediador cultural y evaluador. El alumno entra en la fase que lleva al estadio α de autonomía, que le capacita para una interacción limitada en el aula: en el trabajo en pareja o en grupo es capaz de pronunciar diálogos básicos (sobre sí mismo, la familia, el entorno inmediato y asuntos habituales), repitiendo modelos memorizados de oraciones. Puede pedir que se repita si no ha entendido. Es capaz de determinar el tema de textos básicos y contestar a preguntas puntuales que se refieren a ámbitos conocidos que aparezcan en los textos. En este sentido, sabe buscar páginas web y rellenar formularios básicos que se refieran a la persona. Sabe organizar lo aprendido y tiene la autonomía reactiva de repetirlo y retenerlo. Es capaz de utilizar el diccionario y de manejar el libro de texto utilizado. Con ayuda del profesor empieza a desarrollar estrategias cognitivas para la práctica de la pronunciación, toma de apuntes, retención y activación de vocabulario y gramática. Después de una unidad didáctica es capaz de contestar si ha adquirido unas competencias determinadas. Encuentra faltas obvias en un texto con errores y si se le indican los errores en una redacción suya es capaz de encontrar la solución correcta dentro de sus materiales.	El objetivo principal del alumno es saber expresar lo aprendido y empezar a "hablar" la L2. Quiere ampliar el vocabulario y poder expresar cosas útiles que se repiten en la vida cotidiana. El profesor sigue siendo muy importante porque el alumno todavía no crea sus propias direcciones, pero una vez que está iniciado en ellas sabe organizarse autónomamente. Comienza a asumir parcelas de control: ha sobrepasado el estadio α de autonomía, que lleva implícito el nivel mínimo para trabajar en tándem. Es capaz de desenvolverse en la vida social mediante conversaciones rutinarias (en tiendas, bancos, correos o transporte público). Sabe preguntar y dar informaciones sencillas, como direcciones o itinerarios. Es capaz de iniciar y sostener conversaciones sobre su trabajo, su familia, su vivienda, sus gustos y el tiempo libre. Sabe hacerse entender, preguntar por cosas no entendidas o pedir ayuda. Es capaz de comprender textos sencillos y contestar a preguntas sobre ellos. Sabe inferir del contexto y resolver dudas con el diccionario y la gramática de su método, lo que le ayuda también a escribir cartas sencillas como invitaciones, agradecimientos o mensajes sobre los temas mencionados. Es capaz de comparar diversas estrategias y sus resultados. Con el apoyo docente desarrolla estrategias de activación de lo aprendido. En una corrección mutua con un compañero encuentra los errores más graves. Quiere que se le corrija y se da cuenta de sus aún enormes carencias. Si el profesor le indica donde están las faltas muchas

	veces es capaz de autocorregirse.

Usuario independiente	
B1	B2
Los objetivos del alumno empiezan a tomar forma porque los relaciona con sus errores. Quiere soltarse de las frases memorizadas en contextos limitados y comprender textos y conversaciones más allá de lo más básico y rutinario. Ya no necesita un progreso constante dirigido por el profesor (ZDP), a quien tampoco necesita tanto en sus funciones anteriores, sino que empiezan a cobrar importancia las funciones de observador, coordinador y asesor. Tiene suficiente autonomía para hacer un curso tándem de manera eficaz porque está a punto de alcanzar el estadio β. Es capaz de tomar la iniciativa en la conversación y de mantener la interacción. Sabe limitar la complejidad de sus estructuras lingüísticas a un nivel que le permite comunicarse, aunque todavía con poca precisión. Utiliza estrategias de evitación y técnicas discursivas que le permiten pensar en cómo expresar lo que quiere comunicar, y puede describir lo que no sabe. Es capaz de reajustar su mensaje adecuándolo a los medios lingüísticos disponibles. Maneja las situaciones típicas de un viajero y proporciona sin problemas informaciones sobre sí mismo y su entorno familiar. En otros temas controla el éxito de la comunicación con gestos y expresión facial y sabe deducir la importancia del mensaje mediante una aproximación sucesiva. Es capaz de resumir la información importante contenida en artículos e	Los objetivos del alumno se han concretizado considerablemente. Sabe dónde radican sus errores más frecuentes en la pronunciación, el léxico y la gramática y es consciente de sus carencias específicas; de ellas deriva sus objetivos, que en parte todavía pueden estar poco ajustados al problema real que tiene. En este punto empieza a ejercer más control sobre su aprendizaje que el docente. Podría organizarse en un entorno de L2 y ha entrado plenamente en la fase proactiva de autonomía; ha superado el nivel β, lo que significa que ya es consciente de esta capacidad y de sus aplicaciones. Domina las estrategias básicas de interacción, como estrategias de turno y mantenimiento de palabra, y empieza a emplear conscientemente estrategias de discurso y de cooperación. Ha desarrollado técnicas (utilización de frases ya comprobadas y frases hechas) que le permiten expresarse con mayor fluidez en temas actuales y conocidos. Evita con facilidad zonas que todavía le cuestan y sabe parafrasear para decir lo intencionado. Utiliza estrategias de aprovechamiento (compensación o apoyo en conocimientos previos). Así es capaz de expresar su opinión claramente y de explicar informaciones, motivos, hechos y experiencias tanto en debates como en redacciones. Escuchando discursos habituales consigue una comprensión detallada y en discursos complejos identifica las claves e

historias escritos en lengua habitual estándar o tomar apuntes durante un discurso claro y estructurado. Consigue información específica, se orienta y es capaz de utilizar diferentes tipos de obras de consulta. Es capaz de captar la esencia de lo que se dice y sabe preguntar de manera precisa por la palabra o estructura no entendida si alguien habla demasiado rápido, prolongado o con variantes. Es capaz de dar un pequeño discurso y escribir un texto acerca de un tema que domine, o historias cortas, sean ficticias o reales (por ejemplo de un viaje suyo) describiendo sus emociones y otros detalles. Tiene seguridad en el uso de sus estrategias cognitivas, lo que le permite dedicarse más a las metacognitivas. Conoce varios métodos y materiales para su L2 y después de haberlos empleado es capaz de estimar si le han satisfecho o no. Ya no necesita tanto el impulso docente para ser consciente de sus errores más frecuentes y se autocorrige si el otro (profesor, hablante nativo, etcétera) le da a entender que ha cometido una falta. Pide que se le corrija en los campos de la L2 que, según su propia percepción, más le cuestan.	infiere a partir de ellas o puede comprobar sus hipótesis planteadas con anterioridad. Si no puede seguir la trama argumental escucha activamente preguntando por lo no conocido o anotándolo. Busca posibilidades de escuchar y pronunciar la L2 con nativos. Es capaz de leer para seguir instrucciones precisas y para buscar información y argumentos; subraya y aprende estructuras y palabras interesantes. En situaciones cotidianas es capaz de cambiar de registro. La mayoría de las estrategias cognitivas están automatizadas, pero de vez en cuando prueba una nueva o deja de utilizar otra que ya no le parece útil. Es capaz de hacerse responsable de su aprendizaje en el sentido de escoger conscientemente los métodos y materiales más apropiados para sí mismo; sabe localizar recursos en ellos y no los asimila tan sólo cognitivamente, sino que es capaz de comprobarlos en su aplicación. Es cada vez más consciente de los factores sociales y afectivos de la L2. Como deriva los objetivos de sus errores acierta bastante en su autoevaluación. Se ocupa de errores "fosilizados" y cuando le corrigen intenta aplicarlo correctamente al momento y lo marca como algo a lo que tiene que prestar especial atención.

Usuario competente	
C1	C2
El alumno es capaz de marcarse objetivos alcanzables a corto plazo que determina precisamente a partir de sus faltas, carencias e intereses. Extiende sus objetivos a medio plazo	El alumno se encuentra en un continuo reajuste de objetivos útiles y realistas que se refieren a la mejora constante de imperfecciones

a ámbitos de la lengua específicos de su interés. Necesita al profesor sobre todo en sus funciones de asesor personal y coaprendiz, y ya no le hace falta ser motivado por éste. Se acerca al estadio γ de la autonomía: es capaz de formular sus ideas y opiniones con precisión. Domina estrategias de interacción algo más complejas: es capaz de evaluar lo que se da por supuesto y de intervenir y tomar la palabra en debates, relacionar sus intervenciones hábilmente con las de los demás, cooperar y negociar con otros y enfrentarse a reacciones inesperadas. Puede mantener vivo el debate y enfocar una posible tarea de manera precisa. Controla y reajusta sus esquemas mentales y el efecto o éxito de sus palabras. Si es necesario es capaz de reestablecer la comunicación y aclarar malentendidos. Tanto en la conversación como en la comunicación escrita es capaz de calcular el estilo según el destinatario. Comienza a distinguir las variantes e intenta adaptarse. Leyendo y escuchando capta posibles implicaciones y empieza a leer por placer. Ya no necesita materiales didácticamente preparados. Si realiza una consulta no busca solamente la solución de este preciso caso y no le basta haberlo entendido cognitivamente, sino que comprueba el uso y amplia sus conocimientos fijándose también en otros usos, significados y la familia o categoría de las palabras, diferentes preposiciones o irregularidades. El alumno ha adquirido una conciencia diferenciada más allá del contexto estrictamente lingüístico. Se da cuenta de que es imposible avanzar más sin conocer bien la	restantes en la pronunciación, el uso de la gramática en las diferentes destrezas y la ampliación del léxico en lenguajes específicos. La idea del bilingüismo le sirve de orientación. Ha superado el nivel γ de autonomía: es capaz de expresarse con fluidez y espontaneidad en cualquier ámbito, sea formal o coloquial. Formula de manera precisa lo que quiere decir y sabe utilizar expresiones, frases hechas y modismos. Encuentra su propio estilo en la L2 y desarrolla su propia voz. Si tiene dificultades sabe sortearlas o evitarlas sin que los otros apenas se den cuenta, pero recuerda el problema para consultarlo más adelante o se fija en cómo lo utilizan los demás para hacerlo mejor; luego comprueba su uso en diversos contextos. Es capaz de leer y escuchar cualquier tipo de producción de forma comparable a un nativo —al igual que éste tendrá problemas sólo con textos de una lengua muy específica o con variantes sociolingüísticas muy extremas—. Es capaz de emplear todas las estrategias de lectura según su necesidad e interés, así como de presentar sus argumentos tanto en un debate como en un discurso hablado o escrito de forma clara y adaptada a las circunstancias comunicativas. Tiene plena responsabilidad de su aprendizaje: determina su propia progresión y sus objetivos y los autoevalúa de manera constante junto con todas las estrategias cognitivas y metacognitivas que ya emplea en gran parte de forma automática. Es capaz de transferir su autonomía a otros ámbitos. Profundiza en su propia identidad a través de la comparación de la realidad social de la L2. La autonomía adquirida y las aportaciones de la cultura de la L2 han repercutido en su

realidad social de la L2. Es capaz de transferir su autonomía al aprendizaje de otras lenguas. Sabe evaluar si los métodos y propuestas del profesor o que suele utilizar él mismo le sirven en un momento concreto.	autovisión, en la ampliación de su horizonte y en una perspectiva crítica de sí mismo y de su propia cultura.

CAPÍTULO 3: REALIZACIÓN DEL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA EN EL TÁNDEM

3.1 El tándem y la puesta en práctica de la autonomía del aprendiz

El objetivo de este último capítulo del trabajo es abordar la cuestión de la realización del principio de autonomía en el tándem, una concepción didáctica que ha evolucionado de forma muy activa desde su nacimiento hasta la actualidad. La puesta en práctica de este principio ha variado de forma considerable desde las primeras manifestaciones de este método hasta la actualidad. Hoy en día son pocos los que ponen en duda la relación autonomía-tándem, pero ¿cómo sucede la realización de este principio? ¿Ha sido siempre así o ha habido modificaciones importantes? Tras abordar algunas generalidades relacionadas con el tándem, revisaremos de forma breve la historia del concepto desde sus orígenes hasta la actualidad, incluyendo algunos proyectos y modelos de integración, y haremos especial hincapié en el lugar que ocupaba la autonomía en cada momento histórico. Después abordaremos el principio de reciprocidad y, más extensamente, el de autonomía, así como las bases del asesoramiento, los límites de su aplicación y la función del asesor como impulsor de ambos principios. Seguidamente haremos una breve referencia a algunas de las Tesis Doctorales y otras investigaciones que se han realizado con temática relacionada con el tándem y nos fijaremos en el lugar que ocupa la autonomía para los autores. Por último, evaluaremos el grado real de la puesta en práctica del principio de autonomía sobre la base del análisis de unos cuestionarios cumplimentados por los participantes en los cursos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum, celebrados en esta última universidad durante los veranos de 2004 y 2005.

3.1.1 Fundamentos de la metodología tándem

Según el DRAE, una de las acepciones del término tándem es: "Conjunto de dos personas que tienen una actividad común, o que colaboran en algo". Como evoca la metáfora de la bicicleta (Gläsmann/Calvert, 2001: 12), donde ambos ciclistas han de aunar el esfuerzo personal para contribuir a una labor común, el fundamento de esta modalidad de aprendizaje lo constituye el trabajo colectivo en parejas bilingües donde cada uno de los miembros aprende del otro:

> En el aprendizaje de lenguas en tándem se comunican dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender en común y el uno del otro. Ambos intentan al hacerlo
> - mejorar su capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero,
> - saber más acerca de la persona y del entorno cultural del compañero, así como
> - sacar provecho de otros conocimientos y experiencias del compañero, por ejemplo en los ámbitos de profesión, formación o tiempo libre (Brammerts, 2001: 10).

La relación tándem consiste, por tanto, en un intercambio en el que cada compañero aporta un modelo determinado de lengua y de cultura. Cada uno de los puntos de la definición anterior hace referencia a un ámbito diferente de aprendizaje: el lingüístico, el intercultural y el profesional o de estudio. El hecho de que el trabajo en tándem ofrezca la posibilidad de adquirir estos conocimientos tan diversos de una forma tan asequible es una de las razones que explica el éxito que ha tenido este método en la DLE durante los últimos años. El tándem ha demostrado ser un método flexible, capaz de adaptarse a situaciones muy distintas, a gente de edades muy diferentes y a entornos profesionales y personales igualmente muy diversos.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras ha permitido ampliar las posibilidades del tándem tradicional, que hasta su aparición se llevaba a cabo únicamente de forma presencial. El tándem electrónico (etándem) se puede realizar a través del correo

electrónico, del chat, de los MOOs[74], del teléfono o de la videoconferencia[75], y permite continuar de forma virtual los contactos presenciales, así como crear otros nuevos desde la propia ciudad donde reside el estudiante. Con respecto a la duración de los intercambios, éstos se pueden estructurar en cursos intensivos o de forma extensiva durante un periodo de tiempo más o menos largo. En algunos casos, si el intercambio se realiza de modo regular y consecuente, va a ser reconocido como parte integrante de los planes de estudio de algunas instituciones educativas. Cornelia Gick y Martin Müller hablan de distintas formas de tándem en cuanto a su organización (independiente de un curso de lengua, paralelo a éste o integrado en el mismo); según el grado de autonomía de que dispone el aprendiz (tándem autónomo, semiautónomo o semidirigido, y dirigido); o en función de la intensidad (extensivo e intensivo) (Gick/Müller, 1992: 30-31).

En los últimos años se ha hablado en numerosas ocasiones de los beneficios de aprender idiomas en tándem (véase por ejemplo Herfurth, 1993: 16). En el plano lingüístico, la ventaja principal que aporta este método es la situación comunicativa y la autenticidad del aprendizaje: los que se comunican son dos personas reales, cada una de ellas representante de una lengua y una cultura[76] que constituyen recíprocamente un modelo de expresión en la L2 y que son capaces no sólo de corregir, sino también de proponer otras alternativas de expresión más acertadas en un contexto determinado. El aprendizaje tiene lugar sobre todo a partir del modelo del compañero, mediante las ayudas que éste proporciona y a través de las correcciones[77].

---

[74] "MOO es el acrónimo de MUD Object Oriented, y MUD significa Multi-User Domain o Multi-User Dungeon" (Brammerts/Gaßdorf, 1996: 8).

[75] Véase http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html para ver cómo funciona el tándem a través de cada uno de estos medios electrónicos. Para más información sobre el intercambio en tándem por MOOs, véase Schwienhorst, 1997, 1998a y 1998b.

[76] Para el aprendizaje intercultural en tándem, véase por ejemplo Wolff (1994 y 1999) o Bechtel (2003).

[77] Para ampliar informaciones, véase la página: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-esp.html.

Dentro del plano metalingüístico cabe destacar la reflexión constante tanto sobre la L2 como sobre la L1 a que obliga el trabajo en tándem, así como las consideraciones en torno a objetivos, métodos, estrategias, progresión o evaluación. En el plano psicológico se puede poner de relieve la motivación de los participantes (véase Ushioda, 2000), la disminución de las inhibiciones a la hora de expresarse, porque ambos están aprendiendo, y el componente afectivo que suele originarse y que en muchos casos da lugar a amistades duraderas.

En cuanto a los aspectos sociopolíticos, el tándem promueve el pluralismo, la tolerancia ante un país y una cultura diferentes con la consiguiente eliminación de estereotipos. Cada uno de los compañeros tiene criterios individuales o que son reflejo de su entorno y mediante sus opiniones e informaciones, que pueden ser más o menos exactas, le ofrece al otro una perspectiva de su cultura. El tándem promueve asimismo la cooperación, el trabajo en equipo y el aprendizaje permanente. Además, los costes de la puesta en práctica de estos intercambios y su mantenimiento son relativamente bajos. Todo ello coincide igualmente con los objetivos políticos descritos en el MCER (2001): un aprendizaje de estas características contribuye a la comunicación y cooperación internacional, a fomentar la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural, a la difusión de la propia cultura, así como a la superación de las barreras lingüísticas y culturales. Finalmente, el tándem también puede aportar ventajas al docente que lo incluye en sus clases y a las propias instituciones educativas (véase Gläsmann/Calvert, 2001: 10-11).

Cada una de las modalidades de tándem cuenta con las ventajas que acabamos de describir, a pesar de las diferencias derivadas de las características propias de la comunicación hablada o escrita, sincrónica o diacrónica. La L2 se adquiere utilizando destrezas tanto receptivas —escuchar o leer— como productivas —hablar o escribir—. El tándem presencial es el más indicado para el ejercicio de la comunicación hablada y permite reacciones más rápidas y espontáneas por parte de los aprendices. Algunos medios electrónicos como la videoconferencia o el teléfono gozan

asimismo de las ventajas propias de la comunicación oral. En el tándem por correo electrónico o a través de MOOs, en cambio, la comunicación se reduce al ámbito de lo escrito, si bien el nuevo *input* preservado permite una reflexión más consciente sobre los propios errores (Little *et al.*, 1996: 23-24). La comunicación por correo electrónico requiere según Klaus Schwienhorst (1998b) una mayor capacidad para el empleo autónomo de la lengua que la comunicación mediante MOOs, al tener que formularse un mensaje, revisarlo y reaccionar a las correcciones de forma asincrónica e individual. A nuestro juicio, lo que sí exige el tándem por correo electrónico es quizá una mayor autodisciplina por parte del aprendiz, si bien la capacidad para el empleo autónomo de la lengua sería similar al resto de las modalidades.

Marie Christine Appel (1999: 1-3), sin embargo, responde a la objeción de que en el tándem a través de medios escritos sólo se practican las destrezas de lectura y escritura alegando que esta crítica está fundamentada en una drástica distinción tradicional entre las cuatro destrezas. Esta autora considera el aprendizaje de lenguas extranjeras como el desarrollo de la competencia comunicativa general, y no como el desarrollo individual de cuatro destrezas independientes. Además, el rápido intercambio de mensajes que posibilita el correo electrónico hace que este tipo de comunicación escrita esté más próxima a una interacción hablada, también por la informalidad de los registros empleados. Coincidimos con Appel en que aprender una lengua consiste en desarrollar una competencia comunicativa global en todos los aspectos; sin embargo, sí nos parece obvio que los distintos tipos de tándem fomentan más unas destrezas que otras, por lo que sería aconsejable combinar por ejemplo el tándem presencial y el tándem por correo electrónico para un desarrollo global de la competencia comunicativa, o bien incluir tareas escritas en el tándem presencial o combinar el correo electrónico con conversaciones telefónicas.

Antes de continuar es preciso dejar claro que el trabajo en tándem no pretende sustituir al trabajo en clase. No se trata de un método que excluya lo demás, sino de un suplemento, algo que acompaña y complementa a los cursos de L2, pero que los puede enriquecer considerablemente llevándolos a

otro nivel de calidad, sobre todo en lo que respecta a la competencia comunicativa según los planteamientos del MCER. En la actualidad se trabaja de forma constante en cuestiones como determinar cuál es la mejor manera de integrar el tándem en la clase de L2, así como en la búsqueda de una combinación lo más perfecta posible de ambos métodos para un mejor aprovechamiento de lo que se aprende y un mayor rendimiento y motivación de los alumnos. El tándem implica comunicación auténtica y real; por tanto, la certificación de un curso tándem constituye la prueba más fidedigna de la capacidad comunicativa que posee el alumno en su nivel de aprendizaje. Gick y Müller (1992: 28-29) hablan de "equilibrio" a la hora de caracterizar el tándem, que se alcanza cuando se acepta la propia responsabilidad y se crea una actitud positiva hacia el otro. Los autores se refieren al equilibrio entre aprendizaje y enseñanza, entre lenguas y culturas, entre los dos aprendices implicados y entre la escuela —en el sentido de la enseñanza institucional— y la vida. En el momento en que falla esta armonía, el tándem deja de funcionar (*ibid.*: 37), porque se deja de asumir la responsabilidad y el otro ya no es percibido de forma positiva.

Gick y Müller no dudan de la efectividad del tándem en el ámbito europeo, sobre todo cuando se trata de lenguas de gran difusión como el inglés, el francés, el español o el alemán, pero lo juzgan más problemático en lo referente a lenguas exóticas o de escasa expansión: "Tandem kann dieses machtpolitische Phänomen nicht wegleugnen oder gar aufheben, auch Tandem ist dem Marktgesetzt von Angebot und Nachfrage unterworfen" (*ibid.*: 39). Como posible solución plantean estos autores el intercambio de otro tipo de conocimientos, lo que ya se ha realizado en el proyecto "Interkultur-Tandem" (1998), promovido por la Fundación Tándem®, como veremos más adelante.

Otros problemas que pueden surgir en el aprendizaje en tándem que pone de manifiesto Schwienhorst (1997) son la diferente distribución del curso en los distintos países, la diversidad de los sistemas educacionales, la diferencia de edad, facilidades de acceso distintas, así como la trivialización de la relación tándem y de los contenidos tratados en el intercambio.

El hecho de que muchos hablantes utilicen su L1 de una forma "agramatical" supone, según el psicólogo Rolf Hänni (1990: 78-79), un problema para la puesta en práctica del método tándem. A nuestro juicio, Hänni exagera al utilizar el término "agramatical", que confunde en cierto modo con "coloquial". Sí es cierto que el lenguaje que se suele emplear en tándem es un lenguaje coloquial (a no ser que los compañeros estén de acuerdo en practicar otro registro), pero es un lenguaje al fin y al cabo auténtico y no adaptado, como es en muchos casos el de los libros de texto. Además los participantes suelen esforzarse en utilizar un lenguaje lo más correcto posible y en reducir al máximo el número de "agramaticalidades". La amplitud del vocabulario depende en buena parte de los temas elegidos para el intercambio. También es cierto que el aprendiz, a partir de cierto nivel, desea aprender otros registros de la lengua, así como variedades lingüísticas y sociales, que constituyen aspectos muy atractivos para el alumno y que además se abordan pocas veces en los contextos educativos institucionales.

Otro problema que percibe Hänni es que para él el tándem no sólo requiere una gran conciencia del lenguaje, que se puede desarrollar a medida que se pone en práctica el intercambio, sino también una formación específica en DLE (*ibid.*: 80). Disentimos con el autor al respecto, puesto que no se espera de ninguno de los dos compañeros que ejerza de profesor del otro, sino de modelo. Sin embargo, son varias las publicaciones sobre el tándem —sobre todo las menos recientes— donde se describe este modelo de aprendizaje como un intercambio alternativo de los papeles de alumno y profesor (véase por ejemplo Wolff, 1985: 157 y 159, 1991b: 94; Hänni, 1990: 74; Gick/Müller, 1992: 28). Se dice que "cada participante cuenta con su 'profesor particular" (Wolff, 1991b: 94) o que los alumnos funcionan como "profesores aficionados" (*ibid.*, 1985: 157), algo que consideramos desacertado puesto que ninguno de los participantes elabora un plan docente para el otro, ni fija objetivos, ni se plantea evaluaciones o calificaciones para el compañero, ni tiene por qué ser un experto en la gramática de su L1. Es fundamental que los compañeros no intenten asumir una función que no les corresponde y que se concentren en la importancia de su papel como modelo

lingüístico y fuente de información cultural: "It is important that partners do not become untrained teachers but qualified informants" (Appel, 1999: 55). Argumentos como el de Wolff ya no se encuentran en los estudios actuales; aquí se hace patente la evolución hacia una labor del aprendiz en tándem cada vez más orientada hacia la autonomía.

3.1.2 La importancia de la autonomía en la historia del tándem

La idea de aprender de forma recíproca la lengua de otra persona "es algo tan natural" (Brammerts, 2001: 15; véase también Wolff, 1991b: 93) que resulta difícil remontarse a sus orígenes exactos. Wolff afirma que en la actualidad se supone que la idea pudo partir de Manchester en la década de 1960, aunque parece que hay otros antecedentes también en Inglaterra, que datan del siglo XIX, de dos sistemas conocidos como "Mutual System", promulgado por Andrew Bell, y "Monitorial System", introducido por Joseph Lancaster sobre la base del método de Bell. Ambos procedimientos consistían en la sustitución parcial de la actividad docente en la escuela por una ayuda recíproca entre los alumnos. Parece que estos sistemas no sólo facilitaban una educación a un coste reducido, sino que también ayudaban a formar a los niños de clases trabajadoras para que fueran capaces de desempeñar empleos responsables en el futuro. Esta idea se propagó en Alemania de la mano de Peter Peterson en las llamadas "Jenaplanschulen", y a partir de 1960 se difundió también en Estados Unidos[78].

Sin embargo, la primera vez que el término tándem aparece documentado en la bibliografía en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras data de 1968, en el marco de unos encuentros juveniles franco-alemanes organizados por el Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)/Office Franco-Allemand de la Jeunesse (OFAJ) (Wolff, 1991b: 93). Wolff hace referencia a los intereses políticos que propiciaron la creación de esta institución, que surgió como un intento de acercamiento franco-alemán

[78] Informaciones obtenidas de las páginas web: http://www.tandemcity.info y http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/EDmonitorial.htm.

en pleno auge pacifista europeo después de la larga historia de guerras y rivalidades entre los dos países vecinos, por lo que podemos decir que el componente político del tándem era y seguirá siendo fundamental.

En los cursos de la DFJW (1999), el principio tándem se verificaba únicamente en las fases finales (profundización y evaluación) del método audiovisual, muy en boga durante estos años. Se empleaban materiales preconcebidos y los propios profesores dirigían el trabajo en tándem en su totalidad, por lo que no podemos hablar aún de una potenciación del principio de autonomía. Tampoco se tenían en cuenta los intereses particulares de cada alumno, sino más bien los que eran comunes a todos los participantes. Sin embargo, es posible establecer una clara evolución posterior hacia la autonomía en la planificación de estos cursos, puesto que en la actualidad han adquirido mayor importancia objetivos como la autenticidad de la comunicación, el aprendizaje permanente o la autodeterminación y autodirección del aprendizaje (Brammerts, 2001: 15-16). La competencia comunicativa del aprendiz ocupa un lugar destacado dentro de los objetivos:

> "Sprachhandlungskompetenz" ist eine vom Lerner und seinen Interessen und Bedürfnissen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen selbst zu bestimmende Handlungsfähigkeit, der Erfahrungen und Kenntnisse in sprachlichen, sozio-kulturellen und sozial-affektiven Zusammenhängen zugrundeliegen (DFJW, 1999: 41).

Así pues, el propio aprendiz adquiere una capacidad de actuación según sus necesidades vitales y laborales que se sitúa en unos contextos lingüísticos, socioculturales y afectivos determinados.

El sistema de estos encuentros binacionales se empezó a aplicar en 1973 a unos cursos que tuvieron lugar en Múnich entre inmigrantes turcos y trabajadores alemanes, de la mano de Klaus Liebe-Harkort y Nükhet Cimilli (Wolff, 1991a: 7 y 1991b: 93) y en el marco de la Anatolischer Solidaritätsverein, fundada y dirigida por los propios interesados, y de la Universidad Popular. Su objetivo consistía en la integración de los trabajadores extranjeros en la vida cotidiana alemana. Los nuevos conocimientos eran introducidos de forma contrastiva en una primera fase

bilingüe y posteriormente trabajados en parejas tándem. La labor de los docentes (uno turco y otro alemán, ambos con dominio de las dos lenguas) ya se distanciaba bastante de la de un profesor tradicional, puesto que su función no era tanto introducir la materia nueva, sino más bien dirigir el proceso de aprendizaje. Los propios participantes en el curso se ocupaban de presentar la mayor parte del nuevo *input*, así como de estimular, activar y corregir a su compañero. La máxima sobre la que se fundamentaban los cursos según sus creadores era la siguiente: "Gelernt ist das sprachliche Material erst, wenn es auch in anderer Umgebung angewandt wird" (Cimilli/Liebe-Harkort, 1974: 5); lo aprendido en la clase ha de tener, por tanto, una relación clara con la vida real y se ha de poder aplicar a diferentes situaciones verídicas.

Estos cursos se llevaron a cabo posteriormente en Bremen y en Frankfurt, en la Türkisches Volkshaus, y funcionaron durante una década; en 1983 dejaron de celebrarse entre otros motivos por la escasa resonancia que tenían entre los trabajadores alemanes y por las diferencias entre las metodologías de aprendizaje de ambos países. La gran disparidad entre los dos sistemas lingüísticos también desempeñó un papel importante para la desaparición de estos cursos (Herfurth, 1993: 255). Otra razón pudo haber sido, a nuestro juicio, el cambio radical que supone trabajar en tándem cuando las experiencias formativas de los trabajadores hasta el momento eran seguramente muy diferentes. Además, el hecho de que la mayor parte de los participantes no poseyera conocimientos de la L2 al principio de los cursos hacía seguramente muy difícil el buen funcionamiento del tándem porque no podía tener lugar lo más fundamental, que es la comunicación. Tampoco se daba el más mínimo apoyo a la autonomía de los aprendices; ni siquiera las investigaciones de la DLE iban en esta dirección en estos años. Sin embargo, la contribución de estos cursos no sólo al aprendizaje de la lengua, sino también a la reflexión acerca de la interculturalidad es fundamental. Los propios autores subrayan que en un curso de estas características:

- ambos aprendices están continuamente alentados a la actividad,

- pueden eliminar inhibiciones a la hora de hablar mediante la relación con el compañero y el ánimo de comunicación instantánea,
- la propia lengua ya se emplea en el proceso de aprendizaje como vehículo de comunicación, lo que eleva en un alto grado la motivación de los participantes,
- se incita además hacia la reflexión acerca del funcionamiento de la propia lengua, a reconocer en detalle las dificultades que lleva implícito su aprendizaje y a ofrecer ayudas concretas en el proceso de aprendizaje del compañero (Cimilli/Liebe-Harkort, 1974: 7).

Todas estas características propias de un aprendizaje en tándem permanecen en mayor o menor medida en los tándems actuales. Aunque no se aluda de forma explícita a la autonomía, existen elementos como la reflexión, la comunicación auténtica, la motivación, el apoyo al proceso de aprendizaje del compañero o la eliminación de inhibiciones que son propios de la concepción actual del tándem, cuyo objetivo principal aparte del aprendizaje de la L2 es habituar a los alumnos a disponer su proceso de una forma más autónoma. Además, la ayuda recíproca hace que surja una solidaridad en el aprendizaje, clave asimismo para el buen funcionamiento del tándem.

"Tandem-Kurs" (1974), uno de los artículos de Cimilli y Liebe-Harkort acerca de estos cursos, fue el impulso para la creación en Madrid en 1979 de TandeMadrid por parte de Jürgen Wolff, entonces profesor de alemán en el Kulturinstitut Madrid (sucursal del Goethe Institut). TandeMadrid se encargaría de la intermediación entre parejas lingüísticas primeramente para participantes en cursos paralelos de alemán y español en colaboración con el Goethe Institut de Madrid (Wolff, 1991b: 93). El tándem se introdujo tanto integrado en los cursos de lengua como independiente de los mismos; posteriormente se desarrollaron cursos tándem donde los alumnos podían continuar su aprendizaje como complemento de sus cursos habituales.

La buena acogida que tuvo esta concepción de aprendizaje en España dio lugar a una rápida propagación del método tándem. El éxito de esta metodología puede ser debido a una mayor proximidad de los objetivos e

intereses de los aprendices. Estos encuentros tándem hispano-alemanes continuaron llevándose a cabo a partir de 1984 en el recién fundado Centro Cultural Hispano-Alemán Tándem, posteriormente Escuela Internacional Tándem Madrid[79], que continúa funcionando en la actualidad y está especializada en cursos de lengua y cultura extranjeras con el tándem como componente fundamental, así como en la formación del profesorado. La iniciativa de Madrid sirvió como precedente a iniciativas similares que se llevaron a cabo posteriormente en Barcelona y San Sebastián, así como en algunas ciudades de Alemania, Francia e Italia (Wolff, 1991a: 7-8; Herfurth, 1993: 244-45). TandeMadrid constituyó, según Herfurth, el primer paso hacia la autonomía dentro de los cursos tándem, aún sin ser los participantes conscientes de este principio, puesto que cada uno de ellos tenía intereses diferentes sobre qué aprender de la otra lengua y los intercambios se desarrollaban en función de esos intereses particulares y no de objetivos comunes, como había sido el caso hasta ese momento.

[79] Véase http://www.tandemcity.info, así como la página web de la Escuela Internacional TANDEM Madrid: http://www.tandem-madrid.com.

3.2 Tándem en el ámbito universitario y escolar

A principios de los años ochenta se empezó a experimentar con el tándem en el ámbito universitario (véase Gick/Müller, 1992: 30; Herfurth, 1993: 245). Muchas universidades europeas establecieron durante esta década intercambios tándem que continúan en funcionamiento, como es el caso de la colaboración existente desde 1984 entre la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Universität Bochum, impulsada sobre todo por la extensa labor de Helmut Brammerts, docente del Seminar für Sprachlehrforschung[80] de la Universidad de Bochum. Durante la década de 1990 se introdujeron también cursos de inglés-español entre la Universdad de Sheffield y la de Oviedo, y de alemán-sueco entre la Universidad de Bochum y las de Härnösand y Göteborg en Suecia, que en la actualidad ya no se celebran. Haremos referencia a continuación a algunos ejemplos de integración del tándem en estas universidades; de los cursos intensivos de tándem presencial que tienen lugar dos veces al año entre Oviedo y Bochum nos ocuparemos posteriormente de manera más extensa, puesto que constituyen la base empírica para el análisis que hemos elaborado.

Dietmar Rösler afirma que el éxito total de las formas de aprendizaje autónomo como el tándem —en este caso se refiere al tándem a través de Internet— no va a producirse hasta que éste no esté completamente integrado en los planes de estudio institucionales; y esta integración no significa únicamente "tolerarlo con benevolencia", sino fomentarlo en la medida de lo posible y plantearse seriamente posibilidades de cómo puede entrar a formar parte de la clase. El trabajo en tándem responde según Rösler a la "triple A" que tan bien expresan las características más importantes de una buena clase de L2: *autonomy*, *authenticity* y *language awareness* (Rösler, 1998: 17). Esto comulga además con la orientación específica hacia

[80] Departamento de Investigación de la Didáctica de Lenguas.

las capacidades (cambiar el "saber" por el "saber hacer") que proclama el proceso de Convergencia Europea de la educación superior.

La integración del tándem en los planes de estudio es una cuestión abierta en la que se trabaja de forma constante y que no resulta en absoluto sencilla. Si se pretende, por ejemplo, incorporar el tándem por correo electrónico a una clase de L2, hay que tener en cuenta factores como la cualificación de los profesores para ejercer de asesores, que el trabajo pueda ser de alguna forma evaluado y, por supuesto, que se disponga de las instalaciones técnicas adecuadas, lo que no siempre es posible. No obstante, cada vez son más las personas y las instituciones que son conscientes de las ventajas que ofrece este tipo de aprendizaje, por lo que suponemos que esta integración, que ya se ha producido en mayor o menor medida en algunas instituciones educativas, se seguirá llevando a cabo paulatinamente una vez superadas las dificultades y obstáculos que conlleva. Describiremos a continuación de forma breve algunas de las experiencias y los proyectos de integración del tándem que se están llevando a cabo en la actualidad en algunas universidades europeas.

3.2.1 Modern Languages Teaching Centre, University of Sheffield

Lo más importante que hemos de señalar en el caso de Sheffield es que el tándem está integrado en el plan de estudios desde 1994 (Lewis, 2001: 124). En el caso del tándem presencial, se puede llevar a cabo gracias a los estudiantes Erasmus de diversa procedencia que se encuentran en Sheffield realizando estudios. Estos estudiantes extranjeros son emparejados con estudiantes británicos en función de la L2 de estos últimos para trabajar en parejas durante un periodo de tiempo determinado. Al principio se les ofrecen unas sesiones basadas en la noción de autonomía de Holec sobre cómo aprender en tándem, donde el alumno analiza sus necesidades, las prioriza y elabora un "plan de estudios", que es corroborado posteriormente por el profesor. La pareja tiene que asistir a las sesiones de asesoramiento siempre

que necesite ayuda y, al menos, una vez durante el semestre. Al final de cada encuentro los participantes han de reflexionar entre otras cosas sobre si han alcanzado los objetivos propuestos para la sesión, qué han aprendido o cuáles son las diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje del compañero, y anotarlo todo en un diario. Al término del semestre se realiza la evaluación del curso, en la que cada uno de los participantes se tiene que autoevaluar en cuanto a su desarrollo lingüístico y al desarrollo de su autonomía, así como un balance de todo el proceso y de la pareja, si considera que trabajó bien, si mejoró o si le ayudó lo suficiente. Estas evaluaciones constituyen el 30% del total de los puntos que el alumno puede alcanzar. Por último, los profesores, sobre la base de los diarios, de las notas tomadas durante la o las sesiones de asesoramiento y de una pequeña prueba oral, deciden si esa persona ha trabajado de forma efectiva y por lo tanto consigue el número de créditos ofrecido, susceptibles de ser convalidados por partes de asignaturas de la L2 correspondiente.

Por lo que respecta al tándem por correo electrónico, también puede constituir una parte integrante de un programa de estudio. Los participantes buscan una pareja dentro de la Red Internacional Tándem[81] e intercambian con ella ideas y puntos de vista referentes a un tema determinado. A modo de evaluación, han de presentar todos los mensajes enviados y recibidos durante un periodo de diez semanas. Las ventajas de la Universdad de Sheffield y de muchas otras universidades británicas son las facilidades que existen en cuanto que los alumnos disponen de ordenadores dentro del campus en bibliotecas y residencias de estudiantes, lo que posibilita en gran medida estos intercambios (*ibid.*).

El creciente número de alumnos que decide tomar parte en el tándem en esta universidad da buena cuenta del éxito que está teniendo su integración en los planes de estudio, si bien existen algunas cuestiones que es preciso considerar, tal como pone de manifiesto Tim Lewis. El autor se

[81] Red creada en 1994 por Helmut Brammerts para fomentar el aprendizaje el tándem a través de Internet. Véase más adelante el Proyecto LINGUA International E-Mail Tandem Network.

plantea si el tándem realmente conduce a una mejora de la capacidad de asumir responsabilidades en el propio aprendizaje o a una mejora de los conocimientos de L2 mayor de lo que se podría alcanzar mediante otros medios de aprendizaje (*ibid.*: 126). Es evidente que el tándem en sí no fomenta la autonomía, sino que esto depende de la forma cómo se lleve a la práctica. No obstante, si el aprendiz ha comprendido el método y lo aplica de forma satisfactoria, se podría considerar, en efecto, uno de los mejores métodos para aprender lenguas extranjeras, sobre todo si se tiene en cuenta que son dos las personas que aprenden al mismo tiempo.

3.2.2 Seminar für Sprachlehrforschung, Ruhr-Universität Bochum

El aprendizaje de lenguas en tándem constituye desde principios de la década de 1990 uno de los principales ámbitos de trabajo y análisis del Departamento de Investigación de la Didáctica de Lenguas de la Universidad de Bochum. Un creciente número de estudiantes se beneficia cada año de las ventajas que ofrece esta forma de aprendizaje. Al igual que en Sheffield, una parte del trabajo en tándem ya está integrada en los planes de estudio de esta universidad; los estudiantes que cumplan ciertos requisitos (realizar tándem regularmente —al menos una vez por semana— y asistir de forma obligatoria a un mínimo de tres asesoramientos durante el semestre) obtienen un certificado con el que se puede convalidar un Curso de Comunicación del idioma meta, siempre que el profesor correspondiente lo considere oportuno. En nuestra opinión, este reconocimiento es muy acertado, ya que la comunicación que tiene lugar en el tándem es más intensa que en un curso de esta naturaleza. Asimismo, existe la oportunidad de elegir el curso tándem intensivo que se celebra durante los meses de julio-agosto como asignatura optativa de algunas carreras. Para ello, además de la asistencia regular al curso y al asesoramiento, los estudiantes tienen que entregar un número determinado de textos relacionados con su trabajo en tándem para conseguir los créditos necesarios.

Como en la Universidad de Sheffield, también en la de Bochum se celebra una reunión al comienzo del semestre donde se exponen los principios más importantes del tándem. En el caso del tándem presencial, estos encuentros se producen de forma periódica y en ellos los participantes intercambian sus experiencias con respecto al aprendizaje en tándem. El tándem por correo electrónico tiene lugar por lo general de manera independiente a los cursos de L2, aunque ya se han llevado a cabo proyectos tándem en forma de seminarios conjuntos en los que un grupo de estudiantes de una universidad trabaja vía Internet con otro grupo de estudiantes de una universidad de la L2 (véase por ejemplo Schwienhorst, 1997, 1998a y 1998b).

La Ruhr-Universität Bochum ha participado además en gran cantidad de proyectos con el trabajo en tándem como fundamento, bien con otras universidades, escuelas u otras instituciones no relacionadas con la enseñanza. Nos referiremos a continuación a tres de ellos: "Proyecto LINGUA International E-Mail Tandem Network", "Estrategias y técnicas para una cooperación multilingüe eficaz" y "Preparación del TestDaF a través de intercambios por etándem".

Proyecto LINGUA "International E-Mail Tandem Network"

Creada entre 1992 y 1994 por Helmut Brammerts junto con representantes de las Universidades de Oviedo y Sheffield, la Red Internacional Tándem nació con el objetivo de incorporar las ventajas de la técnica a las posibilidades del aprendizaje de lenguas extranjeras. La Red Internacional ha aumentado considerablemente las posibilidades de trabajar en tándem mediante la asignación de una pareja proveniente de uno de los países donde se habla la L2 con la que es posible comunicarse a distancia a través de la red. La base de este proyecto la constituye el trabajo en tándem; las distintas universidades implicadas son las encargadas de formar las parejas correspondientes según los idiomas que deseen aprender los participantes.

La Red, con sede en la Ruhr-Universität Bochum, ofrece —entre otros— los siguientes servicios:

- La Agencia Tándem que, de forma gratuita, es la encargada de la asignación de parejas tándem en todo el mundo para un elevado número de combinaciones lingüísticas[82]. Además de ofrecer este servicio, la Agencia Tándem actualiza a diario el número de personas que se encuentra en espera de compañero, así como los compañeros disponibles para todas las lenguas y combinaciones, información a la que tienen acceso los usuarios a través de Internet.
- El Servidor Tándem[83], con servidores espejo en gran número de países, pone a disposición de aprendices en tándem, profesores y organizadores en distintas lenguas todo tipo de ayudas, materiales didácticos e informaciones acerca de cómo trabajar en tándem de forma productiva[84].
- Varias subredes bilingües —en la actualidad existen unas treinta— con una combinación de lenguas determinada, cada una de ellas coordinada por un mínimo de dos profesores, uno para cada lengua. Los coordinadores son los encargados de fomentar el aprendizaje en tándem dentro de cada subred, de proporcionar de forma permanente ayudas e informaciones en los dos idiomas tanto para aprendices como para profesores, o de moderar las discusiones que podían surgir dentro de un foro bilingüe.
- Publicaciones sobre la cuestión del aprendizaje autónomo de lenguas en tándem.

---

[82] Una parte del equipo que componía la Agencia Tándem se trasladó a Estados Unidos y fundó la empresa Parvis, que se siguió ocupando de la formación de parejas pero que dejó de funcionar a principios de 2004.

[83] El Servidor Tándem obtuvo en junio de 1998 en Gran Bretaña el premio "Great Stuff! Web Site Award for educational content" por la calidad de esta página web en cuanto a contenido educativo. Este galardón es otorgado a páginas web que, de un lado, fomenten la participación activa del alumno y su afán investigador y que, de otro, sepan aprovechar bien las ventajas pedagógicas que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación. En junio de 1999 el Servidor Tándem fue calificado por la Study Web como "una de las mejores fuentes de material educativo existentes en la red" (véase la página web del servidor: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxesp31.html).

[84] Véase: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de para todo tipo de informaciones relacionadas con el Servidor Tándem.

Durante cinco años la Red estuvo subvencionada por la Unión Europea a través de los proyectos *International E-Mail Tandem Network* (LINGUA 1994-1996) y *Telematics for Autonomous and Intercultural Learning in Tandem* (ODL 1996-1999) (Blanco/Ojanguren, 1998: 11-26; Brammerts/Gaßdorf, 1996: 11-16). Se han dado combinaciones entre más de diecisiete lenguas, y han llegado a formar parte de la Red un total de veinte universidades de todo el mundo, a las que se sumaron instituciones como el Goethe Institut, el Instituto Cervantes, Escuelas Oficiales de Idiomas, centros de enseñanza secundaria o incluso compañías internacionales como Telefónica. La Red Internacional Tándem constituyó también el eje principal de "eTandem Europa"[85], proyecto financiado por la Comisión Europea dentro del marco del Año Europeo de las Lenguas 2001 con el objetivo de fomentar el aprendizaje en tándem a través de medios electrónicos. A través de la Red Internacional tuvieron lugar numerosos proyectos de intercambio entre estudiantes de lenguas extranjeras procedentes de distintos países e instituciones, sobre los que se han elaborado varios informes (véase por ejemplo McPartland, 2001; Strobl/Carecho, 2001; Braun, 2001; Helmling/Mader, 2001).

"Estrategias y técnicas para una cooperación multilingüe eficaz"

En 2001 y 2002 los cursos tándem fueron parte integrante de este proyecto, que consistía en desarrollar estrategias que hicieran posible la comunicación entre personas de tres países con tres lenguas diferentes, de las cuales una sola constituía el vehículo de comunicación. Los socios de este proyecto fueron, además de la Universidad de Oviedo, las de Bochum, Sheffield, Härnösand y Göteborg. Este intercambio tuvo lugar dos veces al año —en julio-agosto en Bochum y en septiembre en Oviedo— como parte integrante de los cursos tándem regulares. En el curso celebrado en Bochum las tres lenguas eran alemán, español y sueco.

---

[85] Véase la página http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-esp.html.

Los estudiantes se dividían en grupos de cuatro: un español, un sueco y dos alemanes, uno del tándem alemán-sueco, que se celebraba paralelamente, y otro del tándem español-alemán, de forma que en todo momento era posible el proceso de traducción e interpretación que constituía la base del proyecto. Se trabajaba en torno a una tarea; la base de la comunicación la constituía la alternancia entre la exposición individual de cada uno de los integrantes del grupo en su L1 y la posterior interpretación. Se simulaban situaciones de trabajo reales entre hablantes alemanes, españoles y suecos, de forma que los primeros actuaban como intérpretes de los otros porque el alemán era la lengua que todos entendían, en mayor o menor grado.

El hecho de que cada uno se expresara en su L1 era importante, ya que de esta forma podía expresar mejor lo que quería decir y su capacidad de convicción era más alta. Lo que decía el español era traducido de forma inmediata por su compañero alemán para que pudiera ser comprendido por los dos restantes componentes del grupo. Lo que decía el sueco, a su vez, seguía el mismo procedimiento: su compañero alemán lo traducía y de esta forma era entendido por el español y su compañero alemán. La L2 únicamente se utilizaba para realizar matizaciones o aclaraciones rápidas.

Los últimos veinte minutos del trabajo trinlingüe se dedicaban a una tarea de observación y reflexión, donde se trataban problemas y dificultades relacionados con el proceso de traducción e interpretación, así como la forma en que se habían solucionado; estas informaciones quedaban reflejadas en un informe final, que revelaba asimismo la poca aceptación que, en general, tuvo la cooperación multilingüe entre los participantes en los cursos tándem.

"Preparación del TestDaF a través de intercambios por etándem"

El *Test Deutsch als Fremdsprache* (TestDaF) es un examen de lengua alemana para estudiantes extranjeros que deseen iniciar, continuar o ampliar estudios universitarios en Alemania o simplemente evaluar sus conocimientos de alemán en su país de origen. Fue establecido en 2000 como alternativa al

ya existente *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber* (DSH), examen oficial de ingreso a las escuelas superiores alemanas.

El objetivo del proyecto piloto "Preparación del TestDaF a través de intercambios por etándem", que contó durante un año (desde julio de 2001 hasta junio de 2002) con la subvención del Servicio de Intercambio Académico Alemán (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD), era facilitar la preparación de los candidatos al TestDaF para dicho examen por medio de contactos directos con estudiantes germanoparlantes, como complemento a los cursos ofrecidos para tal fin en su país natal, en este caso España, más concretamente Alicante, estableciendo de forma individual los focos de interés. Estos intercambios fueron reforzados por un asesoramiento telefónico individual, dirigido a optimizar la eficacia del proceso de aprendizaje en tándem.

Sin embargo, los problemas afloraron ya en los primeros asesoramientos, puesto que gracias a las conversaciones con los participantes alicantinos se supo que la mayor parte no tenía pensado realizar el test, al menos en un principio, y que sólo habían escogido el tándem como alternativa al laboratorio de idiomas, porque "parecía más interesante". Además, para obtener puntos al final del curso tenían que presentar un informe con la evolución detallada del aprendizaje, lo que hizo que el objetivo principal de algunos fuera elaborar un buen informe y no el buen funcionamiento del intercambio. Una parte de los participantes, al ver que les ocupaba más tiempo de lo previsto o desmotivados porque sus compañeros no escribían, renunciaron a seguir con el intercambio. Por lo que a nosotros nos consta, hicieron (y aprobaron) el examen dos personas de las doce que comenzaron el intercambio. Esto da fe de la necesidad de autodisciplina y motivación para poder llevar adelante y sacar provecho de un intercambio de estas características, lo que no quiere decir que por principio no funcione o que no sea eficaz como método. En nuestra opinión, el fracaso se debe a que no se tuvo en cuenta el grado de autonomía de los participantes al iniciarse el curso y que los asesoramientos telefónicos resultaron insuficientes para cubrir

la distancia existente entre el grado real de autonomía de los alumnos y el grado necesario para obtener buenos resultados en tándem, que sólo consiguieron aquellos alumnos que ya poseían autonomía en otros ámbitos.

3.2.3 Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa, Universidad de Oviedo

La integración de los cursos intensivos tándem Oviedo-Bochum en el plan de estudios de la Universidad de Oviedo es muy reciente: 2006 se convierte en el primer año en que los alumnos pueden convalidar estos cursos por créditos de libre configuración. No sucede lo mismo, sin embargo, con el tándem tanto por correo electrónico como presencial a lo largo de todo el curso académico. No obstante, si bien estas modalidades no están integradas oficialmente en el plan de estudios, el número de estudiantes que se decanta por esta forma de aprendizaje ha crecido de forma considerable desde que se empezó a llevar a cabo en 1992/3[86]. Si demuestran haber cumplido con las obligaciones que trae consigo el tándem —trabajo regular y asistencia a un número de horas de asesoramiento—, los estudiantes obtienen un certificado que acredita la práctica del mismo.

La opinión de los alumnos respecto al tándem presencial es en general muy positiva, sobre todo con respecto a "la informalidad" que les ofrece este tipo de aprendizaje. No son tan unánimes, sin embargo, las opiniones en relación con el tándem por correo electrónico, por lo que podríamos decir que dicha modalidad está todavía en vías de desarrollo en esta universidad a causa, entre otras cosas, de la escasez de medios técnicos. La financiación del proyecto fue facilitada hasta 1999 por la Unión Europea en el marco de los proyectos *International E-Mail Tandem Network* y *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*. Desde entonces, la propia Universidad de Oviedo garantiza su financiación, y proporciona becas a

[86] Para una descripción detallada de cómo funciona el tándem en la Universidad de Oviedo, véase Blanco/Ojanguren, 1998: 5-26. Para cuestiones de asesoramiento por correo, véase Blanco, 1996: 134-35.

estudiantes que asumen el papel de asesores lingüísticos para los estudiantes que participan en el tándem presencial durante el curso académico. Habría que plantearse si resulta adecuado que no sean profesores especializados los encargados de realizar el asesoramiento, como sucede en otras universidades europeas. Además, si no existe un contexto fijo institucional con horarios, fechas, aulas comunes o un número de créditos establecido, es necesario un grado de autonomía (y autodisciplina) inicial por parte del alumno aún mayor.

3.2.4 Tándem en la escuela pública: "Tandem Language Learning Partnerships for Schools"

Una gran parte de los proyectos tándem están dirigidos a aprendices adultos. Sin embargo, el proyecto Sócrates – LINGUA-D "Tandem Language Learning Partnerships for Schools", desarrollado entre diciembre de 1998 y noviembre de 2000 y coordinado desde la Ruhr-Universität Bochum por Helmut Brammerts, constituye un buen ejemplo de cómo el tándem también puede dar resultados positivos en las escuelas. Durante los dos años de duración del proyecto, más de veinte escuelas e instituciones de formación del profesorado procedentes de Alemania, España, Francia, Inglaterra, Irlanda e Italia trabajaron de forma conjunta con el objetivo de intercambiar experiencias sobre la integración del tándem presencial y por Internet en la programación curricular, así como de elaborar materiales didácticos para facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos en el tándem escolar[87].

El trabajo pionero relativo al tándem en el ámbito escolar fue llevado a cabo por Mechtild Schlag-Redmond, profesora de la Gesamtschule Gustav Heinemann, en Mülheim (Alemania), quien desarrolló una serie de tareas tándem para intercambios entre alumnos procedentes del internado irlandés Maynooth Post Primary y alumnos de su propia escuela. Durante estos encuentros, que tienen lugar en Mülheim desde 1992, los alumnos irlandeses

[87] Véase entre otros Gläsmann/Calvert, 2001; Calvert, 2001; Schlang-Redmond, 2001; http: www.slf.ruhr-uni-bochum.de/schools/.

se alojan en las casas de sus compañeros alemanes y participan en sesiones tándem que son supervisadas por personal docente de ambas instituciones (véase Schlang-Redmond, 2001). El éxito de los materiales elaborados por Schlag-Redmond y en general de estos intercambios fue tal que propició la creación de "Tandem Language Learning Partnerships for Schools" o "Tandem Schule".

Otra iniciativa que también sirve como precursora de Tandem Schule está incluida en la plataforma learn:line, creada para unir todos los proyectos relacionados con los nuevos medios de comunicación en la región de Renania del Norte-Westfalia. Brammerts y Kleppin se sirvieron de esta plataforma para desarrollar un proyecto orientado a promover los enlaces de tándem por correo electrónico entre alumnos en edad escolar[88] (Gläsmann/Calvert, 2001: i).

La decisión de una escuela de instaurar intercambios tándem presenciales o a través de Internet depende de una serie de factores, como contar con las instalaciones adecuadas, plantearse la posibilidad de que tanto alumnos como docentes realicen desplazamientos por varias semanas, la edad o los intereses y las necesidades de los alumnos (*ibid.*: 1). En caso de que se llegue al acuerdo de establecer un intercambio tándem presencial, Gläsmann y Calvert (*ibid.*: 14-16) hablan de tres formas posibles: partir de cero, aprovechar un programa de intercambio ya existente, o bien utilizar como compañeros hablantes nativos que se encuentren en el país. Con respecto al tándem por correo electrónico, se puede organizar como parte integrante del trabajo en clase, como suplemento del mismo con el profesor en el papel de facilitador-consejero, o de forma libre (*ibid.*: 16-19). Todas estas formas de organización gozan de las ventajas y desventajas lógicas propias de cada medio de comunicación y para su buen funcionamiento no sólo requieren el cumplimiento de los requisitos organizativos pertinentes, sino también la autodisciplina y perseverancia de los alumnos para que

[88] Véase http://www.learn-line.nrw.de.

continúen su actividad una vez transcurrido lo que Gläsmann y Calvert (2001: xi) denominan el "honeymoon period".

Sin embargo, facultades como la autodisciplina y la perseverancia no suelen incluirse dentro de los planes de estudios escolares como fines que deban alcanzarse. Estas habilidades forman parte de lo que Daniel Goleman denomina "inteligencia emocional" junto con otras como el autocontrol, el entusiasmo y la capacidad de motivarse a uno mismo. Dichas capacidades, que suelen estar infravaloradas con respecto al coeficiente intelectual del alumno, "pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética" (Goleman, 1996: 14). El tándem es una vía excelente para adquirir y fomentar estas "habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás" (*ibid.*: 17), que quizá algún día lleguen a formar parte del plan de estudios.

3.2.5 Tándem en el ámbito de las escuelas privadas

El desarrollo del concepto tándem ha sido asimismo muy activo en el ámbito de las escuelas privadas de lenguas extranjeras y otras instituciones similares. A partir de 1983, y a consecuencia del ya creciente número de publicaciones y actividades de formación, empezó a difundirse esta concepción de cursos. Se establecieron algunas escuelas de idiomas alternativas con la intermediación de parejas como fundamento, que en la actualidad forman parte de la Red-Tándem de escuelas privadas que asumieron el programa tándem, un colectivo que se fue constituyendo a través de contratos de licencia entre Jürgen Wolff y las propias escuelas.

Esta red opera en un gran número de países europeos y americanos bajo la marca registrada común TANDEM®, de cuyos derechos se hizo cargo Wolff en 1994[89]. La función de la citada red es, entre otras cosas, la

[89] Véase http://www.tandem-schools.com.

intermediación entre parejas tándem y la coordinación y organización de cursos y programas tándem. Las escuelas TANDEM cuentan con los derechos de utilización de la marca comercial y llevan a cabo en mayor o menor medida actividades relacionadas con el intercambio en tándem. La mayoría de las escuelas TANDEM forman parte de "TANDEM International"[90], con sede en Gotinga y fundada en 2002, una asociación de instituciones de enseñanza independientes y de calidad reconocida que comparten las mismas ideas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras y que incluyen la aplicación del método tándem, intercambiando experiencias y habilidades lingüísticas con un compañero, según la máxima: "Tú me ayudas a mí a aprender, yo te ayudo a ti y juntos aprendemos a comprendernos mejor" (Wolff, 1997: 97). Esta estructura facilita entre otras cosas el intercambio de alumnos, la realización de cursos en el extranjero, así como la elaboración de actividades transfronterizas similares.

Asimismo, el 1 de enero de 1994 inició sus actividades la Fundación Tándem® (Tandem® Fundazioa) con sede principal en San Sebastián y dirigida por Wolff. Esta fundación tiene como objetivo, entre otras cosas, proporcionar formación inicial y permanente y asesoramiento a profesores en el método tándem, desarrollar proyectos tándem para instituciones educativas, así como crear nuevos centros tándem (véase Wolff, 1994: 384). Además, asesora a las entidades organizadoras de las "Jornadas Internacionales Tándem"[91], unos encuentros que se celebran periódicamente desde 1989 y donde tanto los profesionales interesados en la investigación como aquellos interesados en la puesta en práctica del tándem se reúnen para intercambiar nuevas ideas e informar sobre los proyectos que se van a llevar a cabo. Una de las cuestiones principales la constituye la integración del tándem en los planes de estudio. La Fundación concede licencias para el uso del material y de la marca, y en ella se encuentra aproximadamente el 80% de los libros y artículos publicados sobre el tema tándem, así como trabajos de investigación y otros documentos inéditos.

[90] Véase http://www.tandemcity.info.

[91] Véase http://www.tandemcity.info.

De entre todos los proyectos llevados adelante por la Fundación, nos gustaría destacar por su interés didáctico y social "Interkultur-Tandem" (1998), dirigido por la Fundación Tándem en colaboración con SOS Racismo. Se trata de un intercambio entre inmigrantes y hablantes nativos de una lengua que residen en su país (España o Alemania en este caso). Los hablantes nativos aportan sus conocimientos de la lengua a los inmigrantes; éstos no contribuyen al intercambio con conocimientos de su L1, sino con informaciones culturales acerca de sus países de origen. Por tanto, se trata de un intercambio lingüístico-cultural cuyos objetivos principales son, además del aprendizaje de la lengua por parte de la población inmigrante, la sensibilización de la población autóctona a tomar posición ante situaciones xenófobas, la creación de espacios de intercambio entre las culturas y el fomento del enriquecimiento que supone este intercambio (Wolff, 1998: 15).

Siguiendo esta línea, consideramos muy recomendable un intercambio lingüístico tándem entre inmigrantes y hablantes nativos. Una gran parte de los inmigrantes africanos tiene el francés o el inglés como lengua co-oficial en su país de origen, por lo que se podría establecer un intercambio entre españoles que quisieran practicar una de estas dos lenguas e inmigrantes que desearan mejorar su español. Es obvio que si la L2 de los españoles fuera el árabe sería ésta una de las dos lenguas en las que se llevaría a cabo el intercambio. Otras lenguas que se pueden considerar dado el caso serían el ruso, el rumano o el portugués. Este intercambio también resultaría especialmente útil para conocer otras variantes de las versiones de las lenguas consideradas "oficiales", lo que cobra especial relevancia en lenguas en su día coloniales como el inglés, el francés, el portugués o el español. El objetivo de este intercambio iría lógicamente más allá de lo lingüístico: serviría para aproximarse a la civilización de los inmigrantes, desconocida para una gran parte de la población, enriqueciendo de esta forma nuestro bagage cultural y aumentando nuestra tolerancia hacia lo desconocido (véase Sánchez, 2005); representaría además un regreso del tándem a sus orígenes y sus contenidos políticos de acercamiento, tolerancia e integración.

3.3 Aplicación de los principios metodológicos

3.3.1 Principio de reciprocidad

Son varios los autores que abordan la reciprocidad en diferentes contextos. Williams y Burden, por ejemplo, destacan la importancia de la negociación dentro del proceso recíproco: "Reciprocation can occur at the level of acceptance and willingness to comply, or it may involve a process of negotiation whereby agreement is reached as a result of other mediational activities" (Williams/Burden, 1997: 68). Rogers (1976), por su parte, concibe la reciprocidad como objetivo terapéutico que sirve para comprender al otro. Asimismo, el asumir las actitudes del otro es fundamental según Mead para el logro de una buena cooperación (De la Garza, 1995: 53). También las tesis de Habermas van esta dirección: la acción comunicativa tiene su base en el diálogo, donde hablante y oyente se encaminan hacia una comprensión recíproca (*ibid.*: 15).

Otro argumento que se podría asociar con el principio de reciprocidad, es la relación existente entre el aprendizaje en tándem y las tesis de Vygotsky (Schwienhorst, 1997, 1998a y 1998b; Appel, 1999), para quien las capacidades mentales están determinadas por las relaciones sociales. El vínculo social que se establece en el tándem es el contexto donde se produce lo que posteriormente interiorizará la mente del aprendiz. La "colaboración con otro compañero más capaz" a la que se refiere el psicólogo ruso en su definición de ZDP (Vygotsky, 1979: 133) se produce de forma clara y continua durante el intercambio en tándem: "The relationship between tandem learners is certainly one of *peers*[92], of equal standing as language learners. In addition to peers in ordinary classroom interaction, however, they possess the expert

[92] La cursiva es del autor.

knowledge to support each other" (Schwienhorst, 1998b: 4[93]). Los compañeros son "more capable" de forma alterna, en el sentido de que son hablantes nativos de la L2 del compañero y como tales la dominan.

Un aprendizaje en tándem eficaz se basa en una dependencia mutua y en un apoyo recíproco de ambos compañeros. El principio de reciprocidad, presente desde los inicios del tándem, es común para toda colaboración entre dos personas, y como tal, lleva implícita la necesidad de distribuir el tiempo de manera uniforme y que cada uno de los compañeros tándem sea en cierto modo responsable del otro, le apoye en su trabajo, le ayude cuando tenga dificultades y le corrija: "El éxito del aprendizaje en tándem reside en la mutua dependencia y el apoyo recíproco de los compañeros tándem. Ambos compañeros deben por tanto contribuir en la misma medida al trabajo conjunto y beneficiarse de igual forma de esa colaboración" (Brammerts/Gaßdorf, 1996: 5). Este principio acentúa el hecho de que, a diferencia de una situación comunicativa convencional, son dos personas las beneficiarias de las ventajas de la colaboración (*ibid.*; véase además Brammerts, 2001: 12-14).

La defensa de una reciprocidad basada en la empatía, "la habilidad para comprender las emociones de los demás" (Goleman, 1996: 14) está presente en la tesis de la "inteligencia emocional" de Goleman, para quien "la falta de sensibilidad hacia las necesidades o la desesperación ajenas es una muestra patente de falta de consideración" (*ibid.*). La empatía es fundamental para que una relación tándem funcione, ya que sin ella carece de sentido el principio de reciprocidad. La claridad emocional fruto de una conciencia reflexiva, sostiene Goleman (*ibid.*: 88), hace a la persona autónoma y segura de sus propios límites.

Además, según la propuesta de concepto de autonomía desarrollada en el primer capítulo, se puede afirmar que la reciprocidad es parte integrante de ésta, que siempre depende del otro. La realización del principio de

[93] Hemos obtenido este artículo de Internet, por lo que la paginación no se corresponde con la de su edición impresa que se cita en la bibliografía.

autonomía no termina en la aceptación de la responsabilidad del propio aprendizaje, sino que lleva implícito que cada uno de los compañeros asuma además la responsabilidad de apoyar el proceso de aprendizaje del otro a través del principio de reciprocidad (Little, 1999a: 2). A este mismo objetivo hace alusión el MCER cuando considera la importancia de la interacción: "Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas" (MCER, 2001: § 2.1.3.). Esto implica respeto al otro, tolerancia hacia sus valores, así como el intento de comprensión empática. En el tándem, y gracias al contacto directo con un hablante nativo de la L2, el aprendiz tiene la oportunidad de juzgar por sí mismo y de erradicar estereotipos. El sentimiento de simpatía que se suele generar entre los aprendices hace que en la mayoría de los casos mejore la aptitud de ambos hacia la otra lengua y aumente de esta forma su motivación.

La responsabilidad del propio aprendizaje significa planificar, controlar y evaluar el proceso; apoyar el proceso de aprendizaje del compañero implica además controlar y evaluar los tipos de apoyo que se le proporcionan durante su aprendizaje y que se centran sobre todo en una corrección sensible. Para ser capaz de llevar a cabo estos cometidos de forma eficaz es necesaria una combinación de conciencia y habilidades, tanto metacognitivas como metalingüísticas, que se adquieren y practican en el tándem (Little, 1999a: 2). Little describe la reciprocidad como la dimensión social de la autonomía del aprendiz: "Die soziale Organisation des Tandemlernens zwingt die Partner in der Tat zu autonomen Verhalten" (Little, 2001a: 21).

Esto pone una vez más de manifiesto la importancia de la dimensión social a la hora de hablar de autonomía. El contacto recíproco con un compañero que está aprendiendo la L1 del otro exige asimismo una reflexión más o menos exhaustiva sobre su propia lengua que no tendría lugar en otras circunstancias. Aquí se manifiesta la interacción entre las dimensiones social y metacognitiva de la autonomía del aprendizaje que promueve el tándem (*ibid.*).

Saber corregir forma parte del principio de reciprocidad; el respeto hacia el otro y la sensibilidad hacia el número de correcciones y hacia cómo efectuarlas para no inhibir y desmotivar al compañero son fundamentales. Ambos tienen derecho a que el otro apoye su proceso de aprendizaje, y esto incluye una corrección adecuada de sus errores. Otra característica de este principio es la distribución equitativa del tiempo, lo que no siempre se respeta por el carácter, el diferente nivel de los aprendices o la frecuencia de los cambios. Asimismo, se debe tener en cuenta que el tándem no constituye un intercambio alternativo de los papeles de alumno y de profesor; por eso ninguno de los compañeros ha de tratar de "enseñar" al otro, sobre todo en el contexto de la gramática. Por tanto, parece evidente que la autonomía funciona mejor si la otra persona es igualmente autónoma; también en este sentido el tándem es recíproco.

Por último, hemos de tener en cuenta que estamos hablando de tándem entre dos grupos culturalmente semejantes, con un nivel similar de formación y entre los que no existen conflictos políticos o étnicos, algo que añadiría un factor de dificultad a un intercambio de esta naturaleza, pero que sin duda sería una ocasión única para atenuar prejuicios y clichés, y que si funcionara tendría un mérito inestimable. El tándem se sitúa en la cima de la "scale of political engagement" (Benson, 1997: 33) por el fuerte componente social, cultural y político que lo caracteriza. Se debe tener tacto con las cuestiones culturales y ser respetuoso en todo momento con las costumbres del compañero.

3.3.2 Principio de autonomía

Dada la trascendencia de esta cuestión para la presente Tesis Doctoral, trataremos el principio de autonomía en el tándem con mayor detenimiento. Éste es, junto con el de reciprocidad, el segundo de los principios determinantes del trabajo en tándem según un gran número de autores (véase por ejemplo Brammerts/Gaßdorf, 1996: 5-6; Gläsmann/Calvert, 2001: 12; Brammerts, 2001:14-15). Siguiendo a Holec, la autonomía se suele definir

como la asunción de la responsabilidad del aprendizaje por parte del aprendiz, que lleva implícito el cometido de marcarse objetivos para el intercambio en tándem, así como la reflexión sobre cómo puede lograrlos junto a un compañero que es a la vez hablante nativo de su L2 y aprendiz de su L1 (Brammerts, 2001: 14).

El aprendizaje en tándem supone, por tanto, que cada aprendiz establezca sus objetivos junto con su compañero, reflexione sobre las estrategias que le pueden llevar a alcanzarlos y evalúe los resultados conseguidos. Sin embargo, ninguno de los compañeros tándem suele estar capacitado al principio del intercambio para determinar sus objetivos o los métodos que ha de emplear para llegar a ellos ni de evaluar si los ha conseguido, que son tareas específicas del profesor. Por este motivo, la ayuda del asesor es imprescindible para que el alumno asuma de forma paulatina estas funciones y se haga responsable de su propio aprendizaje.

Si retomamos la variante del modelo de Esch y St. John donde se indicaban los niveles principales de autonomía, consideramos necesario modificar las referencias a este principio en el tándem en función de su gradualidad. No es posible hablar de autonomía como algo absoluto ni decir que un aprendiz es o no autónomo sin más, sino que también en tándem es necesario hablar de niveles del principio de autonomía. El desarrollo del proceso autónomo de cada individuo varía en función de factores como la historia de su aprendizaje, su perfil como aprendiz, los planes de estudio, su carácter o su edad[94]. En consecuencia, el grado de ayuda que necesita cada aprendiz es diferente. Tim Lewis (2001: 127) subraya con razón que la capacidad autónoma es de naturaleza individual y opina que algunos estudiantes son capaces de inmediato de asumir responsabilidades en cuanto a su aprendizaje, en ocasiones con un apoyo mínimo, mientras que otros necesitan numerosas indicaciones antes de dar el paso más insignificante en esta dirección.

[94] Por ejemplo, los niños trabajan de una forma más inconsciente y en consecuencia necesitarán otro tipo de asesoramiento. Las diferencias en cuanto a la edad y su incidencia en el asesoramiento constituyen un ámbito que apenas está investigado y donde sería posible profundizar con datos científicos concretos.

Una cuestión importante que consideramos preciso plantearnos es si se debe establecer un grado mínimo de autonomía como condición previa para participar en el tándem, al igual que es requisito cierto nivel de conocimientos de la L2, sin que esto garantice en absoluto la posesión de grado alguno de autonomía. Quizá sería conveniente seguir una escala de autonomía en el tándem y encaminar las clases que preceden a un intercambio de esta naturaleza hacia dicho principio, puesto que con frecuencia el paso de una clase habitual de L2 a un intercambio en tándem supone un cambio muy violento para los alumnos. De esta forma, el periodo de adaptación sería menor y el incremento del grado de autonomía tendría lugar desde el primer momento.

A nuestro juicio, y continuando con la variante del modelo de Esch y St. John que iniciamos en el segundo capítulo, el aprendiz debe poseer al comienzo del intercambio un nivel mínimo α de autonomía para obtener un rendimiento alto, momento que se da cuando el alumno empieza a desenvolverse de forma autónoma en un ámbito concreto de aprendizaje. La finalidad del intercambio, además de mejorar el dominio de la L2, también es asegurar el grado de autonomía que se posee y ampliarlo mediante su ejercicio constante, así que se podría considerar como objetivo la adquisición de un nivel β, que tiene lugar cuando la responsabilidad del alumno comienza a ser mayor que la del docente, el asesor en este caso. A partir de β el asesoramiento estará más dirigido a cuestiones lingüísticas que a la autonomía.

Los alumnos cuya capacidad autónoma evolucione más o que acumulen un mayor número de experiencias en tándem conseguirán alcanzar el grado γ; en este instante el alumno habrá asumido la totalidad del control en este ámbito de aprendizaje y la autonomía adoptará el rasgo de transferible, por lo que ya es más probable que se haya transformado en algo permanente. El papel del asesor es fundamental, sobre todo hasta que el aprendiz haya alcanzado el nivel β. Sin embargo, la expansión de la autonomía de β a γ depende en mayor medida del propio aprendiz, ya que en β se produce un cambio cualitativo acerca de quién es el responsable de la

evolución de la capacidad autónoma que pasa del asesor al alumno, si bien el asesor sigue estando presente como fuente de información.

No obstante, conviene dejar claro que el tándem *per se* no es un método que necesariamente deba promover la autonomía. Habría una posible variante que encomienda toda la responsabilidad al profesor, que tiene sentido sobre todo para alumnos principiantes y que funciona entonces como complemento inmediato de las clases de L2. Este tipo de tándem estaría mucho más dirigido por el docente, ya que partimos de que los alumnos aún no son capaces de establecer sus metas, reconocer errores, decidir métodos o autoevaluarse. Sin embargo, además de ejercitar todas las características propias del principio de reciprocidad (cooperación, ayuda mutua, apoyo al compañero, entre otras), la variante descrita podría constituir asimismo una buena práctica para una posterior participación en un tándem conducente a la autonomía. Esta modalidad de tándem, en la que las parejas practican exactamente los contenidos que han explicado con anterioridad sus profesores, sería la única que se puede poner en práctica sin grado alguno de autonomía, mientras que en el tándem más común y aquí descrito es imprescindible un cierto nivel.

La función del profesor como asesor, centrado en el individuo pero con una presencia puntual, es fundamental para apoyar el proceso autónomo de los alumnos que participan en el tándem, en especial entre los niveles de autonomía α y β. Sin embargo, no resulta sencillo impulsar un proceso autónomo sin proporcionar ayudas que el alumno interpretará seguramente como instrucciones, confundiéndose de esta forma los papeles de profesor y asesor. Cuanto menor sea el grado de autonomía de que dispone el alumno, mayor será el problema del "Rollenkonflikt" (Brammerts/Calvert/Kleppin, 2001: 56; Brammerts/Jonsson/Kleppin/Santiso, 2001: 71), cuestión de la que se hablará más adelante. Este "conflicto" entre las dos funciones del profesor se puede observar claramente en la evaluación: cuanto menor sea el grado de autonomía del aprendiz, más difícil le resultará transformar la evaluación del asesor en autoevaluación y más dependiente será de los juicios de éste.

La evaluación en el tándem comienza con la primera corrección de la pareja, y a un nivel más abstracto será una de las cuestiones que se tratarán en el asesoramiento. Es posible realizar un cálculo bastante exacto del grado de autonomía por la capacidad del alumno para autoevaluarse, que está estrechamente relacionada con su aptitud para establecer objetivos. En función de sus carencias y de los errores que comete, un aprendiz debería establecer qué objetivos ha de marcarse y cuáles ha logrado ya alcanzar. En este sentido depende en buena parte de su compañero, quien le debería corregir superando las barreras que se erigen de forma natural, fruto de la cortesía y del intento de mantener una conversación fluida. Una de las finalidades del tándem es que el cometido de fijar objetivos, que el asesor llevará a cabo cuando el nivel de autonomía del aprendiz no sea suficiente, pase a manos del aprendiz.

Otra cuestión que es preciso señalar en cuanto a la evaluación es que si la institución educativa prevé una evaluación final del trabajo en tándem nos encontramos con el mismo problema que supone la evaluación en un curso ordinario. En este sentido, Lewis considera que la evaluación disminuye de forma considerable el grado de autonomía de los aprendices que trabajan en tándem (2001: 125): a pesar de que el alumno que participa en el tándem debería mejorar su capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, es cierto que la existencia de una evaluación final puede llegar a constituir el propósito único del intercambio.

La autoevaluación en el tándem no está enfocada solamente hacia los resultados, hacia el producto lingüístico que se posee al final del intercambio, sino que se orienta al mismo tiempo hacia el proceso global de aprendizaje, la utilidad de los métodos y estrategias que el aprendiz ha puesto en práctica, la ampliación del horizonte cultural, la relación humana con el compañero y el avance en el grado de autonomía personal. Todos estos aspectos son muy difíciles de evaluar en un examen tradicional puntual orientado al producto; por ello es imprescindible la autoevaluación.

El proceso de reflexión que lleva implícito la autoevaluación en el tándem también contribuye a que los alumnos perciban de forma clara la utilidad de lo aprendido en clase, por lo que este intercambio contribuye a romper barreras entre los contenidos más o menos abstractos de la clase y la aplicación a la vida real. Al ser objetivos propuestos por los propios alumnos (con o sin ayuda del asesor), se pone de manifiesto la importancia de la dimensión personal. La autenticidad de la conversación y de los materiales no puede ser mayor, puesto que el principal instrumento a partir del que se va a aprender lo constituyen los datos que introduce el compañero dirigidos temáticamente por el propio alumno. La comunicación es auténtica en el sentido de que realmente se lleva a cabo con un nativo. Sin embargo, tiene ventajas respecto a una conversación cotidiana que se asemejan a las funciones de un aparato de vídeo: se puede detener, rebobinar y repetir cuantas veces sea necesario, y además dirigir el curso de la conversación de una forma mucho más evidente y con una mayor concentración en la propia lengua.

Por lo tanto, la cuestión de la transferencia de lo aprendido se pone de manifiesto de forma diferente al modo en que tiene lugar en otros ámbitos educativos: la transferencia no sólo tiene lugar de lo aprendido a la situación real que constituye el tándem, sino que también se pueden transferir métodos y estrategias adquiridos en el tándem a otros ámbitos, por ejemplo al aprendizaje de otras lenguas, y sobre todo se puede transferir a otros contextos el grado de autonomía adquirido una vez alcanzado el nivel β, y con mayor seguridad después de haber llegado al nivel γ.

En el tándem se ponen en práctica de forma constante tanto estrategias cognitivas de comunicación (repetir, hacer mímica, emplear la L1 en los casos necesarios, relacionar, construir hipótesis cuando no se conoce una palabra —"inventar"—, anotar el vocabulario nuevo, autocorregirse, resumir, señalar qué palabras y expresiones se van a aprender, traducir, describir, buscar en el diccionario, emplear imágenes para memorizar, utilizar la palabra en otros contextos, pedir ayuda o abandonar el mensaje —estrategias de evitación—) como metacognitivas (marcarse y modificar

objetivos, planificar el tiempo, decidir cómo se van a tomar notas y qué se va a anotar, acordar cómo proceder con los errores, determinar qué hacer cuando no se entiende una palabra, autoevaluarse). A medida que aumenta el grado de autonomía del alumno, también se incrementa su capacidad de evaluar qué estrategias le van mejor en un momento u otro y de ponerlas en práctica. Como ya decíamos en el segundo capítulo, una vez alcanzado el grado β de autonomía, la importancia de las estrategias metacognitivas aumenta, así como el grado de conciencia en su aplicación.

3.3.3 Proceso autónomo desde el punto de vista del alumno

La mayor parte de los autores que aborda la cuestión del principio de autonomía en el tándem lo hace desde una perspectiva externa al aprendiz. Sin embargo, es importante saber cómo es el propio proceso autónomo desde el punto de vista del alumno para poder ser capaces de fomentarlo como docentes.

Los diarios del aprendizaje que elabora el propio alumno y, a un nivel más general, el Portfolio Europeo de las Lenguas[95] que propone el MCER son herramientas didácticas de gran utilidad que fomentan la reflexión sobre el propio aprendizaje. Los diarios son ventajosos sobre todo en los intercambios tándem donde los aprendices se ven con poca frecuencia durante un periodo más o menos largo de tiempo, y sus contactos con el asesor son asimismo escasos. Mediante este diario el alumno tiene la oportunidad de repasar lo aprendido y de reflexionar acerca de si ha alcanzado los objetivos que se había propuesto para la sesión, y le sirve como recordatorio de las

[95] El Portfolio consta de tres partes que elabora el propio aprendiz:

- Pasaporte de lenguas, donde consta el nivel de las lenguas que conoce el aprendiz.
- Biografía lingüística, en la que aparecen los objetivos, la trayectoria del aprendizaje de cada lengua, así como las experiencias lingüísticas e interculturales del aprendiz.
- Dosier, donde se incluyen los certificados e informes obtenidos relacionados con la lengua en cuestión.

Véase la página de ALTE http://www.alte.org/projects/eaquals_alte.cfm para obtener una información en detalle acerca del Portfolio. Podríamos decir que el diario representa una extensión en detalle de un periodo concreto incluido en la Biografía lingüística del Portfolio.

dificultades surgidas durante el trabajo en tándem a la hora del asesoramiento.

De la misma forma, parte del control metacognitivo sobre competencias y estrategias que ha de llevar a cabo el alumno se puede realizar por medio del Portfolio Europeo de las Lenguas, que representa sin duda un gran paso en dirección a la autonomía. El Portfolio posibilita que el alumno registre sus experiencias de aprendizaje, tanto formal como informal, en relación con las lenguas extranjeras que está aprendiendo. Por medio de la autoevaluación el alumno documenta periódicamente los progresos realizados y tiene conciencia en todo momento de su estado actual de conocimientos.

La puesta en práctica de la autonomía en el tándem lleva implícita una serie de problemas de los que en ocasiones no son conscientes los propios asesores. El primero es que muchos de los alumnos que comienzan a participar en el intercambio, por las tradiciones y los planes de estudio de sus países de origen, nunca antes han oído hablar de autonomía en el aprendizaje o tienen una idea muy imprecisa de en qué consiste. Así, en ocasiones los profesores confunden ese desconocimiento con falta de interés y motivación, y se sienten frustrados porque el intercambio no ha cumplido sus expectativas, aunque lo que sucede en realidad es que los participantes no cuentan con el grado de autonomía necesario para acometer un aprendizaje de estas características.

Otro problema que tienen que encarar muchos de los alumnos es el estar confrontados por primera vez con un hablante nativo de su L2, sobre todo en el caso de que éste tenga más nivel, puesto que entonces las inhibiciones y el miedo a cometer errores suelen ser aún mayores. Una ventaja del tándem es que los dos compañeros están en idéntica situación y tienen los mismos problemas; no sólo es uno el que se tiene que adaptar a la lengua y cultura meta, como sería el caso en una situación normal con un hablante nativo. No obstante, el desequilibrio lingüístico entre los componentes de la pareja puede causar inhibiciones en el miembro con

menos nivel. Este problema emocional se debería poder subsanar con la autonomía, ya que cada uno ha de ser consciente de que evoluciona dentro de su nivel, y de que toda evolución es positiva. De todas maneras, no es conveniente que dos participantes con un nivel muy bajo de L2 trabajen juntos, ya que tiene que darse un mínimo de comunicación para que el tándem funcione bien. Otro requisito para un buen desarrollo del tándem es que ambos compañeros cuenten con un nivel mínimo de autonomía α.

También les suele preocupar a los participantes la imagen que dan al otro; además, el tiempo que les ocupa conocerse puede distraer a los alumnos de aprender la lengua. Cuanto menor sea el nivel de autonomía que posee el aprendiz, más difícil le resultará centrarse en la L2. Tampoco hay que subestimar la importancia que tiene el grado de atracción del compañero: tanto si resulta muy atractivo como si no resulta atractivo en absoluto puede perjudicar el resultado del intercambio, mientras que suele ser muy positivo que los compañeros congenien. Es recomendable, por tanto, y si es posible desde el punto de vista organizativo e institucional, que haya algún tipo de rotación en las parejas, lo que además aporta ventajas porque los participantes se acostumbran a diferentes modos de hablar, acentos, pronunciaciones y puntos de vista. A pesar de tener estos efectos en cuenta, es obvio que la reciprocidad comienza con la necesidad de aceptar y respetar a cualquier compañero sin discriminar a ninguno.

En el tándem se aprende principalmente a partir de los datos de entrada que proporciona el compañero. Según los planteamientos de Krashen y su *input hypothesis* (Krashen/Terrell, 1988: 56), hablar no es esencial para adquirir la lengua, sino que su adquisición tiene lugar más bien a partir de lo que escuchamos (o leemos) y comprendemos, no de lo que decimos. Esta teoría defiende que la mejor manera de enseñar a hablar es concentrarse en escuchar (o leer) y la destreza hablada surgirá por sí misma. Sin embargo, en el tándem hay muchos aprendices que piensan lo contrario, que cuanto más hablen ellos más van a aprender; los asesores les harán comprender que están equivocados, y que además no están respetando el principio de reciprocidad.

Ya Freinet ponía de manifiesto la importancia de un modelo adecuado para aprender a activar la lengua: "El niño no aprenderá a escribir correctamente si no tiene constantemente ante los ojos la perfección de los textos escritos o impresos" (Freinet, 1975: 42). Los textos que escribe y envía el compañero en el tándem por correo electrónico se cuentan entre los textos perfectos a los que se refiere Freinet. Lo que sí es cierto es que el tándem también sirve para agilizar la activación de los conocimientos pasivos en casos donde el alumno posee muchos conocimientos de la L2 que apenas ha puesto en práctica en el curso tradicional al que ha asistido y, por lo tanto, le cuesta aplicar. El objetivo de muchos de los participantes al comienzo del tándem es precisamente "ganar fluidez en la lengua meta", hecho que pondrán de manifiesto los cuestionarios que hemos realizado. En estos casos, el mero hecho de hablar es fundamental para el alumno, porque de esta forma va a tener la sensación de que por fin puede emplear tantas informaciones almacenadas.

Un aprendiz con un mínimo grado de autonomía comprendido entre α y β sabe dirigir el tiempo del intercambio que le corresponda hacia sus propósitos, con independencia de su nivel de conocimientos de la L2. Sin embargo, es preciso saber qué hacer con los datos que introduce el compañero para transformarlos en material didáctico individualizado: si se toman notas, cómo, qué se hace después con ellas, si se repiten las palabras o expresiones desconocidas, si se piden al compañero más contextos donde se utilicen, si se tratan de utilizar en otro contexto, etcétera. La cuestión de seleccionar lo relevante del *input* del compañero no siempre resulta sencilla, si bien con la práctica se aprende a reflexionar y decidir qué puede resultar útil en un futuro y qué no. Si se realizan anotaciones, surge la cuestión de cómo se pueden tratar para que se transformen en vocabulario activo, y qué papel desempeña en esto la ayuda del compañero, quien puede revisar si las anotaciones son correctas y proporcionar ejemplos u otros contextos donde se emplee una determinada palabra o expresión.

Asimismo, en el tándem se puede obtener beneficio de cada circunstancia en que no se sabe decir algo o se comete un error. En el primer

caso, lo esencial es hacerse entender por medio de descripciones, mímica o el empleo de la L1 o alguna otra lengua común; una vez que el compañero haya entendido lo que se quiere expresar, proporcionará la palabra o expresión apropiada, que pasará a formar parte del propio material del aprendiz. Muchos alumnos con un grado escaso de autonomía tienden a cambiar de lengua con mucha frecuencia. Si un aprendiz tiene un nivel muy bajo de conocimientos de la L2 y le supone mucha concentración activarla, se pueden establecer intervalos más breves para el empleo de una y otra lengua, pero se ha de evitar cambiar a la L1 cada vez que no se sabe decir algo en la L2, puesto que ésta constituye precisamente una de las mayores opciones de aprendizaje que ofrece el tándem.

La cuestión de las correcciones es una de las más importantes y al mismo tiempo más problemáticas en el tándem. La mayoría de los alumnos que empiezan consideran "poco educado" corregir a su compañero. Es fundamental erradicar opiniones de este tipo y entender las correcciones como lo que son: una ayuda constructiva y no una crítica. Para ello conviene ser consciente de los errores sistemáticos (o puntuales si el nivel de la L2 ya es muy alto); fijarse en la cuestión, por tanto, de cuáles son los errores que son más importantes a la hora de corregir en un nivel, una situación y con una persona determinados, y tratar en pareja cómo se pueden erradicar, lo que se puede llevar a cabo además con ayuda del asesor.

La forma cómo se corrige cobra aquí gran importancia; esto es algo que se recomienda tratar con el compañero al principio del intercambio. También es importante saber qué corregir: no centrarse únicamente en un tipo de errores —por ejemplo los gramaticales— e ignorar otros —por ejemplo los de pronunciación y entonación—. Para corregir la pronunciación no es necesaria ninguna regla, sino que es suficiente el modelo que proporciona el nativo, por lo que el compañero tándem es la persona indicada para este cometido: ningún otro tipo de curso ofrece unas posibilidades tan idóneas para mejorar la pronunciación en cualquier nivel de la L2. Asimismo, es fundamental cómo aprender de las correcciones, a lo que prestará ayuda el asesor si el aprendiz tiene dudas. Finalmente, cómo retener lo aprendido

forma parte también del proceso de aprendizaje en tándem. Los participantes tienen que buscar un modo de no olvidarse de aquello que quieren aprender: mediante repasos periódicos, repeticiones con el compañero o empleo en otros contextos.

El papel del asesor a la hora de fomentar la autonomía del aprendiz incluye todas estas funciones: aconsejar al alumno acerca de cómo puede obtener el mayor provecho del *input* de su compañero, en la forma cómo realizar las anotaciones, cómo corregir, cómo tratar las correcciones, cómo activar el nuevo vocabulario o si se cumple el principio de reciprocidad. Asimismo, la cuestión de los objetivos es fundamental: no siempre le resulta fácil al alumno establecer o concretar sus objetivos. Aquí se manifiesta la ayuda del asesor, quien le recomendará las estrategias y los métodos que considere más adecuados. No se puede esperar del asesor que proporcione un método perfecto para todo y todos, pero sí que ayude al aprendiz a encontrar la estrategia o el método más apropiado en un momento concreto. Existe una serie de pautas generales aconsejables para un alumno que participa en un intercambio tándem y que ya posee un grado mínimo α de autonomía, que detallaremos a continuación. Supongamos que el aprendiz comete un error o se da cuenta de que no sabe decir algo, bien por sí mismo o porque su pareja se lo indica o le corrige. Entonces:

- Evalúa si este error es importante para él o no y según la decisión puede intentar evitarlo de forma que continúe el proceso comunicativo, o bien tematizarlo con el compañero.
- Se fija en el error, determina su eliminación como objetivo de aprendizaje y se lo comunica a su pareja; le pide que ponga especial atención a este error y se lo corrija de forma constante durante una o varias sesiones de tándem.
- Reflexiona acerca del método más adecuado para alcanzar el objetivo concreto de eliminar el error cometido; puede interrumpir la conversación para concentrarse en él con la estrategia que le parezca más eficaz; se lo transmite a su pareja y le pide que le ayude.

- Consigue superar el error una primera vez.
- A continuación repite lo mismo en varios ejemplos y en el transcurso del intercambio intenta ponerlos en práctica una y otra vez hasta conseguir suprimir el error de forma sistemática en ese y otros contextos.

No sólo es necesario entender estos pasos, sino ponerlos en práctica para superar el hueco existente entre la teoría y la práctica, entre el saber y el saber hacer, entre comprender y aplicar. Para realizar este salto de forma autónoma el alumno necesita el apoyo de su pareja, pero sobre todo el del asesoramiento.

Un alumno con un grado alto de autonomía valorará el asesoramiento e intentará obtener el máximo provecho del mismo, incluso lo abordará con preguntas e inquietudes; por el contrario, un alumno con un grado bajo de autonomía puede ir con miedo porque piensa que es un examen (confusión de funciones del profesor) o no verle la utilidad porque el asesor no da instrucciones ni dice cuál es el mejor método, como haría un profesor. El propio asesoramiento puede tematizarse con el alumno para que éste sea consciente de su finalidad.

En definitiva, la capacidad de trabajar de forma autónoma es esencial para el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje de la L2 en tándem, ya que lleva implícita una reflexión continua por parte del aprendiz que aumentará los beneficios que se van a obtener al final de dicho proceso. Como hemos visto a lo largo de este apartado, un óptimo aprovechamiento del potencial didáctico que ofrece el tándem depende en buena medida de la realización consciente del principio de autonomía.

3.4 Asesoramiento como herramienta de transferencia de control

La necesidad de ofrecer estas ayudas para aprender en tándem surgió por el hecho de que muchos de los estudiantes que participaban en cualquiera de las modalidades no tenían del todo claro cómo debían trabajar para lograr la mayor efectividad posible, o no agotaban las posibilidades que esta forma de aprendizaje ofrece. Si bien la mayor parte de los individuos poseen la capacidad de ser autónomos, no siempre son conscientes de ella o de su aplicación; según el grado de autonomía adquirido necesitan más o menos apoyo profesional, según lo representado en la figura 3. En el asesoramiento se ofrece ayuda al aprendiz para que sea capaz de obtener el máximo rendimiento de su capacidad autónoma con el fin de optimizar su aprendizaje. Además, si tenemos en cuenta el hecho de que sobre todo la autonomía proactiva se adquiere mejor de forma individual, los diferentes niveles de los alumnos dificultan asimismo el intento de transmitirla en un grupo numeroso. Igualmente, motivar a todo un grupo de la misma forma tampoco parece muy factible. De aquí se deduce, por tanto, que la estimulación de la motivación o la eliminación de las barreras motivacionales tiene lugar principalmente de forma individual y por esta razón es fundamental el asesoramiento (Kleppin, 2004: 4). A pesar de que nunca podrá suprimir todos los obstáculos que se contraponen a la motivación, el asesor ha de intentar influir en aquellos factores que repercuten en ella, hacer al aprendiz consciente y apoyarle para que los modifique de forma que tengan un efecto positivo sobre su persona y sobre su proceso de aprendizaje (*ibid.*: 11):

> Weder Lehrer noch Berater können motivieren oder alle Motivationsbarrieren beseitigen. Beide können allerdings den Lerner dabei unterstützen, einen Teil selbst zu leisten. Die individuelle Lernberatung bietet hierfür besondere Bedingungen, da Motivation in seiner gesamten Faktorenkomplexion nur individuell zu begreifen ist. Individuelle Lernberatungen schaffen eine Möglichkeit, die einzelnen

Faktoren und ihre Verbindungen zu erkennen und möglicherweise zu modifizieren.

El asesor asume la función de "pareja tándem ideal" para asegurarse de que el aprendiz alcanza un nivel de aplicación, no sólo de comprensión, del principio de autonomía.

A menudo se insiste en que el aprendizaje autónomo no es aprendizaje en solitario, y es fundamental que los participantes en tándem no se sientan solos, sino que estén de alguna manera asistidos, que sepan que tienen alguien a su disposición para todo tipo de consultas relacionadas con su aprendizaje. Por lo tanto, la labor principal del asesor, que por lo general es un experto en la L2, es la de intentar incrementar el éxito del aprendizaje de los participantes en el tándem mediante la resolución de problemas que puedan surgir y, sobre todo, mediante su apoyo a la hora de tomar decisiones propias con vistas a lograr una mayor autonomía. El asesoramiento debe estimular al aprendiz a aplicar y ampliar la propia capacidad de aprender de forma autónoma y ayudarle a encontrar su propia seguridad a la hora de aprender (Brammerts/Calvert/Kleppin, 2001: 54); apoyarle, en definitiva, a encontrar su propia vía eficaz de aprendizaje.

El asesoramiento individual consiste por regla general en una conversación entre el aprendiz y el asesor que puede o no formar parte de un curso y tener lugar de forma presencial o a través de medios como Internet, teléfono o videoconferencia (véase Kleppin, 2004: 2). En el transcurso de dicha conversación, es conveniente que el asesor apoye al aprendiz en el desarrollo de ciertas capacidades:

1. En primer lugar, a que respete a su compañero y le proporcione todo tipo de ayudas posibles para apoyar su proceso de aprendizaje autónomo. Esto incluye respetar la distribución del tiempo, corregirle y ser tolerante con sus ideas y su personalidad.

2. Después, a que sea capaz de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre los objetivos que aspira a alcanzar en el tándem.

3. En tercer lugar, a que él mismo sea capaz de decidir qué posibilidades tiene de alcanzar dichos objetivos y qué métodos, estrategias y materiales serían los más adecuados para tal ejercicio.

4. Por último, a que sea capaz de evaluar su propio proceso y —en asesoramientos posteriores— a darse cuenta de si ha alcanzado los objetivos propuestos.

Es obvio que las opiniones del asesor no tienen por qué ser consideradas dogmáticas, sino que es tarea del aprendiz, y parte de su autonomía, decidir cuáles de las propuestas y consejos formulados por el asesor son adecuados para sus objetivos, sus experiencias y su estilo de aprendizaje.

No debemos olvidar que los asesores lingüísticos son por lo general profesores de la L2 que aprende el alumno. El hecho de que el asesor domine la L2 es lógicamente necesario para que éste, entre otras funciones, sea capaz de responder a las dudas de los estudiantes que están relacionadas directamente con esta lengua y que el compañero no sabe ni tiene por qué saber responder, así como para ser capaz de captar los errores que el aprendiz comete de forma sistemática, hacerle consciente de ellos, llevar a cabo las correcciones adecuadas y evaluar lo aprendido con el aprendiz. No obstante, el hecho de que la misma persona desempeñe las dos funciones, la de profesor y la de asesor, puede producir un "Rollenkonflikt" (Brammerts/Calvert/Kleppin, 2001: 56; Brammerts/Jonsson/Kleppin/Santiso, 2001: 71), como ya mencionábamos con anterioridad. Éste tiene lugar cuando los propios asesores se olvidan de esta faceta y ponen en práctica su papel como profesores: les imponen a los aprendices objetivos concretos y establecen los contenidos y métodos que deben seguir, sin esperar a que sean los propios alumnos los que reflexionen acerca de todo el proceso y lleven a cabo este cometido. Otras veces este problema parte de los propios aprendices, quienes esperan del asesor una labor similar a la del profesor: que sea él quien les proporcione los objetivos, escoja los métodos y materiales, fije la progresión y evalúe los resultados. No obstante, el hecho de que el profesor y el asesor coincidan en la misma persona también puede

aportar ventajas: si el asesor ha sido el profesor del alumno, conoce la historia de su aprendizaje; ya sabe algo acerca de su grado de autonomía, de qué estrategias domina y cuáles no y de dónde radican sus dificultades con la L2. De esta forma, ya no tendrá que averiguar todo esto al principio del asesoramiento, sino que podrá abordar directamente cuestiones metodológicas. Además, si el profesor ha diversificado sus papeles en la clase normal según la propuesta elaborada en el segundo capítulo, el "conflicto" no será tan grave.

Autores como Brammerts, Calvert y Kleppin (2001: 56) o Ursula Stickler (2001: 63) han encontrado en el enfoque humanista de Carl R. Rogers un fundamento teórico adecuado para explicar los principios que sustentan el asesoramiento en estos contextos. Rogers (1976) considera fundamental que el *facilitator*, que en este caso es el asesor, acepte al aprendiz en primer lugar como persona capaz de tomar decisiones acertadas respecto a su aprendizaje y le apoye sean cuales sean los resultados que haya obtenido hasta el momento o sus perspectivas futuras de éxito. Un asesor según Rogers ha de ser respetuoso, empático y congruente. Además, ha de intentar comprender qué objetivos pretende alcanzar el aprendiz, cuáles son sus posibilidades y sus límites y qué criterios de decisión son importantes para él a la hora de establecer sus metas. Sería aconsejable, por último, que en los encuentros entre aprendiz y asesor no existiera jerarquía alguna sino que fueran encuentros de persona a persona en los que se trataran aquellos problemas relacionados con el aprendizaje sin que el aprendiz se sintiera cohibido en ningún momento. El hecho de que con frecuencia coincidan los papeles de asesor y de profesor hace que muchos de los aprendices antepongan la segunda función y equivoquen la sesión de asesoramiento con un examen oral, lo que puede dar lugar a nervios e inhibiciones. Para evitar este tipo de situaciones, es conveniente que el asesor tematice su función al principio y que se proponga como objetivo la superación de estas diferencias, aun siendo consciente de la dificultad de esta tarea.

Esta labor tranquilizadora, semejante a la ayuda psicológica, es una de las responsabilidades del asesor que describe Stickler (en prensa), cuyas funciones se distribuyen entre "asesorar", que constituye una tarea más centrada en los problemas de aprendizaje de la propia lengua, y "aconsejar", que supone una ayuda integral, centrada en el proceso global de aprendizaje en tándem, en los problemas personales y en las relaciones entre compañeros. Stickler, sin embargo, no lleva adelante esta distinción sino que utiliza en lo sucesivo el término "asesoramiento" para ambas funciones.

Una buena comunicación entre alumno y docente es fundamental no sólo para el tándem, sino en el contexto educativo general. Así lo concibe Mark Fenech (2001[96]): "In the context of education, communicative analysis enables educators to move towards a transparency of knowledge-constitutive interests so that educational possibilities can be explored". El autor se hace eco de las tesis de Habermas (1981) y su teoría de la acción comunicativa para constatar que un aumento en la comunicación entre ambos dará lugar a una situación en la que se puede alcanzar un mayor grado de entendimiento.

A pesar de que la organización del asesoramiento individual puede variar considerablemente dependiendo de las características del aprendiz y el contexto donde tiene lugar, Brammerts/Jonsson/Kleppin/Santiso (2001: 67) y Brammerts/Calvert/Kleppin (2001: 57-60) distinguen principalmente tres instantes dentro de cada sesión de asesoramiento en tándem:

1. Una primera fase donde deberían quedar claros los objetivos que el aprendiz quiere alcanzar y donde es conveniente, por tanto, que se aborden los problemas que pretende solucionar en el tándem. La labor del asesor en esta primera fase es, sobre todo, la de comprobar, observando el nivel del aprendiz, si esos objetivos son alcanzables; y en el caso de que no lo sean, ayudarle a formular otros más asequibles. El asesor no trata de imponer, sino que se limita a dar indicaciones, orientaciones y consejos personalizados basados en su experiencia como profesor y en sus conocimientos didácticos y

[96] Cit. por Curtis, 2004: 6. El autor no proporciona la página, seguramente por tratarse de una conferencia.

de la lengua en cuestión. El aprendiz puede o no aceptar estas orientaciones; en esto consiste su autonomía personal.

2. La segunda fase la constituye la reflexión sobre posibles vías acerca de cómo alcanzar los objetivos propuestos y cómo dar solución a los problemas tratados en la primera fase. También aquí ha de ser el propio aprendiz el que trate de alcanzar una posible solución. La tarea del asesor como experto en la L2 y como impulsor al mismo tiempo del aprendizaje autónomo sería ayudar al aprendiz a que las decisiones que tome tengan un fundamento sólido. Igualmente, en esta segunda fase la autonomía desempeña un papel primordial, ya que en última instancia será el aprendiz el que decida los métodos que va a seguir.

3. En la tercera fase que describen estos autores, el asesor habría de asegurarse de que el aprendiz tiene claros cuáles son los siguientes pasos que debe seguir, así como ejercitarle en el desarrollo de métodos de autoevaluación. El aprendiz debería haber adquirido durante el asesoramiento la seguridad necesaria para mejorar su aprendizaje en tándem en los aspectos que crea conveniente para que éste resulte más efectivo.

En los tres periodos se trata, en suma, de decisiones que tiene que tomar el aprendiz de forma responsable y autónoma.

La capacidad de diagnóstico es asimismo una cualidad fundamental del asesor, quien será incapaz de ayudar a un aprendiz a corregir sus errores si él mismo no los reconoce. También ha de evitar formular preguntas sugestivas del tipo: "¿No crees que aprenderías más si hicieras...?", sino ayudar al aprendiz a exteriorizar sus pensamientos en la medida de lo posible, en el sentido de la "mayéutica" socrática. Este arte de preguntar consistía en no dar las respuestas acabadas sino invitar e incitar al otro, por medio de preguntas, a pensar, resolver la situación y encontrar una respuesta racional, así como a descubrir por sí mismo sus propios métodos de aprendizaje. El asesor puede proponer varias opciones, poner ejemplos y dejar decidir al aprendiz, lo que no resulta en absoluto sencillo; es preciso contar siempre con este problema, sobre todo porque probablemente los

alumnos nunca se habían planteado estas cuestiones con anterioridad. Además, es conveniente que el asesor apoye al alumno a desarrollar estrategias para fijar lo aprendido, ya que aprender no es un proceso lineal, sino circular, e incluye "olvidar".

Con el objetivo de superar esta parte del proceso, conviene que el aprendiz repase las estructuras aprendidas hasta que logre reconocerlas cuando las diga el compañero, para luego dar un paso más y activarlas. Quizá sería conveniente al inicio de un intercambio en tándem reunir a los participantes en un pleno y tratar cuestiones metodológicas relacionadas con las estrategias de aprendizaje, puesto que es preciso conocerlas para poder ponerlas en práctica en cada caso. Otra posibilidad para que los alumnos sean conscientes de estas informaciones son las tareas de reflexión que se realizan en los cursos intensivos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum, que más adelante tomaremos en consideración[97]. El asesor ha de estar preparado para situaciones en las que un aprendiz parezca no encontrar sentido al asesoramiento o crea no necesitarlo, así como cuando no progrese respecto a la metodología empleada. También puede llegar un punto en que el asesor considere que un aprendiz no necesita asesoramiento porque ya ha alcanzado un grado de autonomía tal que es capaz de alcanzar por sí mismo sus objetivos.

Es recomendable que el asesor se asegure de que ha aportado sus conocimientos y ha dado lo mejor de sí mismo, aunque sin haber hecho al aprendiz dependiente de su autoridad, pues de esta forma lo alejaría del objetivo de la autonomía, primordial en el aprendizaje en tándem. Un buen asesor es fundamental para apoyar al aprendiz en su camino hacia la autonomía en el aprendizaje.

---

[97] Para más detalles en relación con la organización del asesoramiento en tándem, véase Stickler (2001).

3.5 Investigación científica acerca del tándem

Fue a partir de la década de 1980 y principalmente a raíz de los estudios de Henri Holec cuando se iniciaron las reflexiones e investigaciones en el ámbito de la autonomía dentro del tándem (Herfurth, 1993: 242-64). Las Jornadas o Seminarios Internacionales Tándem, que se vienen celebrando periódicamente desde 1989, están dirigidos también a este efecto: profesores, coordinadores, asesores y usuarios del tándem intercambian ideas, experiencias, sugerencias y resultados de sus investigaciones acerca de las distintas concepciones del tándem, de la puesta en práctica del principio de autonomía o de la posible integración del tándem dentro de los planes de estudio de los distintos países. Los representantes de otras instituciones educativas que se interesan por el método tándem, pero que todavía no lo han ejercitado, aprenden en estos encuentros anuales de sus colegas con experiencia en este campo para una posterior puesta en práctica. Fruto de tales encuentros surgen recopilaciones de artículos que constituyen las Actas de las Jornadas Internacionales Tándem; su octava edición tuvo lugar el 10 de octubre de 2005 en Bolzano (Italia).

Asimismo, los proyectos coordinados desde la Ruhr-Universität Bochum también han dado lugar a estudios y manuales como Brammerts y Kleppin (2001), Gläsman y Calvert (2001) o Blanco, Ojanguren y Álvarez (1998), que suelen estar traducidos o adaptados a todas las lenguas de los proyectos. Con el tiempo se han venido realizando asimismo monografías más extensas en forma de Tesis Doctorales, Tesinas de licenciatura o Trabajos de investigación acerca de cuestiones relacionadas con el trabajo en tándem. A continuación haremos un repaso por los trabajos de este tipo realizados en los últimos años, tanto publicados como no publicados, y observaremos qué lugar ocupa el principio de autonomía en dichos trabajos.

Hans-Erich Herfurth, Universidad de Bielefeld (1993)

La Tesis Doctoral de Herfurth representa la primera gran investigación sobre el tándem en grupos. El autor incluye el tándem dentro de las *Begegnungssituationen,* que sitúa en una dicotomía entre "adquisición libre" y "aprendizaje institucionalizado" de la L2 y define como "Phasen im Rahmen organisierten Spracherwerbs, in denen zwei oder mehr Lerner unterschiedlicher Muttersprache —deren Muttersprache jeweils Zielsprache des/der anderen ist— im (meistens) binationalen Kontext miteinander lernen" (Herfurth, 1993: 22). El tándem representa según el autor un equilibrio entre la intervención didáctica y la autonomía del aprendiz, entre "naturlicher Spracherwerb" y "unterrichtliches Sprachlernen"[98] (*ibid.*: 29). Herfurth proporciona una extensa vista general de la historia de los cursos tándem, así como de los trabajos sobre el tándem más importantes hasta 1993 (*ibid.*: 248-51).

Disentimos con Herfurth en situar el tándem como el punto medio entre la adquisición de la L1 y la enseñanza institucionalizada de lenguas extranjeras. El proceso de adquisición de la L1 tiene lugar de forma inconsciente; en cambio, uno de los rasgos principales del aprendizaje en tándem y que constituye tanto medio como fin es la conciencia no sólo de la L2, sino también de la L1 (*language awareness*). Con respecto al principio de autonomía, Herfurth lo tiene en cuenta como uno de los fundamentos del trabajo en tándem, pero no profundiza en su descripción.

Marie Christine Appel, Universidad de Dublín (1997)

El breve estudio de Appel se basa en el empleo de la comunicación asincrónica por correo electrónico, analiza el proceso de aprendizaje de lengua implícito sobre la base de la teoría vygotskyana del aprendizaje de la

[98] Herfurth sigue aquí la clásica distinción de Krashen entre adquisición (inconsciente) y aprendizaje (consciente) de la lengua y a partir de este punto decide prescindir del término "aprendizaje" para designar el proceso que tiene lugar en tándem. Como ya se vio en el segundo capítulo, en esta Tesis se emplean ambos como términos prácticamente equivalentes.

comunicación y examina en un estudio de caso los resultados de un intercambio tándem a través de este medio. El trabajo incluye una sucinta discusión de la autonomía del aprendiz, que implica una transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del profesor, quien debe asumir el papel de facilitador, al alumno. El tándem a través del correo electrónico constituye según la autora una posible vía para fomentar el desarrollo de la capacidad autónoma en contextos particulares de aprendizaje. Asimismo, Appel hace referencia a la aparente paradoja que señalaba Little (2001b) y a la que ya hemos aludido, aunque no aporta argumentos que la solucionen (Appel, 1999: 14).

Después de abordar brevemente tres estudios de caso anteriores relacionados con el tándem a través del correo electrónico (*ibid.*: 16-17), la autora acomete un análisis del intercambio inglés-español llevado a cabo durante tres meses por siete parejas tándem donde no propone hipótesis de partida y es necesario esperar al final para constatar los objetivos que pretendía alcanzar con el estudio. Una vez analizados los datos proporcionados por los propios compañeros tándem, la autora concluye argumentando que los intercambios tándem a través del correo electrónico tuvieron un gran impacto en la manifestación tanto de *language awareness* como de *learning awareness* (*ibid.*: 48 y 51). Como consecuencia de lo anterior, también se desarrolla la autonomía del aprendiz (*ibid.*: 51). Otra de las cuestiones que aborda Appel es cómo se puede extender a otras áreas la conciencia adquirida en los ámbitos del lenguaje y del aprendizaje, así como el tipo de apoyo que es necesario proporcionar a los estudiantes que llevan a cabo un intercambio de estas características, sobre todo en los estadios iniciales.

Markus Kötter, Universidad de Münster (2001)

Kötter aborda en su Tesis Doctoral el aprendizaje en tándem vía Internet. Su trabajo se basa en el estudio de las interacciones en tiempo real entre un grupo de parejas tándem procedentes de la Universidad de Münster

(Alemania) y otro de la Universidad de Vassar (Estados Unidos) que colaboraron en MOOs durante un periodo de dos meses con el objetivo de preparar una presentación en la L2. El tratamiento y la corrección de los errores es uno de los puntos principales del estudio, que demuestra que los alumnos llegaron a alcanzar un mayor grado de conciencia del lenguaje y que emplearon una serie de estrategias diferentes de las utilizadas en el contexto escolar. Asimismo, concluye con la observación de que, si bien las correcciones tuvieron lugar únicamente de forma aislada, sí se cumplieron otros requisitos que lleva implícito el principio de reciprocidad.

Con respecto al principio de autonomía, Kötter sigue los postulados de autores como Little o Wolff y enumera algunos componentes clave de este principio que lo distinguen a su juicio de otros modelos de aprendizaje, como la promoción de una combinación equilibrada entre aprendizaje individual y en colaboración, o la creencia de que a los aprendices se les debe permitir evaluar los procesos y resultados de su aprendizaje (Kötter, 2002: 32). Una mayor autonomía conduce a una mejor destreza "as more independent learners make much great use of the opportunity to measure and to improve their proficiency through authentic discourse via the production of 'unpushed' output" (*ibid.*: 34).

Mark Bechtel, Universidad de Gießen (2002)

La dimensión intercultural del trabajo en tándem constituye el tema de la Tesis Doctoral de Mark Bechtel, publicada diez años más tarde que la de Herfurth. Después de un capítulo dedicado al aprendizaje de lenguas en tándem y otro en el que ofrece una visión global del aprendizaje intercultural, el autor vincula ambos conceptos mediante el análisis de varios estudios de caso. Bechtel se plantea si y de qué forma los compañeros tándem son "expertos" de su cultura cotidiana, así como la cuestión de las perspectivas que entran en juego en el diálogo intercultural que tiene lugar durante el tándem. Asimismo, se pregunta si es conveniente acudir a la L1 para precisar asuntos relacionados con el contenido, y hasta qué punto los compañeros

actúan de intermediarios entre su propia perspectiva y la ajena (Bechtel, 2003: 13). El autor se refiere de forma breve a la cuestión de la autonomía en su descripción inicial del tándem: "Das Lernerautonomieprinzip besagt, dass jeder der beiden Tandempartner für das eigene Lernen verantwortlich ist "(*ibid.*: 15).

Bechtel (*ibid.*: 364-71) concluye, sobre la base de sus estudios de caso, que los compañeros tándem no sólo buscan las diferencias entre las dos culturas durante el trabajo conjunto, sino también sus similitudes. Uno de los puntos fuertes del tándem radica en que las experiencias personales de cada uno de los compañeros constituyen fragmentos de una realidad individual representativa de la cultura global. Con respecto a los límites del aprendizaje intercultural en tándem, éstos se alcanzan según Bechtel cuando los compañeros no están dispuestos a hablar sobre sí mismos o a dar su opinión sobre algo relacionado con su cultura, puesto que se pierde un punto de vista importante. Otro límite a juicio de Bechtel se impone cuando ambos compañeros llegan a un punto donde coinciden en que es "lo mismo" en ambas culturas. Claro que esto constituye al mismo tiempo una de las riquezas del tándem, puesto que estamos hablando de personas reales que proporcionan informaciones auténticas acerca de su cultura, que pueden ser más o menos exactas pero al fin y al cabo provienen de una fuente real.

Lars Schmelter, Universidad de Bochum (2003)

Schmelter investiga el concepto de aprendizaje autodirigido en tándem; analiza los términos "aprendizaje" y "autodirigido" por separado en el contexto de la DLE y realiza un estudio de caso en el que evidencia cómo dos estudiantes perciben el tándem y el asesoramiento. Para Schmelter, "autodirigido" es uno de los muchos términos que se utilizan en el debate acerca de la autonomía en la Didáctica. El término autonomía, afirma Schmelter, es al mismo tiempo complicado y difuso, y opina que se debería sustituir por otro menos exigente e ilusorio.

Schmelter coincide con Schwerdtfeger (1982: 101) al considerar expresiones como "autonomía" vacías de contenido, pero al mismo tiempo se fundamenta para sus reflexiones teóricas en tres autores (Holec, Little y Benson) que son fervientes defensores del concepto. Su conclusión es que existen demasiados conceptos diferentes y que la definición de Holec posibilita un amplio consenso porque permite un gran espacio para diferentes interpretaciones y precisiones de contenido (Schmelter, 2004: 169). Schmelter reprocha a Benson, de una parte, que su intento de aunar diferentes versiones de autonomía fracasa por la incompatibilidad de los diferentes términos y conceptos. De otra, critica que en el debate en torno al tándem la mayor parte de los autores emplee la palabra autonomía en un sentido reducido. Además, critica que el argumento de la autonomía sirve muchas veces en el contexto académico para reducir el número de puestos de trabajo y ahorrar dinero (*ibid.*: 164). Cuando al final advierte que el concepto de autonomía es ilusorio, no sabemos con certeza a qué autores se refiere y tampoco deja clara cuál es su postura, sobre todo porque interrumpe la discusión acerca del concepto en un punto donde aún no ha llegado a una conclusión (*ibid.*: 270).

Schmelter propone utilizar en lugar de "autonomía" o "autoaprendizaje" la expresión "potenziell expansives Lernen". Un aprendizaje "expansivo" es un aprendizaje "[q]ue tiende a extenderse o dilatarse" según la definición que proporciona el DRAE. Por tanto, y a nuestro entender, todo aprendizaje sería expansivo, ya sea autónomo o dirigido. Quizá habría sido suficiente con anteponer "potenziell", resultando el término "aprendizaje potencialmente autónomo/autodirigido"; si se toma en consideración un concepto de autonomía absoluta, es fácil argumentar en contra, mientras que si se relativiza hacia una autonomía gradual, la crítica hacia un concepto utópico e ilusorio perdería su razón de ser.

Además, en su afán de evitar el término "autonomía", Schmelter propone describir el tándem como un "espacio libre":

> Dieser Freiraum schafft im Zusammenspiel mit anderen durch das Subjekt in die Situation eingebrachte Bedeutungen eine Prämissenlage,

> durch die vermittelt der jeweils betrachtete Lerner in einer jeweils gegebenen Situation expansiv, defensiv oder gar widerständig begründet lernt oder in anderer Form handelnd eine Überwindung von Problemsituationen verfolgt" (Schmelter, 2004: 539).

En nuestra opinión, estamos ante un problema similar al planteado con el concepto de autonomía: la noción de "libertad" es igualmente difusa e ilusoria si se toma como concepto absoluto. Además, aun cuando las personas estén externamente determinadas o incluso carezcan de libertad física, pueden aprender de forma expansiva.

Los últimos capítulos de la Tesis Doctoral de Schmelter los conforma un estudio de caso basado en el seguimiento detallado de varias parejas de tándem presencial desde octubre de 1998 hasta junio de 1999, con una fase piloto llevada a cabo entre abril y julio de 1998. Los objetivos del estudio son, entre otros, constatar cómo configuran los participantes el proceso de aprendizaje en tándem y si éste es "autoconducido"[99] en cuanto al establecimiento de objetivos y desarrollo de métodos. Además, Schmelter se cuestiona si los aprendices reflexionan durante el asesoramiento acerca de su aprendizaje, cómo se hace patente esta reflexión durante las conversaciones con el asesor y si se valen de los estímulos para la reflexión introducidos por éste (*ibid.*: 350).

Andrés Canga, Universidad de Oviedo (2006)

La Tesis Doctoral de Canga, presentada, al igual que la presente, en la Universidad de Oviedo, comienza por analizar las diferentes teorías de autonomía en la DLE surgidas a partir de 1980 e impulsadas por los escritos de Holec para el Consejo de Europa. Aborda cuestiones importantes como las funciones del alumno y del profesor en un contexto de aprendizaje autónomo, la integración y evaluación del tándem, así como el papel de la autonomía dentro del MCER. El segundo capítulo trata la autonomía del

[99] Schmelter no emplea el término "autonom", sino "selbstgesteuert". Para respetar su decisión no hemos utilizado "autónomo" en este punto, a pesar de que sería la traducción más apropiada para el término usado por el autor.

aprendiz desde la perspectiva del e-mail tándem; en él realiza una breve descripción del desarrollo del tándem principalmente sobre la base de los proyectos coordinados por Helmut Brammerts en la Universidad de Bochum. A continuación lleva a cabo un interesante estudio acerca de la aplicación del tándem a través del correo electrónico en la enseñanza del inglés en alumnos de 4° de ESO, donde pone de manifiesto entre otras cosas las ventajas del tándem en alumnos con diferente capacidad.

El tratamiento del principio de autonomía en la Tesis de Canga es exhaustivo dentro del periodo que analiza, pero difiere del presente trabajo en que parte de lo que se pueden considerar sus orígenes en DLE, no de sus orígenes absolutos. Asimismo, el autor tampoco alude a otra evolución del tándem distinta de la que tuvo lugar en torno a la Universidad de Bochum, y consideramos que no se puede obviar la extensa labor de Jürgen Wolff en el ámbito de la puesta en práctica del tándem en diversos contextos y a varios niveles, así como en la formación de futuros asesores.

La comparación de la aplicación del tándem en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje que realiza Canga aporta resultados muy significativos para la DLE en el contexto escolar, puesto que consigue que los escolares mejoren sus producciones escritas en la L2, valoren el trabajo conjunto con un compañero de otra nacionalidad y desarrollen su autonomía personal. Habría sido interesante conocer, además, si estos alumnos contaron con algún tipo de ayuda en forma de asesoramiento individual por parte de sus profesores de la L2 y cómo se realizó.

Además del gran número de libros y artículos publicados y la creciente cuantía de Tesis Doctorales, hay también una cantidad considerable de tesinas y trabajos fin de carrera inéditos sobre esta metodología, elaborados durante los últimos veinte años. Entre los trabajos realizados sobre distintos aspectos del método tándem, algunos de los cuales incluyen estudios empíricos, podemos nombrar el de Carl-Jochen Dill (1988), que evalúa las posibilidades y límites del concepto tándem para la clase de Alemán como

Lengua Extranjera sobre la base de aspectos como la corrección de errores o la composición de grupos; el de Beate Fröse (1988), sobre el principio tándem en la enseñanza de lenguas a adultos; el de Mark Bechtel (1994), acerca de la reciprocidad y el aprendizaje intercultural en los encuentros binacionales franco-alemanes; el de Angela Salzbrunn (1994), una observación metodológica de los cursos tándem como alternativa a la clase tradicional; el de Anna Ignatowicz (1995), que trata generalidades del aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem; el de Britta Schultze (1996), que aborda la aplicación del tándem a la clase de lengua francesa en la Realschule[100] en el estado de Baden-Wurtemberg y comenta sus ventajas tanto desde un punto de vista escolar como político-cultural; el de María Lourdes Espinosa (1996), que establece criterios de calidad para los cursos tándem mediante el seguimiento del curso Bochum-Oviedo 1995 en la Universidad de Bochum; el de Karl-Heinz Fleig (1996), un estudio de caso del tándem como pedagogía intercultural para estudiantes Erasmus; el de Dagmar Lüdke y Doris Wildenauer (1996), una investigación acerca de la interacción en el tándem sobre la base de grabaciones en vídeo de dos intercambios alemán-español; el de Sonia Wehrhahn (1996), una investigación empírica sobre el tratamiento de aspectos interculturales en el tándem empleado para la traducción; el de Ylva Gensen (1997), un estudio sobre la necesidad y adecuación de los materiales para introducir el tándem en clase de lengua alemana, si bien su análisis muestra que muchos de los aprendices obtienen buenos resultados sin el apoyo de los materiales; el de Claudia Biemelt (1998), con especial interés en el fomento del multilingüismo en Suiza y la descripción de proyectos tándem en varios ámbitos tanto educativos como no educativos y con alumnado de edades diversas; el de Oliver Lechlmair (2000), un estudio de caso acerca de las posibilidades y límites de las tutorías individuales como forma de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera; también trata sus diferencias con el tándem; el de Matthias Baumann (2002), que aborda la cuestión de la autonomía con referentes como la pedagogía de Freinet o de Freire, así como la enseñanza de esta capacidad mediante estrategias y

[100] Instituto de enseñanza media sin Bachillerato.

métodos; el de Marion Dauch (2003), que trata el tándem como método alternativo de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario; o el de Margret Bahati (2004), que discute entre otras cosas en qué medida influye la diglosia entre dialectos y habla culta, así como las diferencias interculturales, en el aprendizaje de la lengua árabe en tándem.

3.6 Cursos tándem Oviedo-Bochum

El origen de los cursos intensivos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum tuvo lugar en 1984 dentro del marco del hermanamiento entre ambas ciudades y sus respectivas universidades (Brammerts/Kleppin/Zarco, 1986: 339), si bien no fue hasta 1990 cuando se comenzaron a celebrar por partida doble: además del curso que se venía realizando desde hacía ya seis años en Oviedo, se empezó a celebrar otro en Bochum en los meses de julio/agosto. En cada uno de los cursos toma parte un número aproximado de treinta y cinco españoles y otros tantos alemanes, y la duración de los mismos es de cuatro semanas.

Desde su nacimiento hace ya más de veinte años, los cursos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum han sufrido continuos cambios en su concepción, fruto de las constantes reflexiones e investigaciones en torno al principio de autonomía. Estos cambios están dirigidos sobre todo a darle una importancia cada vez mayor al trabajo autónomo de los compañeros (Blanco/Kleppin/Santiso, 2001: 139-41). Como señalan estas autoras, el tiempo destinado al trabajo en tándem pasó de constituir el 50% de las tres horas de clase diarias al 75% durante algunos años; y en la configuración actual alcanza el 100%. Uno de los motivos que impulsaron el cambio hacia un mayor peso del trabajo en tándem fue la propia iniciativa de los alumnos, cuyas respuestas a los cuestionarios que se realizan al final de los cursos dan certeza de que ésta es la parte que ellos consideran fundamental de los mismos (Blanco, 1996: 131).

Otra diferencia importante es la fase monolingüe en forma de clase frontal, que inicialmente ocupaba el 50% de las horas lectivas y que ya no se celebra desde 1996. Además de los profesores responsables del curso, los estudiantes más avanzados también ejercían de tutores hasta ese año y explicaban cuestiones gramaticales a grupos reducidos de participantes. Los temas que se abordaban en las clases se decidían en función de aquellos

aspectos donde más dificultades solía tener la mayoría de los alumnos. En 1997 se introdujeron los grupos de trabajo bilingües como complemento al trabajo en tándem; en ellos se abordan diversos temas que los alumnos proponen al principio del curso: pronunciación, cómo tratar problemas gramaticales durante el tándem, cómo trabajar cuestiones culturales o técnicas para el trabajo en tándem. Por último, dos veces a lo largo del curso se reúne la totalidad de los participantes en un pleno, donde se llevan a cabo de forma lúdica concursos de teorías o actividades semejantes que los participantes preparan en grupos bilingües y después exponen en una asamblea plenaria. La función didáctica queda entonces en segundo plano para dejar paso a la creación de un ambiente distendido al tiempo que se abordan temas interculturales.

Durante el trabajo en tándem el personal docente lleva a cabo el asesoramiento individual de los participantes, que también ha ido ganando intensidad desde su introducción. Al final del curso los estudiantes obtienen un certificado donde consta el número total de horas lectivas, que en ambas universidades ha alcanzado valor institucional: en Oviedo puede convalidarse un número de créditos de libre configuración; en Bochum, un Curso de Comunicación de español. Las parejas tándem son formadas al azar cada tres o cuatro días intentando evitar que dos participantes de nivel muy bajo trabajen juntos para que de esta forma quede preservada la comunicación.

En la actualidad, el trabajo en tándem se organiza en torno a dos grupos de tareas: temáticas y de reflexión. Algunas de las tareas temáticas sirven para que los compañeros se conozcan, otras tratan cuestiones interculturales y otras sirven para conocer los puntos de vista del compañero respecto a diversas cuestiones. Las tareas se renuevan de forma regular atendiendo a la actualidad del momento y procurando que la temática sea de interés para los participantes; contienen por regla general un breve texto introductorio y varias preguntas, en ocasiones también esquemas o elementos lúdicos o creativos que constituyen un estímulo para la comunicación, además de un punto de referencia para tratar muchas otras cuestiones de interés. Los temas se presentan de una forma muy libre y

abierta, dejando espacio suficiente para que los participantes desarrollen su autonomía personal. Las tareas se evalúan constantemente: si dan buenos resultados pasan a formar parte del banco de tareas, al que se puede acceder a través de Internet[101].

En nuestra opinión, resultaría enriquecedor introducir algunos cambios en las tareas temáticas en relación con la gradualidad del principio de autonomía y el nivel de conocimientos de la L2, ya que el grado de dificultad a la hora de tratar temas como la globalización, el paro o la inmigración, tal como están estructuradas las tareas, es demasiado alto para alumnos principiantes. Sería conveniente incluir nuevas tareas orientadas a las capacidades (ir de compras, buscar trabajo o mantener conversaciones telefónicas) para los niveles más bajos, o quizá modificar la forma de abordar las tareas ya existentes: se podría mantener la temática pero habría que hacerlas más concretas, esquemáticas y sencillas[102].

Las tareas de reflexión fueron introducidas en 2001 con el objetivo de tematizar, fomentar y optimizar la reflexión y el empleo de estrategias de aprendizaje por parte de los participantes. Las tareas que conforman esta parte se centran en cómo aprender (a partir de los nuevos datos de entrada, de las correcciones, de las notas y apuntes) y en cómo retener lo aprendido en el tándem. Su objetivo es que los participantes reflexionen acerca de lo que hacen y de cómo lo hacen, y que ellos mismos, con la ayuda del asesor, sean capaces de evaluar y mejorar su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, las tareas de reflexión constituyen una preparación para el asesoramiento individual. Estas tareas también han sufrido cambios que incluyen una conformación más activa y concreta dirigida a facilitar la reflexión de los participantes. A continuación reproducimos dos fragmentos que

---

[101] http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/tasks-es.html. En el Anexo 1 se reproducen a modo de ejemplo ambas versiones de la tarea "Galería de personajes", tomada de los materiales del curso tándem español-alemán celebrado en la Universidad de Bochum del 2 al 26 de agosto de 2004.

[102] En el Anexo 2 se reproduce la versión española de la tarea "Multiculturalismo e inmigración", tomada de los materiales del curso tándem español-alemán celebrado en la Universidad de Oviedo del 28 de agosto al 23 de septiembre de 2005, para ejemplificar el nivel de complejidad para alumnos principiantes.

posibilitan una comparación a modo de ejemplo entre las dos versiones de las tareas de reflexión, cuyo texto completo se encuentra en el Anexo 3:

Primera versión 2001-2004[103]:

Lo primero de todo, tenéis **que haceros entender** (paso 1), ya que la tan frecuente opción de no decir lo que se quiere decir no conduce a nada. Tenéis muchas posibilidades para haceros entender: podéis intentar describirlo en la lengua extranjera con otras palabras; o decirlo de una forma que sabéis que es incorrecta; podéis utilizar gestos y mímica, hacer dibujos, buscarlo en el diccionario o en caso de apuro incluso utilizar otra lengua. Sin embargo, en tándem disponéis de la ventaja de que vuestr@ compañer@ está aprendiendo vuestra lengua y, en muchos casos, ya entiende bastante. Así que aquí tenéis la mejor solución: decidlo, explicadlo, describidlo en vuestra lengua materna (de esta forma la/el compañer@ también está aprendiendo) – hasta que ésta/e dé a entender que lo ha comprendido, y vosotr@s estáis seguros de que así es y de que no ha habido malentendidos.

Versión actualizada (2005)[104]:

1. ¿Qué recursos utilizas para expresarte cuando no sabes exactamente cómo se dice algo?

- Uso el diccionario.
- Dibujo en un papel.
- Lo digo en mi lengua materna y espero que mi compañero me lo diga en mi lengua meta.
- Utilizo otra lengua extranjera (p. ej. el inglés).
- Intento describir lo que quiero decir con otras palabras.
- Uso gestos, mímica.
- Lo digo, a pesar de que supongo que es incorrecto.

➢ *Numera estos recursos por orden de prioridad, aduce razones para ello y aporta ejemplos.*

La versión actualizada supone una visión mucho más concreta, donde el propio alumno tiene una función más activa. En la primera versión las pautas

[103] Materiales del curso "Traducción e interpretación cooperativa en contextos laborales" celebrado en la Ruhr-Universität Bochum del 23 de julio al 15 de agosto de 2001.

[104] Texto íntegro en el Anexo 4 (materiales del curso tándem español-alemán celebrado en la Universidad de Oviedo del 28 de agosto al 23 de septiembre de 2005).

parecen venir ya dadas, reduciendo así el espacio para la autonomía del alumno. Ya la forma cómo se presenta la tarea constituye un cambio sustancial. Sin embargo, estas tareas seguirán siendo probablemente objeto de modificaciones orientadas a apoyar el aprendizaje autónomo del aprendiz.

Siguiendo el ejemplo anterior, se pueden aumentar los recursos empleados cuando los alumnos no saben expresarse con exactitud con opciones como las siguientes:

- Ninguno, cambio de lengua para que continúe la conversación.
- Ninguno, digo otra cosa que sepa decir.
- Pregunto a mi compañero (en mi lengua/en su lengua) cómo se dice.

La segunda cuestión de la tarea (véase Anexo 4) también admite más opciones, por ejemplo las siguientes:

- Asientes con la cabeza y continúas.
- Dices "Sí/Es verdad/Lo siento/Vaya/Otra vez" y continúas.
- Lo repites mentalmente o para ti en voz baja y continúas.

La tarea de reflexión que aborda la cuestión de las correcciones también se puede ampliar; además de las cuestiones "cuándo", "qué" y "cómo" se corrige, es importante "cuánto" se corrige, que a su vez se puede concretizar con los siguientes aspectos:

- Todas las faltas.
- Cuando el compañero me pregunta si es correcto algo que ha dicho.
- Sólo cuando afecta a la comprensión de la frase en general.
- Según el nivel del compañero.
- Los errores que se repiten.
- Los errores que mi compañero me ha pedido que le corrija.
- No corrijo nada mientras nos entendamos.

El asesoramiento también ha sufrido cambios desde su introducción: hasta 2004 el asesoramiento individual era más escaso y menos estructurado que en la actualidad y a cada participante le correspondían por regla general dos sesiones. Uno de los asesores destina diariamente un tiempo a realizar asesoramiento por parejas: observa a las parejas en su trabajo y de vez en cuando se dirige a una de ellas para darle consejos relativos a los principios tándem o a otras cuestiones relacionada con el intercambio. A partir del año 2005 el asesoramiento individual se hizo más frecuente y estructurado: cada participante recibe cuatro o más asesoramientos individuales durante el curso, es decir, uno semanal como mínimo, y sabe de antemano qué día le toca, de forma que puede preparar con antelación las cuestiones que quiera tratar con el asesor. Sin embargo, este ritmo tan denso de asesoramiento individual tiene como consecuencia que el personal docente ya no dispone de tanto tiempo para realizar asesoramientos por parejas. El asesoramiento tiene como objetivo principal

> ... ayudar a los estudiantes a realizar un diagnóstico de su propia situación de aprendizaje, es decir, a conocer su grado de competencia lingüística siendo conscientes de cuáles son sus puntos débiles y fuertes y, por otra parte, a conocer determinadas estrategias y técnicas de aprendizaje que redunden en una mayor efectividad del mismo (Blanco, 1996: 131).

En estos cursos intensivos tándem, el asesoramiento se suele realizar en las dos lenguas. El asesor español se ocupa de los participantes alemanes; el asesor alemán, de los españoles. Lo primero que hace el asesor es intentar eliminar el miedo que pueda tener el alumno y crear un ambiente relajado. Después de una primera parte de la conversación realizada en la medida de lo posible en la L2, donde el asesor comprueba el nivel de los participantes, si han mejorado respecto a asesoramientos anteriores, si han seguido sus consejos, si están alcanzando o no sus objetivos o si respetan los principios tándem, viene una segunda parte en la lengua materna donde se hacen las últimas recomendaciones. El cambio de lengua lo realiza el asesor de forma libre, en función sobre todo del nivel de los participantes. Un participante con

un nivel muy alto de la L2 no necesitaría cambiar a su L1, por lo que todo el asesoramiento podría tener lugar en la L2. En cambio, un participante con un nivel muy bajo de la L2 necesitaría más explicaciones en su lengua materna para que tanto él como el asesor estén seguros de que lo ha comprendido y no le parezca un examen. Los asesores pueden decir a cada aprendiz a qué tienen que prestar especial atención, así como proponer estrategias de aprendizaje para que el trabajo en tándem gane en efectividad. De acuerdo con los intereses y objetivos individuales, cada participante puede acordar con el asesor tareas concretas para realizar en casa o con el compañero tándem.

Resumimos a continuación los cambios principales en la configuración de los cursos tándem acaecidos durante los últimos años:

1. Sustitución de las fases de clase frontal por más actividad en tándem y grupos de trabajo, en los que los participantes reflexionan de forma consciente acerca de las estrategias que mejores resultados les aportan en su trabajo en tándem.

2. Inclusión de tareas de reflexión que ayudan a los participantes a ser más conscientes de cómo tiene lugar el aprendizaje en tándem y de la adquisición de un mayor grado de autonomía.

3. Introducción de un asesoramiento individual más frecuente y estructurado que ayuda a cada participante a formular o reformular sus objetivos, hacer un seguimiento del aprendizaje, establecer qué estrategias son más adecuadas en su caso, así como realizar una evaluación conjunta de los resultados obtenidos. Todo ello contribuye a aumentar el nivel de autonomía de los participantes. La diferencia en la configuración y frecuencia del asesoramiento va a ser fundamental para el estudio que hemos llevado a cabo con los alumnos participantes en los cursos intensivos tándem Oviedo-Bochum que tuvieron lugar durante los meses de julio/agosto de 2004 y 2005.

3.7 Análisis

3.7.1 Fundamentación teórica

Lo que se pretende, en primer lugar, con el presente análisis es verificar la realización en la práctica del principio de autonomía en tándem según la perspectiva de los propios alumnos participantes en el curso. En segundo lugar, y teniendo en cuenta la importancia que los docentes e investigadores en el campo de la DLE otorgan al asesoramiento individual para lograr un aprendizaje más eficaz en tándem, comprobar si una mayor frecuencia de éste produce variaciones en las respuestas de los integrantes de los dos grupos que vamos a considerar. El interés por esta cuestión surgió a raíz de los cambios que se produjeron durante los últimos años en la configuración de los cursos tándem entre las Universidades de Oviedo y Bochum, dirigidos a fomentar cada vez en mayor medida la autonomía de los participantes. El cambio más importante introducido en 2005 ha sido, como acabamos de ver en el apartado anterior, el establecimiento de un asesoramiento individual más continuado, cuyos efectos en la autonomía del aprendiz y en otros ámbitos del proceso de aprendizaje analizaremos en el presente estudio, según el punto de vista de los propios alumnos. Realizaremos una interpretación de los datos obtenidos en la que se tratarán de aunar nuestros planteamientos teóricos con la propia perspectiva real de los participantes, resultante de la puesta en práctica de su autonomía personal en el ámbito del aprendizaje de lenguas en tándem. Con ello pretendemos contribuir a la investigación en el contexto de la autonomía en DLE en general y en el tándem en particular.

Varias de las Tesis Doctorales abordadas en las páginas precedentes incluyen estudios empíricos acerca de cuestiones relacionadas con el aprendizaje en tándem (véase por ejemplo Appel, 1999; Kötter, 2002; Schmelter, 2004; Canga, 2006), si bien cuentan con diferentes focos de investigación. El estudio de caso elaborado por Appel (1999) se centra sobre

todo en la adquisición progresiva de una conciencia tanto del lenguaje como del aprendizaje por parte de un grupo de participantes en el tándem a través del correo electrónico, que tiene como consecuencia un desarrollo de la autonomía personal de los aprendices. Appel se plantea asimismo cómo esta conciencia adquirida se puede extender a otras áreas, así como qué tipo de apoyo necesitan los estudiantes para tal fin. La adquisición de una conciencia del aprendizaje es asimismo uno de los aspectos que aborda Kötter (2002) en su estudio, que profundiza además en el tratamiento de los errores en tándem y establece que éstos sólo tienen lugar de forma aislada durante el intercambio, si bien se cumplen otros requisitos del principio de reciprocidad. También observa Kötter que las estrategias que se emplean en el tándem son diferentes de las utilizadas por los alumnos en clase de L2.

La Tesis Doctoral de Schmelter (2004) incluye un minucioso seguimiento durante un curso académico de dos estudiantes que trabajan en tándem presencial, y persigue entre otras cosas analizar la capacidad de autodirección de las participantes en el establecimiento de objetivos y desarrollo de métodos. El asesoramiento constituye asimismo una parte fundamental en el estudio de Schmelter, aunque sus objetivos —constatar si los aprendices reflexionan realmente acerca del proceso en el asesoramiento y cómo influye el asesor en la reflexión—, difieren de los que se plantean en el presente análisis.

El estudio elaborado por Canga (2006) se basa en la investigación-acción y pretende demostrar la valía del tándem a través del correo electrónico para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés por parte de alumnos de 4° de ESO con diferente capacidad: unos pertenecientes al grupo de Diversificación Curricular (con dificultades de aprendizaje) y otros a un grupo ordinario. Concluye Canga afirmando que el tándem resulta una metodología adecuada para mejorar las producciones en la L2 tanto para unos como para otros. El estudio elaborado indica que el principio de reciprocidad no se cumple íntegramente por la insuficiencia de las correcciones efectuadas por los participantes —de forma similar a lo que ocurría en la investigación de Kötter—; no obstante, el análisis demuestra que

la mayoría de los alumnos ha adquirido un grado de autonomía y control sobre su aprendizaje gracias al tándem y con independencia del grupo al que pertenecen, aunque con algunas diferencias.

Con respecto a las metodologías cualitativa y cuantitativa, tal como constatan entre otros autores Larsen-Freeman y Long (1994: 32), no hay ningún motivo para no beneficiarse de las ventajas que aportan uno y otro paradigma, puesto que ambos enfoques no se excluyen en estudios científicos, sino que se complementan. Siguiendo a estos autores, hemos optado por una fusión entre un análisis cualitativo, que caracteriza sobre todo a los instrumentos de recogida de datos (apertura y tipo de preguntas del cuestionario, entrevista, subjetividad de las respuestas), y cuantitativo, puesto que los datos obtenidos se han cuantificado para su interpretación. Para el presente estudio interesa tanto el resultado global como la opinión individual de los sujetos. La interpretación de las respuestas se ha llevado a cabo igualmente de las dos maneras: cuantitativa, representando los resultados de cada cuestionario en un gráfico, a pesar de la dificultad de cuantificar algunos de los datos obtenidos en las respuestas; y cualitativa, con la interpretación de dichos gráficos, el análisis de los resultados, la validación de las hipótesis y la consecución de los objetivos.

Al tratarse éste de un estudio con elementos tanto cualitativos como cuantitativos, hemos tenido en cuenta las distintas manifestaciones en los dos tipos de análisis de los cuatro criterios de homologación científica expuestos por Atienza, Blanco, Fáñez *et al.* (2005: 25ss.). Trataremos, por tanto, de establecer de qué forma se satisface cada uno de estos criterios en nuestro estudio. Reproducimos a continuación el cuadro que aparece en esta obra (*ibid.*: 25), que nos va a servir de referencia para justificar nuestro análisis[105]:

[105] Al igual que los citados autores, que emplean la adaptación realizada por Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 32) del cuadro de Egon G. Guba (1983: 153), también tomaremos como referencia este cuadro. Hemos añadido "paradigma cuantitativo" y "paradigma cualitativo" donde corresponde.

Aspecto	*Término científico (paradigma cuantitativo)*	*Término naturalista (paradigma cualitativo)*
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización[106]	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Cuadro 1: *Términos apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad según los paradigmas cuantitativo y cualitativo* (Guba, 1983: 153)

1. El primer criterio es el de *valor de verdad,* que se refiere a la verosimilitud de los resultados: "¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación?" (Guba, 1983: 152). En nuestro caso se cumple la variable de *validez interna,* manifestación de la veracidad en los estudios cuantitativos "que viene dada por el análisis de los efectos que sobre la realidad objeto de investigación tiene la introducción en ella de determinados factores de cambio" (Atienza, Blanco, Fáñez *et al.*: 25). El factor de cambio en nuestro caso es la frecuencia y diferente configuración del asesoramiento individual, variable que en lo sucesivo denominaremos "δ" y a la que se someterá el grupo experimental, que son los participantes en el curso tándem 2005. El grupo de control está integrado por los participantes de 2004 y servirá de contraste, al no serle aplicada la variable.

Asimismo, también se cumple el criterio de veracidad según los estudios cualitativos, que se denomina *credibilidad.* La *credibilidad* se fundamenta, en primer lugar, en la variedad de las fuentes de información empleadas (cuestionarios a estudiantes y a asesores, entrevistas a estudiantes), lo que facilita un contraste entre dichas fuentes; en segundo lugar, en el carácter abierto de éstas, que permite tener en cuenta la diversidad de las respuestas. Además, el hecho de registrar la información en

[106] Si bien en la traducción del artículo de Guba (1983: 153) aparece "Generalizabilidad", hemos optado por emplear "Generalización", al igual que Atienza, Blanco, Fáñez *et al.* (2005).

un soporte físico (cuestionarios escritos y grabaciones de las entrevistas) posibilita la difusión y preservación de los datos obtenidos. Los cuestionarios que han realizado los participantes en el curso tándem al final del mismo constituyen el instrumento fundamental de recogida de datos; éstos serán contrastados con las respuestas de los asesores a un cuestionario que contiene las mismas preguntas, pero desde la perspectiva de lo que los asesores consideran la opinión media de los alumnos: en lugar de, por ejemplo, "¿Qué opinas del asesoramiento?" (4.2), los asesores contestaron a "¿Qué opinión piensas que tienen los estudiantes del asesoramiento?". Las entrevistas a una muestra de cuatro estudiantes que tomaron parte en los intercambios nos servirán en la fase de interpretación de los resultados para acceder a una vista subjetiva aún más detallada que puede dar explicaciones a cuestiones abiertas que resulten de las respuestas a los cuestionarios.

2. La *aplicabilidad*, segundo de los criterios de cientificidad, trata de "determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otro contexto o con otros sujetos" (Guba, 1983: 152). Este criterio es la *validez externa* en la investigación cuantitativa, que se puede verificar porque es posible realizar una *generalización*. En nuestra investigación hemos intentado aunar la subjetividad de las respuestas con la agrupación por categorías que permiten establecer generalizaciones, pero que en ocasiones no son tan claras como en un análisis puramente cuantitativo. En un análisis cualitativo se habla de *transferibilidad*, que es la *aplicabilidad* "relativa" de los resultados de la investigación a otro contexto, donde posiblemente produciría resultados diferentes. Lo que sí es cierto es que los resultados de la investigación, en tanto que son opiniones expresadas por los propios participantes, son relevantes, entre otras cosas, para saber de qué forma llevan a la práctica real el principio de autonomía, cuáles son sus estrategias comunicativas durante el trabajo conjunto o cómo evalúan el asesoramiento. Todas estas cuestiones interesan de cara a la puesta en práctica de otros cursos tándem o a la introducción de mejoras en la configuración del asesoramiento, aplicables tanto al tándem presencial como

al tándem a través de medios electrónicos. Además, los resultados de esta investigación arrojan datos acerca de una tesis más fiable sobre la autonomía en general, validada por la práctica, si bien todavía en un campo muy limitado y a modo de ejemplo.

3. El tercero de los criterios, la *consistencia*, se refiere a "[c]ómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirían de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto" (*ibid.*). La investigación cuantitativa habla de *fiabilidad*: si se volviera a aplicar el análisis con las mismas variables se obtendrían de nuevo los mismos resultados. En un análisis como el nuestro resulta muy difícil que todas las variables coincidan porque se trata de una investigación real con personas en la que existen entre otras cosas diferencias entre los propios individuos, divergencias en el desarrollo del tándem como curso o distintos asesores. En cambio, y puesto que las variables se mantienen estables de un año a otro (número de asesores, características académicas de los alumnos, duración y configuración del curso, criterios de selección de los alumnos o principal instrumento de análisis), en algunos casos donde la variable δ no incide se dan resultados similares entre los dos grupos y, por lo tanto, fiables. No obstante, si se aplicaran los resultados a otro contexto con un tipo o una generación diferente de alumnos u otra concepción del asesoramiento, es probable que se obtuvieran resultados bien distintos.

La investigación cualitativa, en cambio, habla de *dependencia,* que se refiere a la posibilidad de no alcanzar los mismos resultados a partir de perspectivas similares, sin que la investigación sea por ello cuestionada — estas diferencias en la investigación cualitativa señalan interpretaciones diferentes y por ello se consideran enriquecedoras (*ibid.*) —. Nuestra investigación también cuenta con variables que divergen de un grupo a otro, como la variable δ, además de las diferencias que se dan entre los propios individuos, lo que provoca en buena parte de los casos analizados resultados diferentes. En ocasiones los propios criterios que se consideran estables

(nacionalidad, edad o nivel de la L2 de los participantes) pueden incluso motivar las diferencias que se dan en las respuestas.

4. El último de los criterios, el de *neutralidad*, pretende "establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son en función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc., del investigador (*ibid.*). Este criterio se traduce en *objetividad* en los análisis cuantitativos; en los cualitativos, la neutralidad se manifiesta mediante la *confirmabilidad*, que trata de aislar la ideología de los investigadores, algo que resulta prácticamente imposible de garantizar; por ello se utilizan varias fuentes para la recopilación de datos, a la vez que se intentan contextualizar al máximo. A pesar de la dificultad de la interpretación de los datos, en parte por la propia subjetividad de los mismos, hemos tratado de ser lo más objetivos posible en su presentación e interpretación, así como en el análisis del cumplimiento de hipótesis y objetivos planteados: al mismo tiempo que se han establecido generalizaciones, se ha tenido en cuenta la subjetividad de las respuestas. Asimismo, hemos intentado no influir en las respuestas de los estudiantes por el planteamiento de las preguntas de los cuestionarios y de las entrevistas, limitando así nuestra propia opinión subjetiva.

El estudio cualitativo de caso llevado a cabo por Schmelter (2004: 353-66) se rige por otros principios que el autor atribuye en su mayor parte a Steinke (1999), tales como el de "Offenheit" ("franqueza"), que debe asegurar entre otras cosas la apertura de las preguntas que se plantean, algo que en nuestro caso se incluye en el principio de *credibilidad*. Asimismo, existen otros principios dirigidos a la interpretación de los datos del análisis, como la "intersubjektive Nachvollziehbarkeit" ("entendimiento intersubjetivo"), criterio por el que el investigador intenta facilitar al lector el seguimiento de la investigación empírica por su estructura accesible y argumentos plausibles,

que conducen a los últimos dos principios importantes: la coherencia y la relevancia del estudio realizado.

3.7.2 Objetivos del análisis

El presente análisis persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar si la aplicación de la variable δ al grupo experimental (2005), esto es, la mayor cantidad de asesoramiento individual recibido por los participantes, ha modificado de alguna manera el comportamiento de éstos respecto a la determinación y modificación de objetivos, la metodología empleada, la toma de conciencia del principio de autonomía, su aplicación y transferibilidad o sus opiniones acerca del método tándem y el asesoramiento.

2. Constatar qué aspectos de la L2 pretendían mejorar los participantes al inicio del intercambio en tándem; observar también si estos objetivos sufrieron alguna modificación y a qué fue debida; finalmente, comprobar si en general consideran que han alcanzado los objetivos planteados.

3. Observar cuál es la metodología empleada por los participantes: qué tipo de estrategias de comprensión y producción aplican, qué hacen con las nuevas estructuras, qué tipo de correcciones realizan, cómo las llevan a cabo y cómo distribuyen el tiempo.

4. Verificar la realización del principio de autonomía en el tándem: ¿Qué entienden los participantes por autonomía del aprendiz en el tándem? ¿Son conscientes del principio? ¿Lo han aprovechado? ¿Tienen la intención de transferir a otros ámbitos la autonomía adquirida en el tándem? ¿Piensan que va a influir el tándem en su aprendizaje futuro?

5. Constatar el parecer de los participantes respecto al tándem en general y sobre todo al asesoramiento; establecer además qué requisitos han de darse en su opinión para que tenga éxito un intercambio de estas características.

6. Comprobar si existen diferencias en el comportamiento de los participantes de una y otra nacionalidad en alguno de estos ámbitos.

3.7.3 Hipótesis de partida

1. La variable δ producirá cambios en aspectos como la determinación, modificación y consecución de los objetivos, la metodología empleada, la conciencia, aplicación y transferibilidad del principio de autonomía y en el criterio de los estudiantes acerca del método tándem y el asesoramiento.

2. Los objetivos iniciales serán muy amplios y generales, lo que en muchos casos los hará inalcanzables. A medida que avanza el intercambio, y sobre todo por la labor de los asesores, estos objetivos se irán concretizando y transformando en objetivos alcanzables. Los participantes constatarán un cumplimiento parcial de los objetivos al final del intercambio.

3. Las estrategias comunicativas estarán bastante diversificadas en función de la individualidad de estos mecanismos. La mayoría de los participantes y sus compañeros empleará las mismas estrategias de comprensión y producción en el caso de no entender algo o de no saber cómo expresarse. En relación con el resto del proceso, los participantes anotarán el nuevo vocabulario de forma que en ocasiones no les va a servir para su posterior aplicación activa; las correcciones serán menos intensivas en los primeros momentos de intercambio con cada compañero y se corregirán más errores relacionados con la gramática que de pronunciación; la distribución del tiempo será en general equitativa, aunque intuimos que los alemanes, por su tradición educativa y sus modelos de enseñanza, van a tratar de aprovechar más el tiempo disponible para emplear la L2.

4. La idea de autonomía que van a tener los participantes tendrá relación con el propio establecimiento de objetivos y métodos, aunque todavía habrá algún participante que relacione autonomía y aprendizaje sin profesor. Los participantes serán conscientes de este principio, esencialmente por la labor de los asesores, pero no obtendrán el máximo rendimiento de él. Estarán asimismo convencidos del sentido del método hasta el punto de que van a expresar su intención de transferir a otros ámbitos la autonomía adquirida en el curso, lo que repercutirá en su futuro aprendizaje de lenguas extranjeras.

5. La opinión de los participantes con respecto al tándem en general será positiva. En cuanto al asesoramiento, suponemos que al principio serán más bien escépticos y muchos de ellos tendrán que superar inhibiciones motivadas por la propia figura del asesor, que asociarán con la autoridad del profesor, pero que más adelante serán conscientes de su utilidad. Por último, los requisitos más importantes que se han de dar para que tenga éxito un intercambio en tándem estarán relacionados sobre todo con la autodisciplina, el cumplimiento de los principios de reciprocidad y autonomía y el planteamiento de unos objetivos realizables.

6. Las diferencias entre los resultados de los alemanes y los españoles dependerán en parte de las tradiciones de aprendizaje de su país de origen y del nivel de la L2.

3.7.4 Elaboración del estudio

Hemos tomado en consideración para el análisis los cursos tándem que tuvieron lugar en la Universidad de Bochum en julio/agosto de 2004 y 2005. El número de participantes en 2004 fue de sesenta y seis, treinta y un alemanes y treinta y cinco españoles; en 2005 hubo sesenta y un participantes, veintiocho españoles y treinta y tres alemanes. La edad media de los participantes era de algo más de veintitrés años[107]. Tanto en 2004 como en 2005 hubo tres asesores, docentes expertos en DLE con dominio de ambas lenguas. La variable decisiva que va a distinguir a los dos grupos de análisis, el grupo de control (2004) y el experimental (2005), consiste, como ya hemos indicado, en la frecuencia y diferente configuración del asesoramiento individual: la variable δ. Esta variable, a la que se somete el grupo experimental (véase Larsen-Freeman/Long, 1994; Ojanguren, 2003), es el único rasgo que varía de un curso a otro y que distingue los dos grupos de análisis. Con excepción de δ, el resto de variables (características del curso, lugar, duración, tipo de participantes, asesores, planes de estudio de ambas universidades, etcétera) permanece prácticamente inalterado. Si bien

[107] 23,30.

los participantes son personas diferentes con experiencias diversas en uno y otro año, partimos de que las características más relevantes para este análisis (edad, nivel de estudios, nivel de la L2) son similares, ya que las condiciones para tomar parte en el curso (en Oviedo un examen de alemán y la nota media del expediente académico; en Bochum nota y rendimiento en los cursos de español) no se han modificado.

La recogida de datos se realizó principalmente por medio de cuestionarios[108] que fueron repartidos entre los participantes al final del curso de tal manera que en principio nadie tenía límite de tiempo para responderlo. La mayoría de los participantes necesitó para el cuestionario entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Los cuestionarios constaban principalmente de preguntas abiertas en torno a cuatro bloques temáticos: objetivos, metodología, principio de autonomía y método tándem. Hemos intentado formular las preguntas de manera que no dieran nada por sentado para evitar en la medida de lo posible que el propio planteamiento de las preguntas influyera en las respuestas. En 2003 tuvo lugar una fase experimental con un cuestionario similar pero con preguntas más cerradas. Este cuestionario funcionó bien entre los participantes, pero consideramos que limitó en parte sus respuestas; por ello decidimos elaborar cuestionarios abiertos en los dos años analizados[109]. Cada participante recibió el cuestionario y lo respondió en su L1. El espacio para cada pregunta era suficiente para que los alumnos desarrollaran sus respuestas y no se vieran limitados por el propio diseño del cuestionario. Al mismo tiempo, nos hemos esforzado en limitarlo a las preguntas foco de nuestro interés para no elevar innecesariamente el número de preguntas ni el tiempo para responder, contando con la posibilidad de que los participantes dejan preguntas en blanco si son demasiadas. Se ha

[108] Véase Anexo 5.

[109] La mayoría de las preguntas eran similares pero se daban opciones para las respuestas: Por ejemplo, la primera pregunta del cuestionario: "¿Cuáles eran tus objetivos antes de tomar parte en el curso? Subraya todo lo que proceda)" contenía las siguientes opciones: "Nada específico – Mejorar la pronunciación – Adquirir fluidez – Ampliar vocabulario – Reducir el número de errores – Gramática (entendimiento y práctica) – Conocimientos de la cultura del país meta – Otros (especificar)", opciones que desaparecieron en el cuestionario definitivo. No hemos incluido estos cuestionarios en el anexo, pero están a disposición de los interesados para su examen.

realizado de forma anónima para garantizar en la medida de lo posible la honestidad de las respuestas.

Además de los participantes, los tres asesores que coordinaron el curso 2005 respondieron a otro cuestionario que, si bien el contenido de las preguntas era similar al de los alumnos, no estaba dirigido a averiguar su propia opinión respecto a las cuestiones planteadas, sino cuál era a su juicio la perspectiva de los participantes, con el objetivo de constatar si coincidían las respuestas de unos y otros[110]. Finalmente hemos realizado entrevistas a una muestra de cuatro participantes, un español y una alemana que tomaron parte en el curso de 2004, y una española y otra alemana que participaron en 2005. Al tratarse de cuestionarios anónimos, las entrevistas no podían servir para profundizar en aspectos particulares expresados por los propios entrevistados cuando rellenaron el cuestionario, sino que nos han sido de utilidad para indagar en aspectos o tendencias generales expresadas por los participantes o para esclarecer algunas cuestiones que quedaban algo imprecisas en las respuestas a los cuestionarios. Reproduciremos varios fragmentos relevantes de estas entrevistas que servirán para ilustrar alguno de estos aspectos en la interpretación de los resultados.

3.7.5 Análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios

Hemos elaborado una serie de gráficos para ilustrar los resultados más importantes extraídos de los cuestionarios. El eje horizontal de los gráficos se divide en dos partes: a la izquierda está situado el grupo de control (2004) y a la derecha el experimental (2005); cada una de estas partes consta a su vez de otras dos: muestra alemana y muestra española. Sólo los gráficos 3 y 4 ilustran la consecución de objetivos por separado, alemanes y españoles respectivamente. En el eje vertical aparece en todos los casos el número de participantes, y debajo de cada gráfico la pregunta correspondiente del

[110] Véase Anexo 6.

cuestionario. Respecto a las variables que hemos tomado en consideración, varían de un gráfico a otro por la diversidad de factores que intervienen en las respuestas, por lo que hemos optado por añadir a cada gráfico una breve explicación introductoria. A continuación resumimos los resultados de los cuestionarios deteniéndonos en los puntos más significativos, que por lo general vendrán ilustrados mediante un gráfico:

3.7.5.1 Objetivos

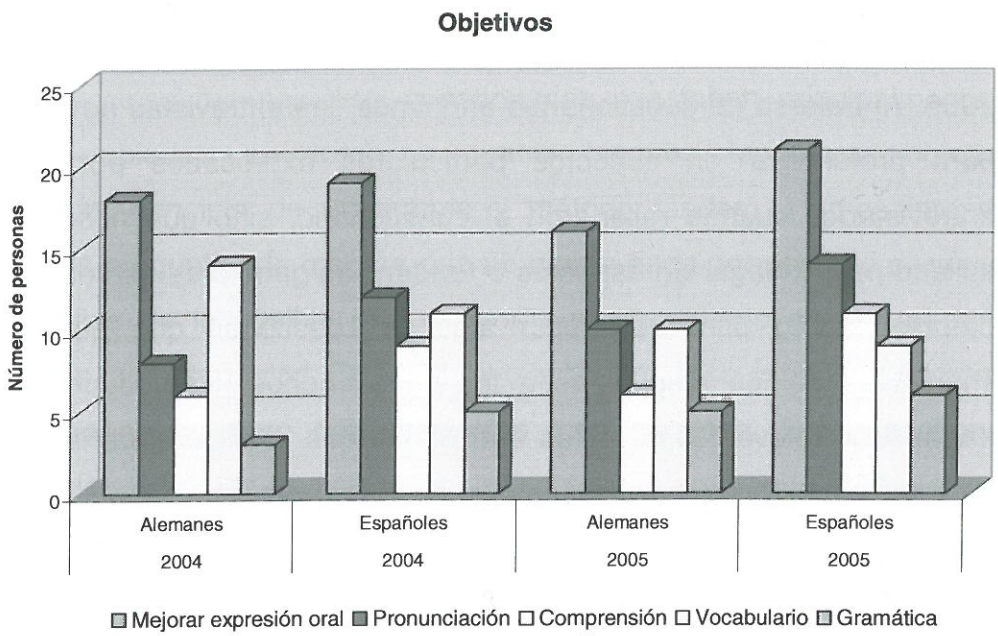

Gráfico 1: *1.1 ¿Qué aspectos de la lengua meta (o de tus conocimientos acerca de su cultura) pretendías mejorar en este curso?*

Representamos conjuntamente en el gráfico 1 los cinco objetivos a los que más se han referido los participantes de ambas nacionalidades, aunque los dos años los objetivos de los alemanes están en general algo más diversificados. Abordaremos a continuación la interpretación del gráfico, no sin antes puntualizar algunas cuestiones:

- El objetivo "mejorar la expresión oral" adopta diferentes variantes según el nivel de lengua que posea el aprendiz, desde "poder hablar algo" hasta "mejorar expresión", pasando por "fluidez", que es el más señalado.

- A pesar de que varios participantes se refieren al objetivo "gramática" sin especificarlo, en 2005 hay cinco alemanes que aluden a "Zeitengebrauch" (empleo de los tiempos) y cinco españoles que pretenden mejorar la "sintaxis". Estos objetivos se incluirían en realidad dentro de "gramática", pero parece que, según la propia percepción de los estudiantes, se trata de cuestiones para ellos tan relevantes que las establecen como categorías separadas. No hemos contabilizado estos objetivos porque no fueron de los más señalados en general.

- Dentro del objetivo "vocabulario" destacamos que en 2004 hay cuatro personas que aluden explícitamente a la activación del vocabulario pasivo, no a su adquisición.

- Hay muy pocos participantes que hacen referencia a objetivos interculturales, aunque sorprende que hayan sido aún menos españoles (sólo dos en cada curso frente a seis alemanes en 2004 y cuatro en 2005), sobre todo si tenemos en cuenta que el curso tuvo lugar en Alemania.

- En general, los participantes de ambas nacionalidades parecen tener claro que pueden alcanzar los objetivos gramaticales en su clase habitual de lengua extranjera y son conscientes de que el tándem sirve ante todo para mejorar la competencia comunicativa y la pronunciación.

- Son pocos los participantes —sobre todo alemanes— que pretenden mejorar la comprensión. Podemos deducir que los aprendices tienen almacenada una cantidad considerable de conocimientos pasivos que pretenden activar en el tándem. No obstante, consideramos que no le otorgan tanta importancia a la entrada de nuevo *input* como la que en realidad tiene, tanto para aprender como para fijar lo aprendido. La opinión de una de las estudiantes entrevistadas (P.) hace referencia a esta cuestión cuando se le preguntó por los aspectos que quería mejorar[111]:

---

[111] No hemos realizado transcripciones de las entrevistas, sino que reproducimos algunos fragmentos sin reflejar todas las pausas y titubeos propios de la comunicación hablada. No obstante, las cintas de audio y vídeo donde se grabaron las cuatro entrevistas están a disposición de los interesados para contrastar o ampliar la información incluida en el cuerpo del trabajo o para el desarrollo de futuras investigaciones.

P.: Sobre todo era conseguir que la base gramatical que yo tenía, poder desarrollarla en una conversación, porque me veía muy frustrada a la hora de hablar, porque todo lo que sabía no era capaz de expresarlo.

La mayoría de los participantes precisó en la pregunta 1.2 del cuestionario objetivos más concretos. Los objetivos especificados por los alemanes están mucho menos orientados a la pronunciación y más a las formas verbales: pasados, subjuntivo, imperfecto/indefinido o ser/estar. En cambio, la mayoría de los participantes españoles pretende mejorar la pronunciación de determinados sonidos alemanes, como las vocales con *Umlaut* o la "ch". La distribución de los objetivos gramaticales es bastante amplia; lo que más han señalado los participantes ha sido la sintaxis (sobre todo de las subordinadas), tiempos verbales, condicionales (grupo de control) o preposiciones (grupo experimental).

Con respecto a la cuestión de si los participantes modificaron sus objetivos a lo largo del curso (pregunta 1.3 del cuestionario), encontramos los siguientes resultados representados en el gráfico 2:

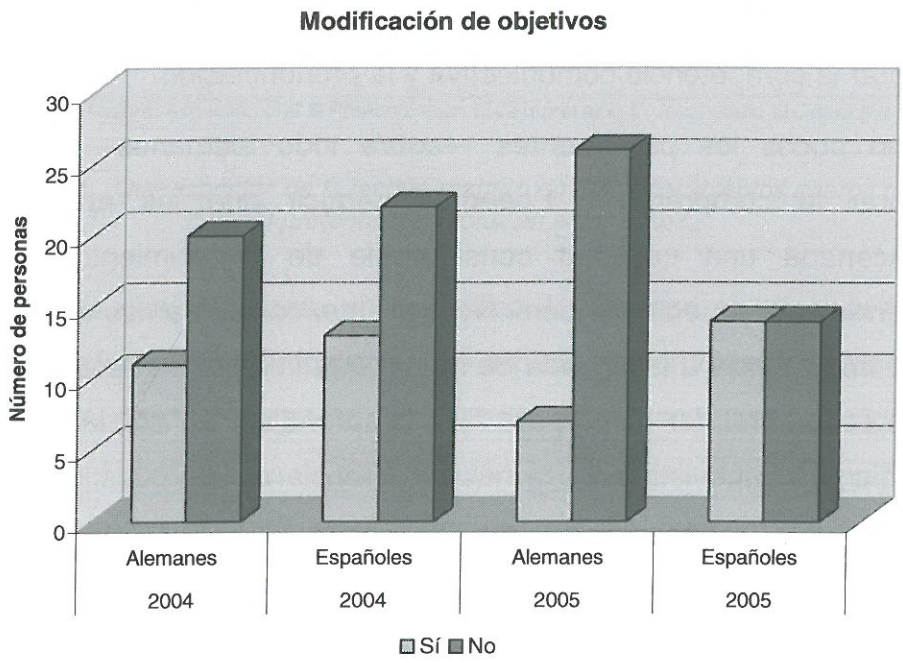

Gráfico 2: *1.3 ¿Has modificado tus objetivos a lo largo del curso (por ser demasiado generales, amplios, etc.)? ¿Cuáles y de qué forma?*

- Este gráfico muestra un caso donde el efecto de la variable δ repercute de forma diferente en alemanes y españoles. Las respuestas del grupo de control (2004) de una y otra nacionalidad son prácticamente similares; en ambos casos hay nueve personas más que responden negativamente. Sin embargo, en el grupo experimental (2005) aumenta la diferencia entre el número de alemanes que afirma haber modificado los objetivos y no haberlo hecho, mientras que el número de respuestas positivas y negativas por parte de los españoles se equilibra. En este sentido, podemos constatar que la variable δ ha surtido un efecto contrario en una y otra nacionalidad: menos alemanes, pero más españoles han modificado sus objetivos; de estos últimos, diez participantes afirman además explícitamente haber seguido en este caso el consejo del asesor. Si esto lo asociamos a la mayor frecuencia del asesoramiento significa que la insistencia del asesor en la determinación de objetivos asequibles ha conducido, en efecto, a que muchos de los españoles los concreticen más. Habría que preguntarse ahora por qué no ha sucedido algo similar en el caso de los participantes alemanes. Una posible interpretación es que los alemanes, por su tradición de aprendizaje universitario, ya son de hecho aprendices más autónomos y por ello perciben desde el principio sus objetivos de una forma más clara, aunque esto no explicaría la diferencia de opiniones entre los integrantes del grupo de control y los del grupo experimental. Otra posibilidad que consideramos más probable es que unos asesores hayan insistido más que otros en la importancia de establecer objetivos concretos.

- La modificación de los objetivos está dirigida principalmente hacia una mayor concreción de los mismos. Esta concreción significa una concentración más alta en determinados aspectos de los objetivos; en ocasiones es más bien una ampliación de éstos. Nos referimos en general a unos objetivos muy diversos, algo que en cierta medida constituye un signo de la buena labor de los asesores, puesto que es la prueba de que supieron respaldar la individualidad de los participantes. Veamos algunas de las respuestas:

[M4, 2005, 1.3][112] *"Los primeros y más generales (hablar con fluidez) en otros más específicos (hablar en pasado, pronunciación...)".*

[V25, 2005, 1.3] *"En realidad mi objetivo era lo más general posible. No lo cambié, sino que lo voy concretando cada día (p. ej. mañana usaré Konj. II)".*

[M12, 2004, 1.3] *„Man macht kaum grammatikalische Aufgaben, also versuche ich das Pasado + Konditional + Subjuntivo durch Zuhören u. Nachfragen zu verstehen".*[113]

Con respecto a la consecución de los objetivos (pregunta 1.4 del cuestionario), la mayoría de los participantes de ambos grupos afirma haberlo logrado en parte. Por la gran diversidad de las respuestas hemos escogido para representar en el gráfico los tres aspectos más señalados en el caso de los objetivos alcanzados y uno menos en el caso de los no alcanzados, ya que las respuestas a esta última parte de 1.4 fueron en general mucho menos explícitas. Esto explica, por ejemplo, la no consideración del objetivo "vocabulario" entre los alcanzados por los alemanes en 2005, ya que sólo fue señalado por tres participantes.

[112] Con las letras y los números de referencia se indica el género del participante, el número de cuestionario, el grupo al que pertenece y la pregunta. En este caso concreto se trata de una participante que ha realizado el cuestionario número cuatro del grupo de control y que responde de esta forma a la pregunta 1.3. La lengua empleada hace innecesaria una identificación de la nacionalidad.

[113] *"Apenas se realizan tareas gramaticales, así que intento comprender el pasado, condicional y subjuntivo escuchando y preguntando".*

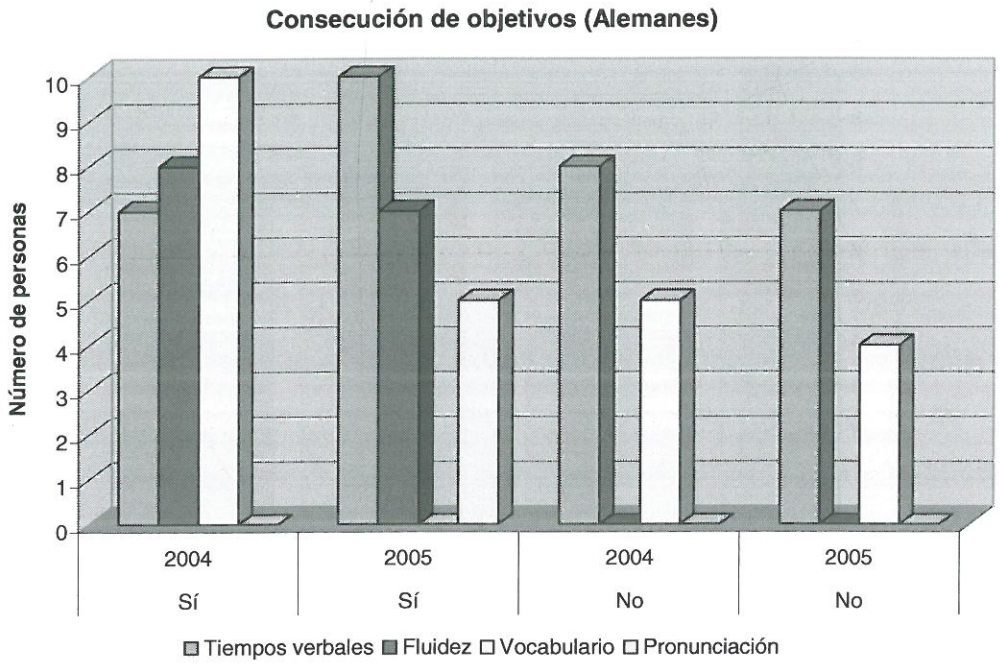

Gráfico 3: *1.3 ¿Has alcanzado los objetivos que te habías marcado? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?*

- Observamos que, además de "tiempos verbales" y "fluidez", entre los objetivos logrados por el grupo experimental (2005) figura el de "pronunciación". Quizá haya tenido que ver la variable δ en el hecho de haber señalado la pronunciación, ya que los asesores han incidido bastante en esta cuestión y probablemente los compañeros españoles se habrán concentrado más en este aspecto, haciendo a los alemanes más conscientes de su consecución. En cambio, el objetivo del vocabulario no figura entre los más señalados por los integrantes del grupo experimental, aunque sí por los del grupo de control.

- Los objetivos no alcanzados por los participantes alemanes son similares en uno y otro año. Además de una evolución en la competencia comunicativa, los alemanes han conseguido una mejora en el empleo de los tiempos verbales, objetivo este último que también se cita, aunque en menor medida, entre los no alcanzados. Muchos de los que se refieren aquí al vocabulario lo hacen en términos de activación, mientras que como objetivo alcanzado se refieren más bien a su adquisición aún pasiva o repetición.

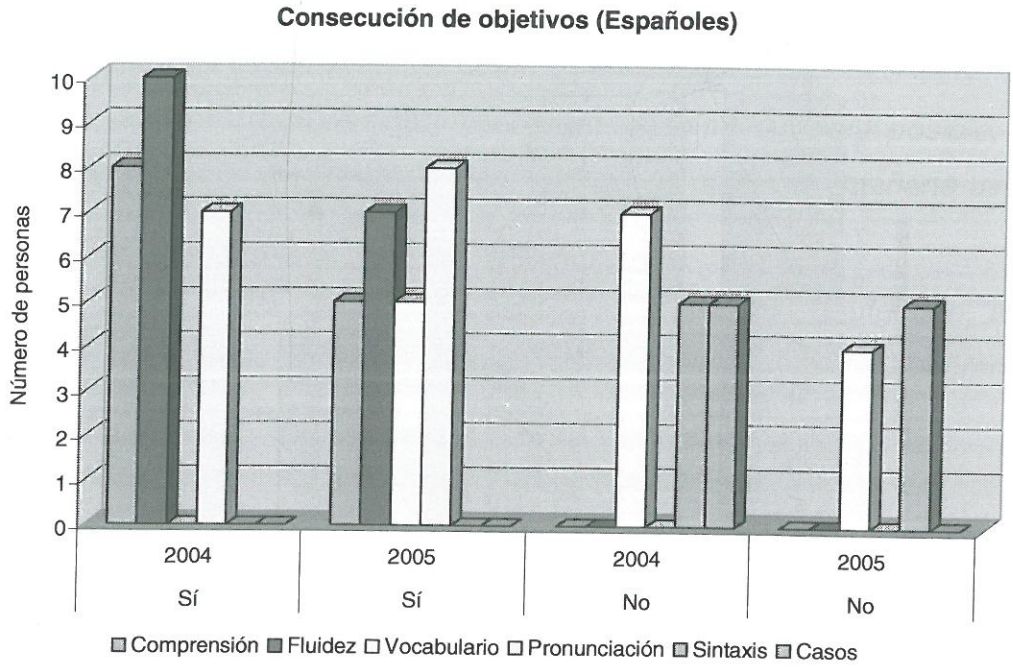

Gráfico 4: *1.3 ¿Has alcanzado los objetivos que te habías marcado? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no?*

- Los españoles, por su parte, han alcanzado objetivos relacionados sobre todo con la competencia comunicativa y la pronunciación. La comprensión, que no aparece como objetivo conseguido en el caso de los participantes alemanes, se incluye aquí como logrado tanto en el grupo de control (2004) como en el experimental (2005). Observamos que la variable ð no ha incidido en este caso con respecto a la pronunciación, dado que tenemos prácticamente el mismo número de personas que señalan este objetivo en ambos grupos; esto demuestra que los compañeros alemanes ya eran conscientes de la necesidad de corregir la pronunciación a sus compañeros españoles antes de una mayor insistencia de los asesores en este aspecto.

- En cambio, el vocabulario y la sintaxis figuran frecuentemente entre los objetivos no conseguidos, cuestión esta última muy compleja en la lengua alemana, por lo que quizá les resulte difícil a los participantes poder establecer una mejoría en cuatro semanas. Varios participantes españoles se refieren a objetivos que no se habían planteado en las preguntas 1.1, 1.2 o 1.3.; así pues, nos podríamos preguntar si estas personas son realmente conscientes de sus objetivos, algo imposible de demostrar mediante estos

cuestionarios. Las entrevistas no arrojan ninguna luz al respecto, ya que los estudiantes interrogados no especifican qué objetivos han logrado de los que se habían planteado y cuáles no.

El número de participantes españoles del grupo de control (2004) que afirma no haber alcanzado otros objetivos en 1.5 dobla al número de participantes alemanes, mientras que en el grupo experimental (2005) la cifra es similar en las dos nacionalidades (aproximadamente una tercera parte de los participantes). De los que dicen haber logrado otros objetivos, las respuestas se dividen principalmente entre objetivos interculturales y lenguaje coloquial. A pesar de que los dos temas más señalados sean los mismos en los dos años, resulta chocante que en total haya el doble de alemanes que de españoles que afirme haber alcanzado objetivos interculturales, si tenemos en cuenta que ambos cursos tuvieron lugar en Alemania. Una participante alemana hace referencia a la cuestión de la eliminación de estereotipos, de gran importancia en tándem:

> [M14, 2005, 1.5] *„Ich habe mehr über die religiöse Seite Spaniens gelernt bzw. erfahren, dass es nicht so katholisch wie sein Klischee ist".*[114]

Hay una respuesta que da cuenta de la separación que todavía existe para algunos participantes entre aprendizaje lingüístico y aprendizaje cultural:

> [V31, 2004, 1.5] *"No. No es mi objetivo aprender cultura alemana".*

En la DLE actual no se suele separar lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este participante parece tener una concepción de la cultura relacionada con la historia y las manifestaciones artísticas. Es obvio que quiere aprender únicamente la lengua y cree que se puede hacer sin abordar cuestiones culturales, algo que precisamente en tándem resulta imposible, pues sólo con establecer un mínimo de contacto con el compañero

[114] *"He aprendido o experimentado más acerca de la cara religiosa de España, que no es tan católica como su cliché".*

ya se está en contacto con la otra cultura; por otra parte, la mayoría de las tareas del libro trata asuntos culturales.

3.7.5.2 Métodos

Con respecto a las estrategias de comprensión (pregunta 2.1 del cuestionario), hemos representado en el gráfico 5 las tres más empleadas por los participantes en cada caso. Los alemanes suelen especificar más que los españoles en qué lengua preguntan o intentan explicar algo, si bien no se ha considerado este aspecto porque la información está incompleta en muchos casos. Hay un total de catorce miembros del grupo de control (cinco españoles y nueve alemanes) y diecinueve del grupo experimental (ocho españoles y diez alemanes) que afirman explícitamente emplear el mismo procedimiento cuando no entendían al compañero (Estrategias de comprensión I) y cuando era el compañero el que no les entendía a ellos (Estrategias de comprensión II).

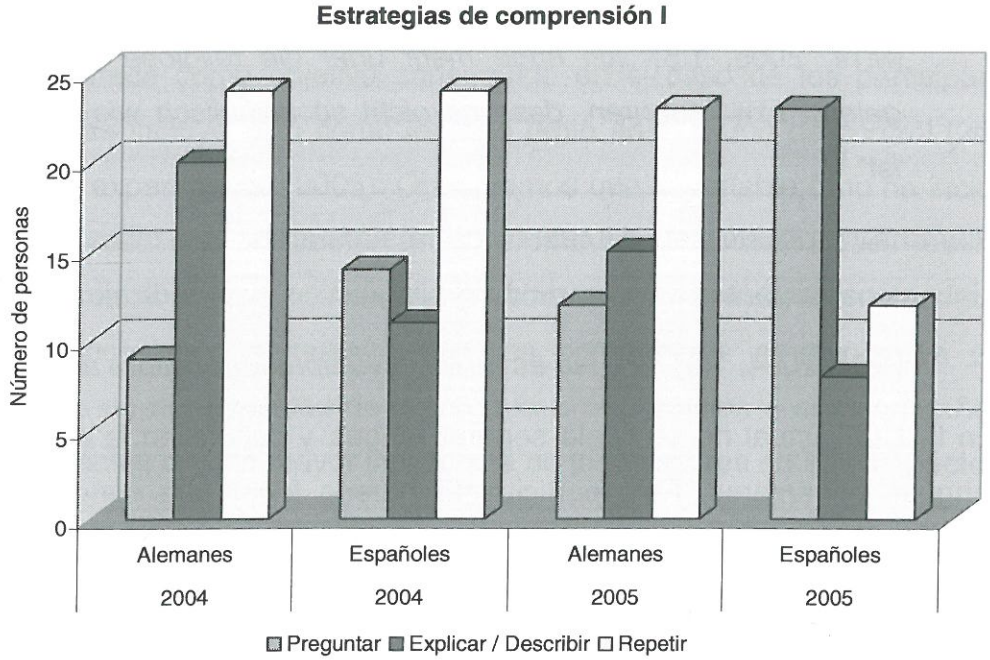

Gráfico 5: *2.1 ¿Qué has hecho cuando no entendías a tu compañero tándem (p. ej. preguntar en la lengua meta/materna, repetir, dejarlo pasar, etc.)?*

- El tipo de estrategias empleadas es similar tanto en el grupo de control (2004) como en el experimental (2005), por lo que se puede deducir en este caso que la influencia de la variable δ no es especialmente significativa a la hora de que el aprendiz escoja las estrategias más apropiadas a su perfil de aprendizaje. Sí varía, en cambio, el número de participantes que opta por una u otra estrategia, sobre todo en el caso de la muestra española.

- Hay una respuesta que revela una evolución en cuanto a la metodología empleada fruto de la propia reflexión, clave para entender la aplicación de la autonomía en el tándem:

> [M15, 2004, 2.1] *„In der ersten Woche habe ich es dann oft sein gelassen. Als ich gemerkt habe, dass mich das nicht weiterbringt, habe ich ihn wiederholen & erklären lassen".*[115]

- La mayoría hace una enumeración de las estrategias utilizadas sin ninguna referencia al orden; algunos, sin embargo, sí lo consideran un procedimiento que sigue una secuencia, por ejemplo:

> [M13, 2005, 2.1] *"Pedir que me lo repita, que me lo explique y por último en mi lengua materna".*

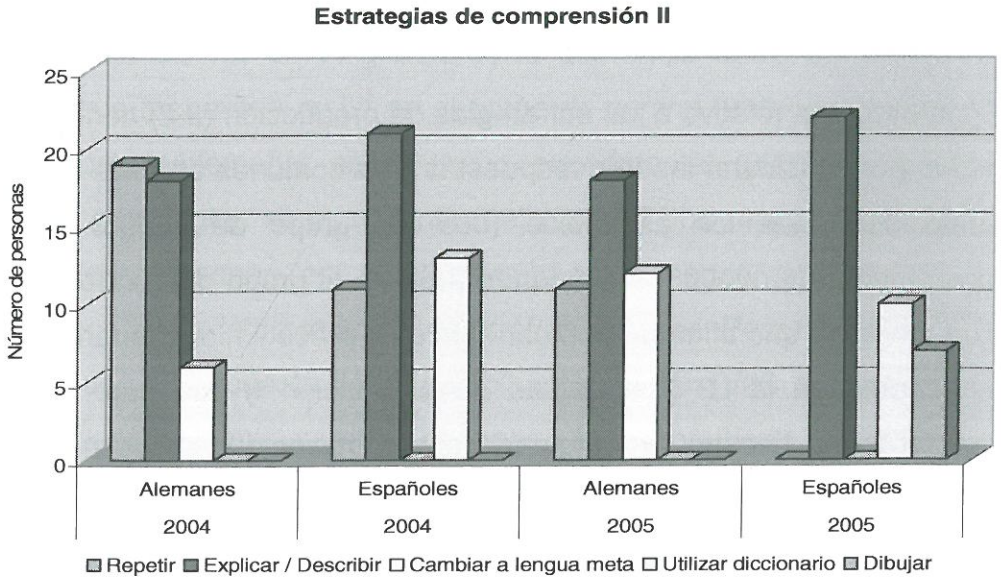

Gráfico 6: *2.1 ¿Y para explicar a tu compañero algo que no entendía?*

[115] *"La primera semana lo dejé pasar bastantes veces. Cuando me dí cuenta de que esto no me hacía avanzar, le pedí que repitiera y explicara".*

- Un aspecto en el que divergen bastante ambas muestras es en el empleo de la L2, tanto para explicar al compañero lo que no se ha entendido como para intentar expresarse aun cuando se tengan dificultades. Esto da cuenta de un mayor esfuerzo por parte de los participantes alemanes para hablar todo lo posible en la L2, incluso a la hora de ayudar a su compañero, y por tanto para emplear lo mínimo su L1.

- El uso del diccionario únicamente está contabilizado por parte de los participantes españoles; la realización de dibujos sólo en el caso del grupo experimental (2005). Quizá esto tenga alguna relación con las tareas de reflexión, que ese año incluyeron de una forma más clara "dibujar" como una estrategia susceptible de ser empleada en estos casos. Entre los alemanes hay solamente tres que emplean dibujos, pero no aparece representado por no encontrarse entre las tres estrategias más señaladas por los participantes.

- Tampoco son muchos los participantes que hablen en este caso de un proceso secuencial:

> [M3, 2005, 2.1] *"... Repito-Explico-Traduzco-Busco".*
>
> [M8, 2005, 2.1] *„1) Langsamer wiederholen, 2) mit anderen Worten erklären, 3) übersetzen (in seine Muttersprache)".*[116]

En la pregunta relativa a las estrategias de producción (2.2) hemos optado de nuevo por considerar las tres respuestas más comunes en cada caso. En este punto son siete los españoles (dos del grupo de control y cinco del experimental) y nueve los alemanes (tres en el grupo de control y seis en el experimental) que afirman emplear el mismo procedimiento cuando no sabían expresarse en la L2 (Estrategias de producción I) que para ayudar a su compañero a hacerlo (Estrategias de producción II). Sigue habiendo muy pocos que lo traten como un proceso tanto en el primer caso como en el segundo.

---

[116] *"1) Repetir más despacio, 2) explicar con otras palabras, 3) traducir (a su lengua materna)".*

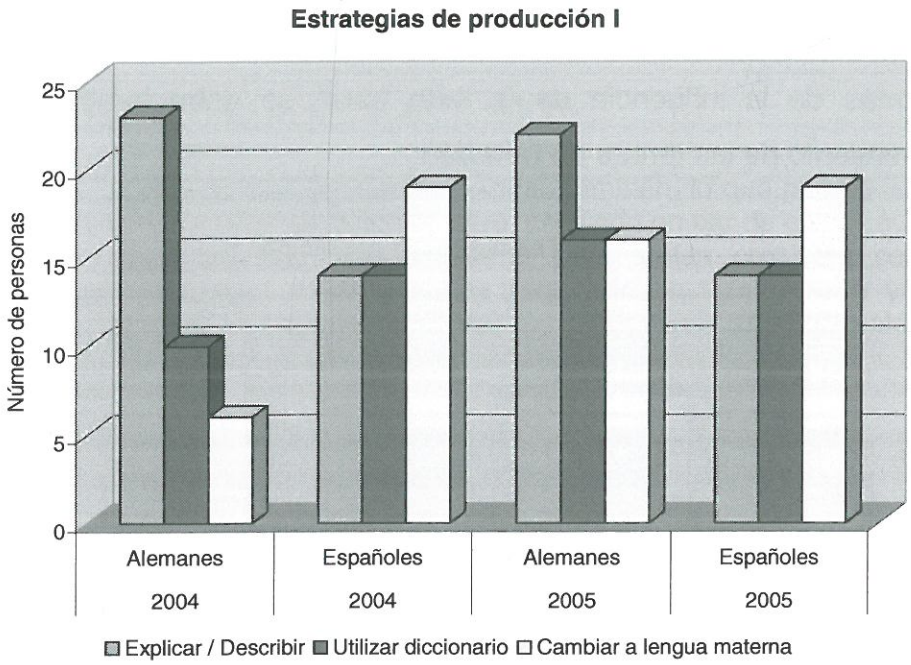

Gráfico 7: *2.2 ¿Qué has hecho las veces que no has sabido expresar lo que querías en la lengua meta?*

- Lo primero que destaca es que las respuestas de la muestra española son idénticas en ambos grupos, por lo que constatamos que la variable δ no ha influido en el empleo de estrategias de producción a la hora de expresarse los españoles en la L2.

- Como podemos ver en el gráfico 7, la diferencia entre los españoles y alemanes que recurren a su L1 en el grupo de control (2004) es considerable y se reduce visiblemente en el grupo experimental (2005). Este distinto empleo de estrategias se puede interpretar como una mayor conciencia por parte de los alemanes en emplear su L1 lo menos posible, como ya apuntábamos en la interpretación del gráfico anterior. Podemos ilustrar esta afirmación con la respuesta de un participante alemán [V26, 2004, 2.2], quien emplea la descripción sin cambiar de lengua („umschreiben") cuando no sabe expresarse en español (Estrategias de producción I) y, sin embargo, la traducción („Worte übersetzen") cuando es el compañero quien no sabe expresarse (Estrategias de producción II). El hecho de que aumente el número de alemanes que cambian a su L1 a la hora de producir un mensaje en el grupo experimental se puede interpretar como que gracias a δ son más

conscientes de que recurrir a la L1 en estos casos no constituye ninguna pérdida de tiempo, sino que representa una estrategia más de comunicación. Además de la influencia de δ, esto quizá se deba también a un mejor seguimiento de las tareas de reflexión.

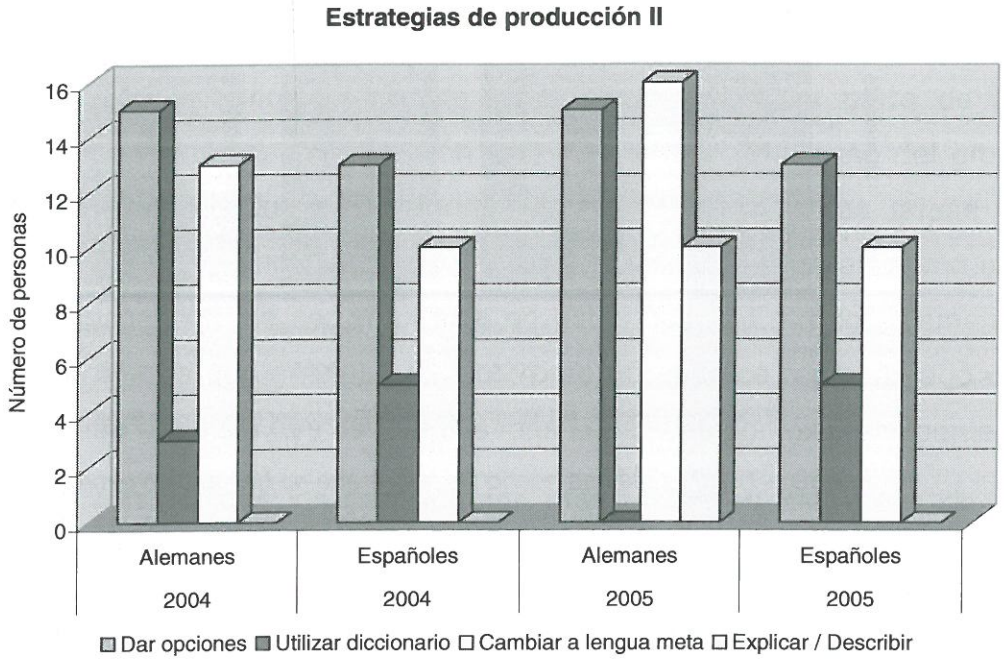

Gráfico 8: *2.2 ¿Y cuando tu compañero tándem no sabía expresarse en tu lengua, cómo le has ayudado?*

- Destacamos que también aquí el número de participantes españoles que se inclinan por una u otra extrategia es idéntico en ambos grupos.

- El empleo del diccionario es menor en el caso de los alemanes del grupo de control (2004) y desaparece por completo en el experimental (2005). Suponemos que δ habrá repercutido en que los participantes opten por otras estrategias antes de acudir al diccionario.

- La estrategia a la que más recurren los participantes, "dar opciones", se emplea de forma parecida en ambas nacionalidades los dos años.

- El cambio a la L2, aunque sigue siendo superior en los alemanes, no es tan diferente esta vez con respecto a los españoles. El efecto de δ apenas es significativo en este caso.

- Introducimos a continuación un fragmento de la entrevista con P., donde la encuestada explica de manera muy clara el desarrollo de su propia estrategia dirigida a sus problemas y objetivos particulares:

> P.: Y... bueno, lo que hacíamos nosotras también, lo que pasa que eso no lo hice con todos mis tándem, claro, pero con un par de chicas sí, que incluso preparábamos redacciones; si ellas tenían problema con el subjuntivo entonces me hacían una redacción en subjuntivo, y yo en futuro, y cosas así, y entonces procurabas también usar las palabras nuevas que habías aprendido, y las repetías mucho...

En cuanto a la forma de anotar el nuevo vocabulario (pregunta 2.3 del cuestionario), la mayoría de los participantes de ambos grupos y ambas nacionalidades afirma que suele hacer anotaciones, aunque muchos no especifican cómo, a pesar de que aparecía en el enunciado de la pregunta. En este caso la pregunta abierta hizo que las respuestas de los estudiantes tomaran otra dirección, para nosotros poco ilustrativa de cara al análisis de las estrategias utilizadas. Éste es un riesgo que entrañan en general los cuestionarios abiertos; sin embargo, el problema de concretizar la pregunta dando opciones para contestar puede influir en las respuestas de los participantes, como pensamos que ocurrió en 4.3. Las respuestas que podemos considerar ilustrativas de la muestra española del grupo de control (2004) son similares a las del grupo experimental (2005). Hay una serie de participantes que dice haber incluido ejemplos:

> [M10, 2005, 2.3] *"Las palabras sueltas junto a su significado y género, las expresiones en un ejemplo y, a partir de hoy, los verbos con su Partizip".*

Cabe destacar la estrategia empleada por cinco participantes alemanes del grupo de control y cuatro del experimental y que consiste en elaborar listas de vocabulario diferenciadas, en las que distinguen entre vocabulario desconocido y vocabulario conocido pero no utilizado que surge durante el intercambio. Esta estrategia no es seguida por ningún integrante de la muestra española. Al ser prácticamente el mismo número de alemanes en

ambos grupos los que emplean esta estrategia, deducimos que la variable δ no ha influido en este caso.

Respecto a la pregunta de qué han hecho con las anotaciones, destacamos las siete respuestas de los participantes españoles del grupo de control y las nueve del grupo experimental que se refieren al intento de utilizar activamente el vocabulario para retenerlo, mientras que las alusiones por parte de los alemanes a la activación del vocabulario son muchas menos: tres en el grupo de control y dos en el experimental. Este resultado difiere de las respuestas tanto a 2.1 como a la segunda parte de 2.2, que mostraban que los alemanes estaban por lo general más dispuestos a emplear todo lo posible la L2. La estudiante entrevistada P. sigue su propia estrategia a la hora de anotar el vocabulario:

> INV.: ¿Cómo lo apuntabas, el vocabulario: así con algunas frases con ejemplos, o simplemente la palabra...?
>
> P.: Depende: si era simplemente una palabra de vocabulario que se podía utilizar en muchos contextos, simplemente la palabra y el significado al lado; si por ejemplo era un error gramatical o algo así pues apuntaba toda la frase y subrayaba los verbos; y si era una expresión coloquial o algo que se utilizase... o que el contexto viniese dentro de la frase, pues ya copiaba toda la frase.

En cuanto a la pregunta 2.4 del cuestionario, hemos representado gráficamente las dos primeras partes: el tipo de errores que solían corregir más los compañeros (Correcciones I) y el que los propios participantes les han corregido más a sus compañeros (Correcciones II); el resto se tematizará únicamente por escrito. Hemos indicado los cinco errores más señalados en cada caso; aquí volvemos a encontrar, al igual que sucedía en el apartado de los objetivos, que los estudiantes establecen, de un lado, la categoría "gramática" y, de otro, "sintaxis", "concordancia", "casos", "preposiciones" y "géneros", todos ellos en realidad ámbitos integrantes de la categoría "gramática" pero que, según la propia percepción de los estudiantes, merecen

una categoría aparte. Reproducimos conjuntamente los dos gráficos para poder establecer más fácilmente las comparaciones pertinentes:

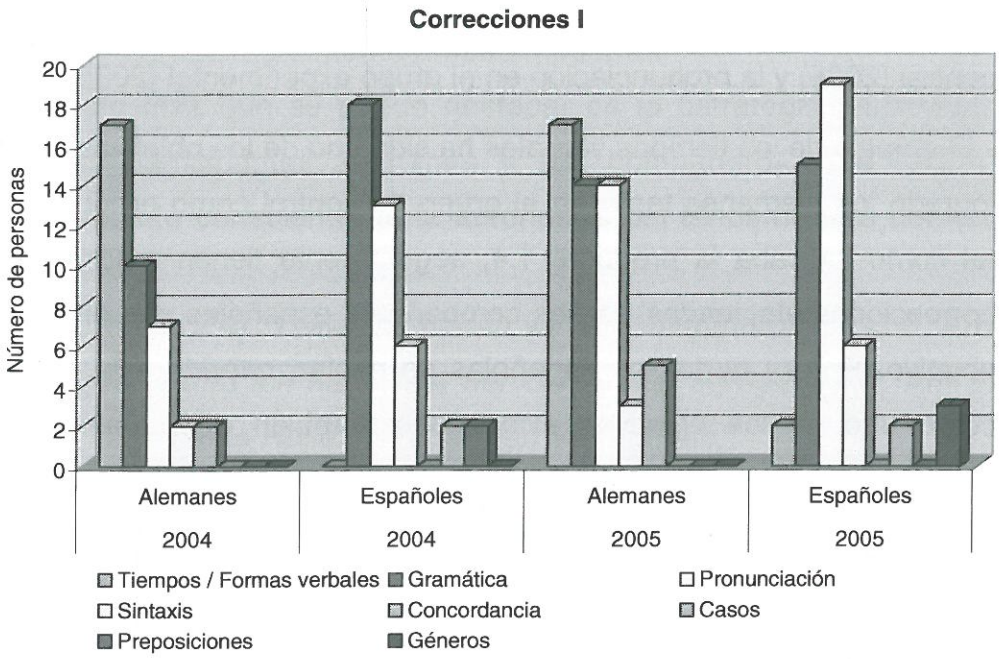

Gráfico 9: *2.4 ¿Qué tipo de errores te solían corregir más tus compañeros tándem (de tipo gramatical, de pronunciación, etc.)?*

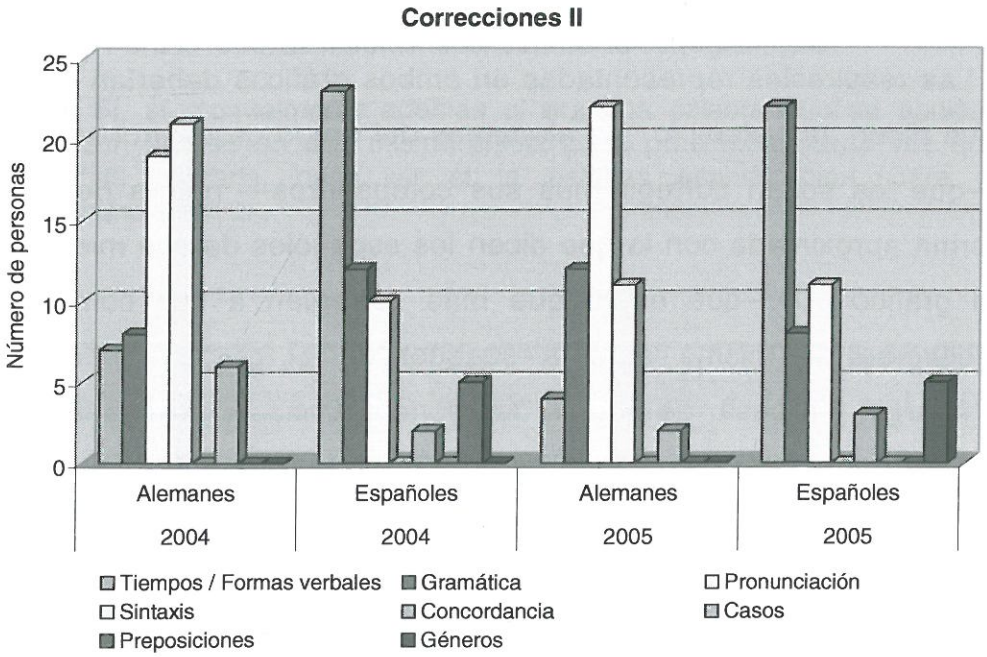

Gráfico 10: *2.4 Y tú, ¿qué tipo de errores has corregido más a tus compañeros?*

- El gráfico 9 muestra que en ambos grupos los errores que más corrigieron los españoles a los alemanes, según éstos, fueron los relacionados con las formas y tiempos verbales, mientras que lo que más corrigieron los alemanes a los españoles, según los últimos, fue la gramática en general en el grupo de control (2004) y la pronunciación en el grupo experimental (2005).

- El empleo de los tiempos verbales ha sido uno de los objetivos que más han logrado los alemanes tanto en el grupo de control como en el experimental, tal como indicaba la pregunta 1.4; seguramente tienen mucha relación las correcciones efectuadas por los compañeros españoles con el logro de este objetivo. Por su parte, los españoles se habían referido a la pronunciación como uno de los objetivos alcanzados; también aquí gracias en buena medida a las correcciones de los alemanes; por lo tanto, han comprendido que de sus errores resultan sus objetivos, lo que constituye un paso importante en su autonomía.

- La corrección de errores de pronunciación es mayor en el grupo experimental, así que podemos deducir que la variable δ ha incidido en esta cuestión; esto refleja la mayor insistencia de los asesores en la corrección de este tipo de errores, puesto que son conscientes de que en ningún otro tipo de curso se pueden corregir de una forma tan eficaz.

- Las respuestas representadas en ambos gráficos deberían concordar: lo que dicen, por ejemplo, los alemanes del grupo de control en el gráfico 9 —qué les solían corregir más sus compañeros— habría de coincidir de forma aproximada con lo que dicen los españoles de ese mismo grupo en el gráfico 10 —qué es lo que más corregían a sus compañeros— y viceversa; lo mismo debería suceder en el grupo experimental. Sin embargo, y a pesar de que se dan concordancias aproximadas en tres de los cuatro casos, los gráficos muestran un desajuste entre las respuestas de los españoles del grupo de control (gráfico 9) y las de los alemanes (gráfico 10): mientras que hay veintiún alemanes que afirman haber corregido "sintaxis" a los españoles, tal como muestra el gráfico 10, sólo hay seis españoles que lo confirman (gráfico 10). Asimismo, un total de

dieciocho españoles afirman que los alemanes les corrigieron "gramática" (gráfico 9) y sólo siete alemanes lo corroboran (gráfico 10). Suponemos, no obstante, que algunos habrán incluido en este caso "sintaxis" en la categoría "gramática", puesto que si sumamos estas dos categorías se corresponden aproximadamente ambas muestras.

- Un aspecto más que se puede destacar es la estrategia empleada por una de las participantes alemanas y sus compañeros, que refleja un aprovechamiento consciente de la autonomía del tándem en la corrección de errores:

> [M6, 2004, 2.4] *„Teilweise haben wir ein Hauptproblem (z. B. Artikel) festgelegt und ich habe fast nur die Artikel korrigiert [...]. Am Ende des Tages eine Reflexion über den Verlauf, etc.".*[117]

P., la española entrevistada del grupo experimental, tiene su propio método para abordar las correcciones de sus errores:

> INV.: Y ahora que dijiste lo de los errores, entonces apuntabas la frase correcta, ¿no?
>
> P.: Sí, sobre todo cuando veía que era una frase que tomaba mucho tiempo en hacer, que me costaba mucho, y que la hacía mal, pues ahí apuntaba, sí. Si era simplemente un error por hablar, que no era que yo lo desconociese no lo solía apuntar. Pero sí que tenía algunas frases de tener que apuntarlo ....
>
> INV.: Pero lo repetías normalmente cuando te corregían, ¿no?
>
> P.: Sí, sí, normalmente además si era una palabra que se pudiese utilizar, incluso en esa misma clase, pues procurabas cada vez que podías utilizarla, para ver si la estabas usando bien, para la pronunciación ... .

Con respecto a la forma como se han realizado las correcciones, en general se han llevado a cabo con relativa frecuencia, siempre de forma oral y, si era necesario, de forma escrita. Algunos supeditan la frecuencia al número de errores o al compañero. La forma de corregir unos y otros compañeros también difiere según las respuestas de los participantes. La mayoría

---

[117] *"En parte fijábamos un problema principal (p. ej. el artículo) y yo corregía casi solamente los artículos [...]. Al final del día una reflexión sobre el desarrollo, etc.".*

constata diferencias en el cómo (si interrumpen o esperan al final de la frase, si introducen ejemplos), en el tipo de errores que corrigen, la cantidad, la frecuencia, la paciencia, etcétera.

Hay doce españoles (ocho en el grupo de control y cuatro en el experimental) que se lamentan de no haber sido suficientemente corregidos por sus compañeros. En el caso de los alemanes, son ocho en total los que opinan así (seis del grupo de control y dos del experimental). Esto es símbolo en parte de una falta de comunicación entre los compañeros, que puede deberse a una escasez de autonomía metodológica. Observamos, sin embargo, que el número de participantes del grupo experimental que opina de esta forma es inferior tanto en el caso de los españoles como en el de los alemanes, así que podemos constatar una influencia de δ.

La mayoría de los participantes desea ser corregida inmediatamente, como muy tarde al final de la frase, repetir la forma correcta y a continuación anotarla. Esto parece responder a una necesidad natural de ser corregidos; en este sentido, los participantes se adaptan muy rápido al método tándem. Sin embargo, hay una serie de factores que en ocasiones parece anteponerse a esta necesidad natural, lo que tiene como consecuencia que no se corrijan todos los errores, como pueden ser la concentración en el contenido del mensaje y no en la forma, la comodidad o el temor a resultar desagradable al compañero.

En cuanto a la distribución del tiempo (pregunta 2.5 del cuestionario), la mayoría de los participantes afirma que ésta ha sido equitativa; si no lo fue en alguna ocasión se debió a despistes, al estado de ánimo o al intento de preservar la comunicación cuando existe un nivel muy bajo en alguna de las dos lenguas (hecho que se dio sobre todo en el caso de la lengua alemana), tal como reconoce este participante español:

> [V27, 2005, 2.5] *"No equitativa. Debido a que no sé hablar alemán y si no recurro con frecuencia al castellano no existiría ningún tipo de comunicación".*

Esto mismo lo confirma N., la alemana entrevistada del grupo experimental:

> N.: Es kam immer auf den Tandempartner an. Also wenn der Tandempartner jetzt nicht so gut Deutsch sprach —ich hatte z. B. in diesem Jahr einen, der konnte so gut wie kein Deutsch, der hatte ein Jahr Deutsch— und dann haben wir also meistens auf Spanisch gesprochen, weil er sich nicht ausdrücken konnte[118].

En los casos donde la distribución no fue equitativa se habló más español (lo afirma un total de doce participantes: tres españoles y cinco alemanes del grupo de control y cuatro alemanes del experimental) o en alemán (seis participantes en total: dos españoles y un alemán en cada uno de los grupos). Es decir, el doble de personas afirma que se habló más español de las que dicen que se habló más alemán, hecho que concuerda con las respuestas obtenidas en las preguntas 2.1 y 2.2 del cuestionario relativas a las estrategias de comprensión y a las de producción respectivamente. Esto no siempre es debido, a nuestro juicio, a un nivel más bajo de los españoles en la L2, sino más bien a sus hábitos de aprendizaje y, por lo general, mayores inhibiciones o incluso, tal como constata R., el participante español entrevistado del grupo de control, por "dejadez". La más o menos equitativa distribución temporal puede estar influida por los métodos empleados para las correcciones y por las estrategias de comprensión y producción, ya que los alemanes recurren más a la L2 en estos casos, lo que confirmaría la tendencia que acabamos de señalar. Salvo pequeños desajustes, se da una correspondencia general entre las respuestas de los integrantes de ambas muestras.

3.7.5.3 Principio de autonomía

La cuestión de la autonomía del aprendiz ha dado lugar a una gran diversidad de respuestas que resulta difícil clasificar en categorías. Hemos optado por mostrar los aspectos donde se han producido más coincidencias entre las

---

[118] Dependía siempre del compañero tándem. Si el compañero tándem no sabía hablar tan bien alemán —este año p. ej. tuve uno que apenas sabía alemán, había tenido un año de alemán— y entonces hablamos la mayoría de las veces en español, porque él no se sabía expresar.

opiniones de los participantes, además de otros aspectos interesantes que apenas fueron considerados. Si los participantes hubieran contestado a estos cuestionarios antes de comenzar el curso, las respuestas habrían sido seguramente distintas, ya que tanto en la introducción que aparece en los materiales tándem como en la que realizan los asesores el primer día, así como en el propio asesoramiento, se tematiza la cuestión de los principios de autonomía y reciprocidad, por lo que muchos de los participantes ya habrán reflexionado sobre esta cuestión. Por otro lado, la diversidad de las respuestas constituye igualmente un indicio de que estas informaciones iniciales no manipulan los puntos de vista de los participantes, sino que favorecen la creación de una opinión propia.

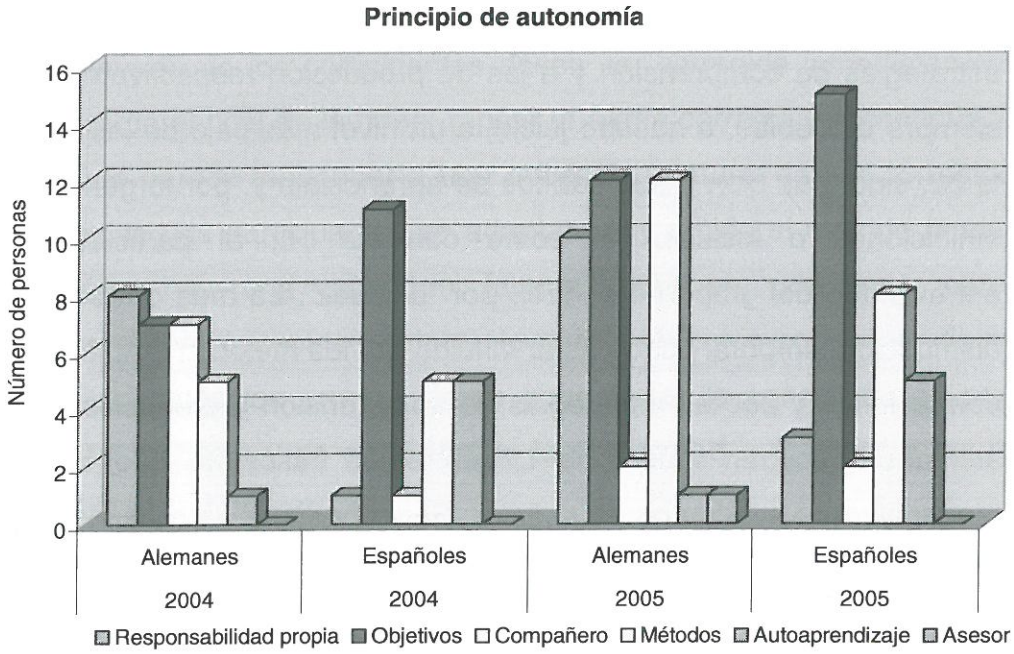

Gráfico 11: *3.1 ¿Qué entiendes por "autonomía del aprendiz"?*

- Como se puede percibir a partir del gráfico 11, destaca la relación del principio de autonomía con los propios objetivos y métodos, así como con la responsabilidad personal a la hora de aprender (sobre todo en el caso de la muestra alemana).

- Hay más personas del grupo experimental (2005) que asocian la autonomía con el establecimiento de objetivos y métodos propios; sí influye, por tanto, la variable δ en este caso.

- El número de participantes que vincula el término autonomía con la noción de autoaprendizaje no es muy elevado ni presenta cambios de un grupo a otro en ninguna de las nacionalidades. Destacamos, sin embargo, la diferencia entre alemanes y españoles, puesto que en ambos grupos hay cuatro españoles más que relacionan estas ideas. En cambio, el número de alemanes que vincula autonomía con responsabilidad propia es muy superior en los dos grupos.

- Si bien no hay muchos participantes que asocien explícitamente la autonomía con el aprendizaje autodidacta sin profesor, destaca también la práctica ausencia de referencias al asesoramiento. Resulta en parte sorprendente que aquellos que no hablan de "responsabilidad propia" cuando definen la autonomía, tampoco hagan referencia al asesoramiento o al personal docente. No obstante, si tenemos en cuenta que el asesor ideal asume la difícil tarea de fomentar la autonomía del participante y que al mismo tiempo debe ejercer la menor influencia posible sobre éste e ir haciendo su apoyo cada vez menos necesario, la ausencia de referencias a la cuestión del asesoramiento se puede calificar como un logro fundamental del personal docente.

- Asimismo llama la atención la escasez de alusiones al compañero, con frecuencia visto únicamente como instrumento de ayuda para alcanzar los objetivos, sobre todo por parte de los participantes españoles:

> [V25, 2005, 3.1] *"Tener tus propios objetivos, conocerlos bien e intentar hacerte un plan para lograrlos. Tu compañero te ayuda a ello, pero necesitas tener un camino claro".*

- Las referencias al compañero por parte de los alemanes aluden más a su derecho a desarrollar paralelamente su autonomía:

> [M14, 2005, 3.1] *„Ich bin mehr oder weniger selbst für die Effektivität des Kurses verantwortlich. Umso mehr ich darauf beharre, Spanisch zu*

sprechen, um so mehr tun wir es. Man sollte dies aber nicht ausnutzen, da der Partner ja gleichberechtigt ist".[119]

[V28, 2005, 3.1] *„Dass man sowohl die Verantwortung für das (eigene und das des Partners) Lernen hat, sowie die Freiheit wie und was ich lernen will".*[120]

A pesar de que pueda parecer que los alemanes intentan obtener un mayor beneficio, estos ejemplos dan fe de que aquí más alemanes que españoles son conscientes de la necesidad de respetar al compañero para el buen funcionamiento del intercambio. No obstante, deducir del comentario anterior del estudiante español un comportamiento insolidario o no ético sería una equivocación, algo que queda claro si contrastamos esta pregunta con la de las cinco reglas de oro del tándem (4.5), que veremos más adelante. En este punto la mayoría de los participantes menciona una actitud positiva hacia el compañero como una de las cinco reglas de oro para que el intercambio tenga éxito —es una de las más nombradas con diferencia—. Por tanto, la reciprocidad, el respeto a los derechos del compañero, es algo que los alumnos consideran por lo general un principio independiente de la autonomía, pero muy importante para que el tándem funcione.

Encontramos en la pregunta 3.2, "¿Cómo crees que se manifiesta la autonomía del aprendiz en el tándem?", una gran diversidad de respuestas. Las que más abundan están dirigidas a cuestiones prácticas concretas: objetivos, correcciones, diversidad de estrategias, libre elección de temas y métodos, "salirse de la tarea" —esto señalado sobre todo por los españoles del grupo experimental (2005)—, orientar el aprendizaje hacia los propios intereses o aprendizaje fuera del curso. Aunque hay más alusiones al compañero que en 3.1, muchas de ellas, sobre todo por parte española, se

---

[119] *"Soy más o menos responsable de la eficacia del curso. Cuanto más me empeñe en hablar español, más lo hacemos. Pero no se debe abusar de esto, ya que el compañero tiene los mismos derechos".*

[120] *"Que se tiene la responsabilidad para el aprendizaje (propio y del compañero), así como la libertad de elegir cómo y qué quiero aprender".*

siguen refiriendo a éste como instrumento de ayuda para la propia autonomía, sin tener en cuenta que ellos también han de desarrollar la misma función:

> [V20, 2005, 3.2] *"Intentando que tu tándem se adapte a la forma que tú tienes para aprender el idioma".*

Esto contrasta con la respuesta de R., el español entrevistado del grupo de control, para quien el principio de autonomía sí tiene en cuenta al compañero:

> R.: ... Pero yo creo que es más la cuestión de que tu pareja, o sea, no lo haces tú solo, o sea, tú tendras tus dudas, aprenderás cosas pero es por las dos partes... .

Sin embargo, y como ya sucedía en la pregunta anterior, la mayoría de las referencias al compañero por parte de los alemanes sí tiene en cuenta el proceso recíproco que supone el tándem:

> [M13, 2005, 3.2] *„Die Tandempartner arbeiten gemeinsam daran, die Lernziele jedes einzelnen zu erreichen".*[121]

La respuesta de una participante alemana puede interpretarse como una evolución en su grado de autonomía:

> [M12, 2005, 3.2] *„Am Anfang war es etwas schwer, da ich nicht wusste, wie ich die Sachen angehen soll, aber im nachhinein finde ich es gut, ich plane was ich lernen will!"*[122]

La dificultad inicial que constata esta participante alemana es común, a nuestro juicio, a muchos de los participantes; lo positivo es la evolución, gracias a su propio esfuerzo personal y a la ayuda exterior, hasta llegar a planificar lo que quiere aprender.

Hay una participante española que afirma que la autonomía no se manifiesta en el tándem:

---

[121] *"Los compañeros tándem trabajan conjuntamente para alcanzar los objetivos de cada cual."*

[122] *"Al principio fue algo difícil, ya que no sabía cómo abordar las cosas, pero ahora encuentro positivo planificar lo que quiero aprender!"*

[M12, 2005] *"No aparece. Durante el tándem no encuentro la so-called "autonomía del aprendiz".*

Es evidente que esta participante no comprendió el principio, a pesar de las explicaciones de los asesores, de la introducción del libro y de la actitud de, por lo menos, una parte de sus compañeros. Puede ser que entienda autonomía como autoaprendizaje o como la libertad de hacer lo que se quiera.

Los estudiantes entrevistados también hacen referencia a elegir estrategias y abordar correcciones; R. alude además a la superación de las inhibiciones, y L. afirma que la autonomía es una precondición para el tándem y alude a la ausencia de control existente.

Con respecto a la conciencia de la autonomía (primera parte de la pregunta 3.3), los participantes han contestado de la siguiente manera:

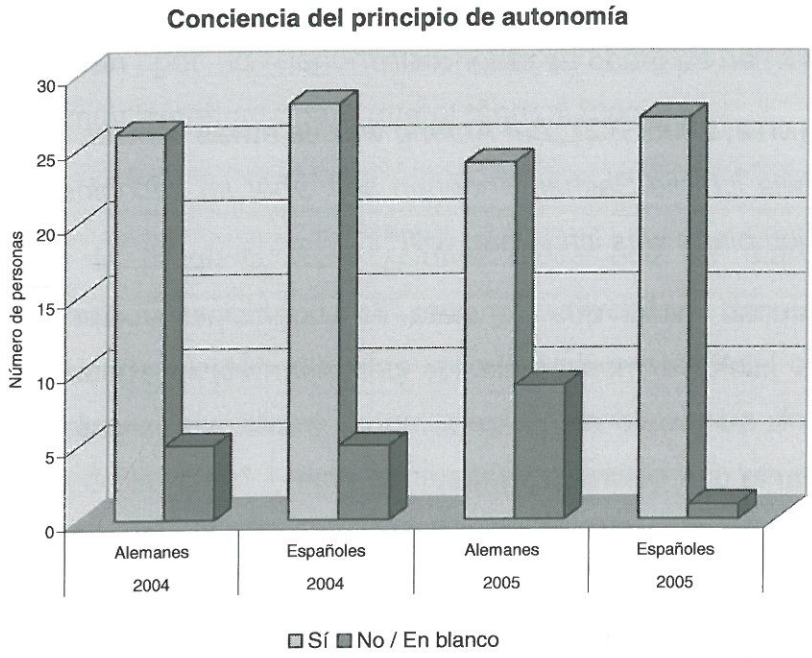

Gráfico 12: *3.3 ¿Has sido consciente de este principio?*

- Tal como muestra el gráfico 12, la mayoría de los participantes de una y otra nacionalidad afirma haber sido consciente del principio. En el grupo de control (2004) la relación entre respuestas positivas y negativas es prácticamente idéntica entre alemanes y españoles —como personal docente se tendería a calificar al porcentaje de respuestas negativas como propias de aquellos participantes que no siguieron las explicaciones de los asesores ni leyeron las informaciones de los materiales—.

- No obstante, el grupo experimental (2005) muestra que la variable δ puede influir en los participantes. La mayor frecuencia del asesoramiento parece haber surtido un efecto diferente en españoles y alemanes: mientras que el número de respuestas positivas aumenta en la muestra española; lo que se incrementa en el caso de la muestra alemana son las respuestas negativas. Esto sorprende si tenemos en cuenta la importancia que tiene la tematización de este principio en el asesoramiento, y también si recordamos el número de alemanes que aludieron en 3.1 a la propia responsabilidad como parte integrante de la autonomía.

La conciencia de la autonomía se manifiesta para N., del grupo de control, de la siguiente manera:

> N.: Indem ich halt gesagt habe, dass man mich korrigieren soll, verbessern soll und sagen soll, wo ich die Fehler mache —dann konnte ich´s halt verbessern[123]—.

A pesar de que contesta afirmativamente, la respuesta indica que no es tan consciente del principio; sin embargo, parece que ha comprendido lo esencial: como los objetivos resultan de sus errores y ella es responsable de ellos, tiene que preocuparse de que la corrijan.

En cuanto al aprovechamiento de la autonomía (segunda parte de la pregunta 3.3), hemos obtenido los siguientes datos:

---

[123] *"Diciendo que me corrigiera, mejorara [mis producciones] y me dijera dónde cometo los errores —entonces lo podía mejorar".*

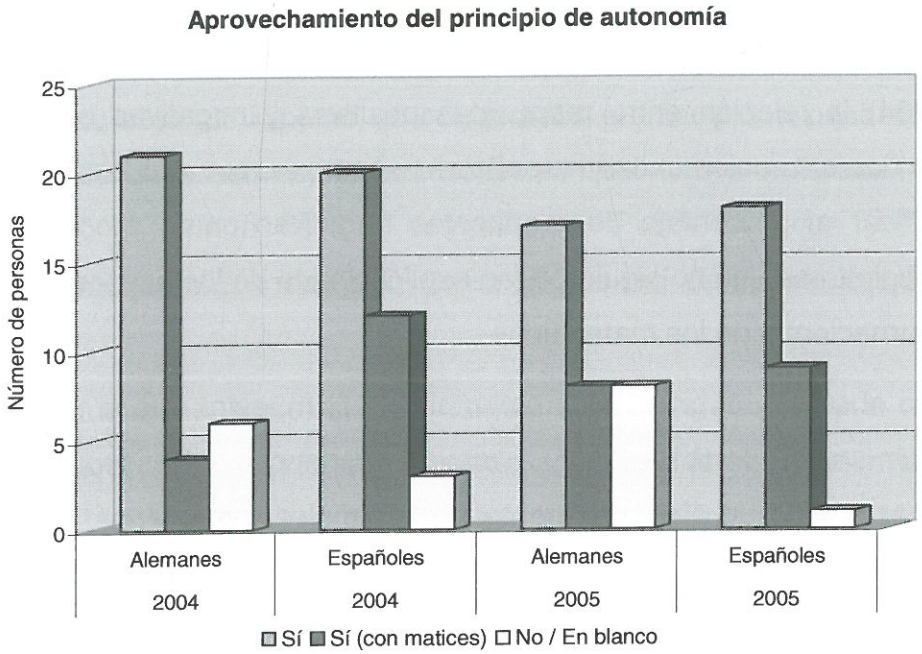

Gráfico 13: *3.3 ¿Lo has aprovechado?*

- En el gráfico se aprecia que son más los participantes del grupo de control (2004) que dicen haber aprovechado plenamente el principio de autonomía, por lo que según estos datos la variable δ parece haber influido de forma opuesta en el aprovechamiento de la autonomía.

- Por nacionalidades, son los españoles de ambos grupos los que dan menos respuestas negativas y responden de manera más uniforme.

- De todas formas, si unimos las respuestas positivas con las positivas con matices, obtenemos aproximadamente el mismo número de personas que en la pregunta anterior (véase gráfico 12) decía ser consciente del principio de autonomía, un indicador de que el mismo número de personas que afirma ser conscientes del principio lo aprovecha.

- En cuanto a cómo han aprovechado el principio, esto viene ligado a cuestiones prácticas muy concretas e individualizadas, según las respuestas de los participantes: llevar a cabo correcciones, elegir temas, repetir frases, anotar vocabulario, hacer ejercicios específicos o preguntar el significado de palabras y expresiones desconocidas.

L., la alemana entrevistada del grupo experimental, constata diferencias en el aprovechamiento de la autonomía según la carrera que estudien los participantes. Para ella, los que estudian o han estudiado alguna lengua extranjera ya disponen de un grado de autonomía que constituye, en su opinión, una precondición para obtener un buen aprovechamiento del tándem. Consideramos que L. tiene razón en parte, si bien el grado de autonomía que sirve como precondición para el éxito del tándem puede haberse adquirido en otros contextos ajenos al aprendizaje de lenguas extranjeras.

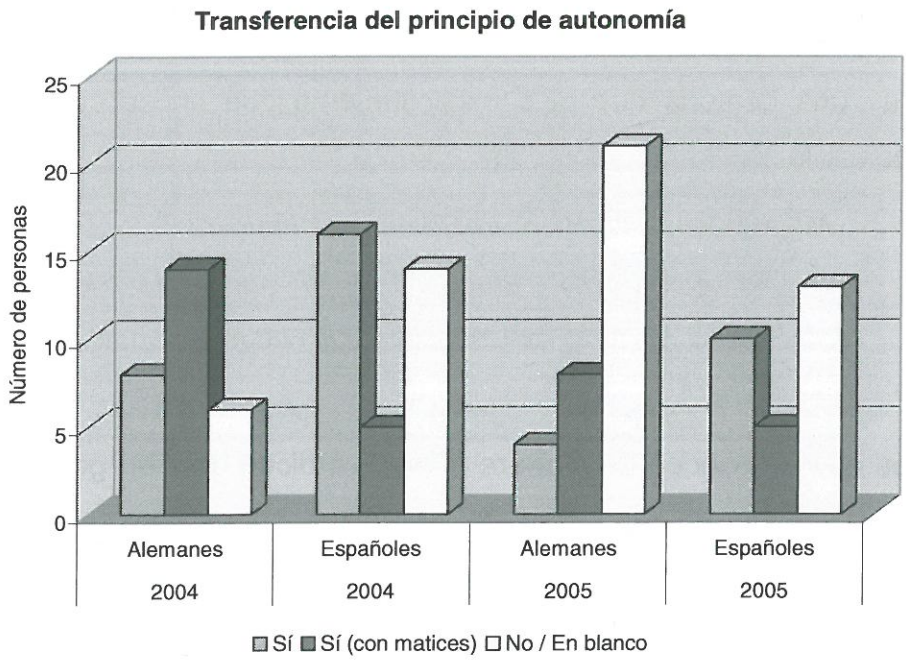

Gráfico 14: *3.4 ¿Piensas que esta experiencia de aprendizaje en tándem te ha convertido en un aprendiz más autónomo?¿En qué sentido?*

- También aquí muestra el alto número de votos negativos (sobre todo por parte de los participantes alemanes del grupo experimental) que la variable δ no tiene consecuencias positivas, es decir, un asesoramiento individual más frecuente no influye en que más personas tengan previsto transferir la autonomía adquirida, más bien al contrario. Este resultado, no obstante, no significa una negación del principio de autonomía en sí, sino de su posible transferencia. Esto sucede en parte porque los alemanes ya consideran que poseen suficiente autonomía personal y en parte porque piensan que el

principio, tal como se aplica en el tándem, es intransferible a sus ámbitos de aprendizaje. De hecho hay un total de dieciocho alemanes en ambos grupos —frente a sólo cuatro españoles— que afirman que ya eran autónomos antes porque la universidad alemana exige esta capacidad. Siguiendo el esquema que elaboramos en el capítulo anterior, consideramos que los participantes que afirman estar en posesión de la capacidad ya han alcanzado un nivel β de autonomía. A partir de β decíamos que la autonomía adquirida en un ámbito se podía transferir a otro. Según las respuestas a esta pregunta, podemos concluir que los participantes mencionados piensan que han alcanzado ya el nivel β en otros ámbitos y lo transfieren al tándem.

- Hay una persona que dice explícitamente que en su caso es imposible transferir la capacidad adquirida:

> [M12, 2004, 3.4] *„Nicht in Bezug auf mein restliches Studium. Würde ich eine Sprache studieren, würde ich nun anders lernen (effektiver), aber meine Lernergebnisse sind auf Naturwissenschaften leider nicht anwendbar".*[124]

- Los que responden de manera afirmativa dicen que, en general, el tándem ha repercutido en su forma de aprender: ahora son capaces de tomar decisiones, de emitir juicios respecto a su aprendizaje, de reconocer problemas, de reflexionar más y darse cuenta de sus errores, de ver qué necesitan mejorar y de dirigir su proceso. Básicamente estas respuestas son afirmaciones diferenciadas relacionadas con la definición de autonomía que amplían y concretizan lo que los participantes entienden por autonomía del aprendiz.

- Si se consideran sólo las respuestas negativas a la cuestión de la transferencia pueden parecer muchas, sobre todo en el caso de los alemanes del grupo de control; sin embargo, si a estas personas restamos aquellas que decían que ya eran autónomas antes de tomar parte en el curso —que se supone han transferido la autonomía que tenían de otros ámbitos al tándem—

[124] *"No en lo que concierne al resto de mis estudios. Si estudiara idiomas, estudiaría de otra forma (más eficaz), pero mis resultados como aprendiz no se pueden aplicar desgraciadamente a las Ciencias Naturales".*

restan al final unos nueve participantes que no transfieren el principio, lo que constituye únicamente un tercio de la muestra.

Acerca de la última pregunta de este bloque, si los alumnos piensan que el curso tándem va a influir en su forma de aprender lenguas extranjeras en el futuro y cómo lo va hacer (3.5), el gráfico 15 arroja los siguientes datos:

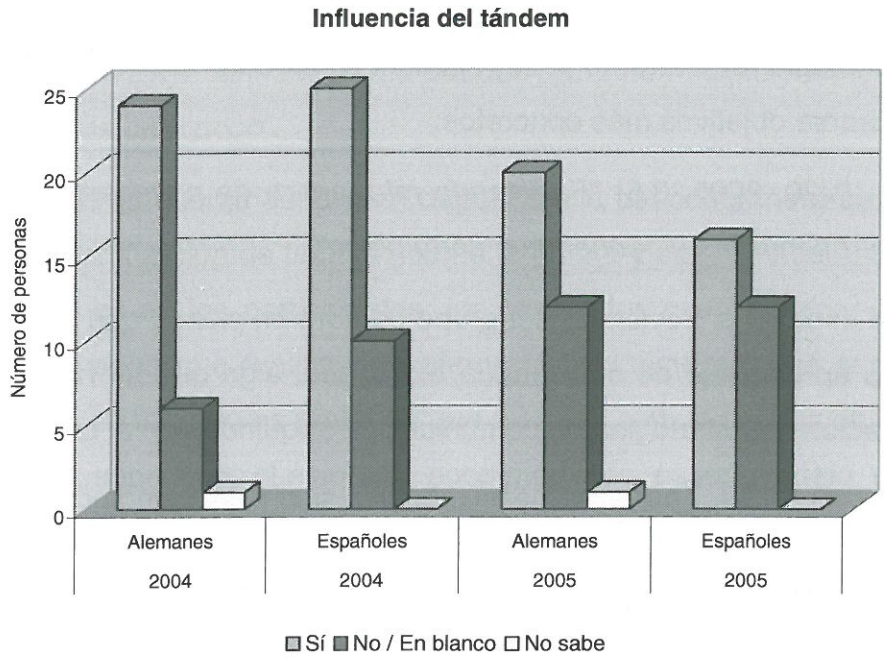

Gráfico 15: *3.5 Si piensas que el curso tándem va a influir en tu forma de aprender lenguas extranjeras en el futuro, ¿cómo lo va a hacer?*

- El alto número de respuestas afirmativas contrasta en parte con las respuestas representadas en el gráfico 14, ya que son más los participantes que consideran que el tándem les va a influir en sus experiencias de aprendizaje futuras que los que aseguraban en 3.4 haberse vuelto de alguna forma más autónomos gracias a esta experiencia. Esto demuestra que en muchos casos los participantes aún no son del todo conscientes del alcance de este principio o que valoran sobre todo las ventajas del tándem en cuanto a lo lingüístico y a las relaciones humanas.

- En este caso parece que la variable δ ha influido en la opinión de los participantes pero una vez más en la dirección opuesta a lo esperable, si tenemos en cuenta la diferencia entre los que responden de manera afirmativa en ambos grupos, sobre todo los españoles. En este sentido, hay más españoles en el grupo de control (2004) que consideran que ya poseen buenos hábitos a la hora de aprender lenguas extranjeras que les aportan en general resultados satisfactorios.

- Las respuestas de los españoles están más orientadas hacia la metodología: utilizar más la L2, fijarse y reflexionar más acerca del método o plantearse objetivos más concretos:

> [V20, 2005, 3.5] *"Facilitando mi manera de plantearme objetivos más asequibles y pequeños a corto plazo".*

R., el español entrevistado del grupo de control, piensa que el tándem influyó en su aprendizaje de otra lengua extranjera, algo que se hizo patente en la aplicación de estrategias de comunicación adquiridas en el tándem:

> R.: Pues... pues realmente... bueno, si lo pienso un poco... después de venir de Alemania ... fui a una academia de inglés porque tenía que hacer una presentación, y cogí un profesor particular, y era como un tándem: era él contra mí y hablando...
>
> INV.: Pero bueno, supongo que todo el tiempo en inglés, ¿no?
>
> R.: Sí, sí, todo el tiempo en inglés. Y quieras que no, pues esas técnicas que puedes tener a la hora de mantener una conversación, de saber preguntar cierto vocabulario que a lo mejor se escapa un poco, eso, pues sí que lo ganas ahí... me puede ayudar también en esa clase de inglés. Es posible.

- Las respuestas de los alemanes, sin embargo, se orientan más hacia cuestiones prácticas de la lengua como las correcciones o una buena estructura del vocabulario. Hay varios que tienen la intención de buscarse compañeros tándem y, en general, de fomentar el contacto con nativos.

3.7.5.4 El método tándem

Las respuestas a la pregunta 4.1 del cuestionario indican que el método tándem está en general bien considerado, sobre todo para mejorar la

competencia comunicativa de forma intensiva una vez que se tienen conocimientos básicos. Para muchos se trata de un complemento de la clase de gramática, que sigue siendo insustituible; incluso para algunos participantes españoles (cinco del grupo de control y dos del experimental) es más eficaz, y varios la echan de menos en el curso tándem:

> [V28, 2005, 4.1] *"Aunque el hecho de conversar a diario con un nativo puede parecer el mejor método de aprendizaje, creo que un sistema rígido (clases con profesor en academia) ofrece resultados más concretos. En el tándem un día puedes aprender mucho y en los cuatro siguientes muy poco".*

Esta afirmación da cuenta de la gran dependencia del compañero que existe en el tándem: en función de factores como la pareja y su grado de autonomía o el estado físico de los participantes, los resultados pueden variar en gran medida. La persona que realiza esta afirmación no tiene por qué ser menos autónoma que otras, pero es probable que no sepa comunicar sus objetivos a su compañero, sobre todo si éste está poco motivado, es introvertido, tiene un nivel de lengua muy bajo o abusa porque habla mejor.

Hay cinco participantes alemanes (uno del grupo de control y cuatro del experimental) que señalan la autonomía como una diferencia entre el tándem y la clase frontal. En cuanto a los españoles, un miembro del grupo de control y otro del experimental hacen referencia a la responsabilidad que los alumnos han de asumir en el tándem como diferencia principal entre ambas modalidades de aprendizaje:

> [M4, 2004, 4.1] *"Creo que es importante que seas responsable de tu aprendizaje sin que nadie apenas te controle. En otras clases hay mucho más control y son más aburridas porque sólo escuchas a la profesora".*

Lo que también sorprende es que sólo haya dos participantes alemanes y ni un solo español que mencionen el hecho de que en tándem se aprende de nativos, con la consecuente práctica de la comprensión auditiva, a pesar de que éste era uno de los aspectos de la L2 más señalados en 1.1,

especialmente por los españoles. Parece que la mayoría asocia aprender en tándem sobre todo con las destrezas activas de la comunicación.

Lo más destacable en esta última parte del cuestionario y en relación con la variable δ es la opinión que tienen los participantes acerca del asesoramiento (pregunta 4.2 del cuestionario):

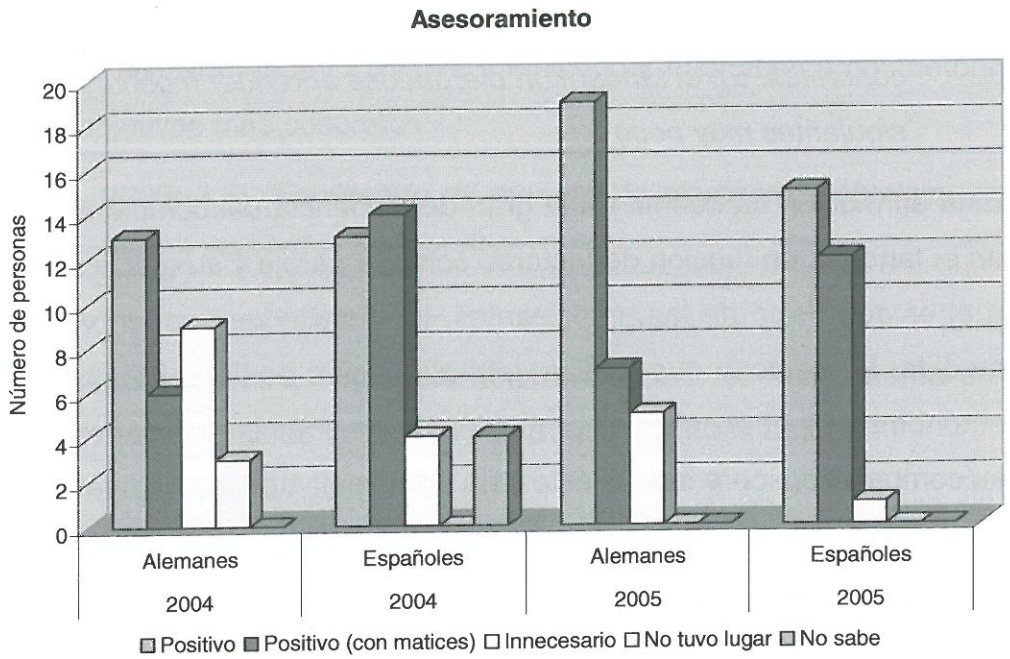

Gráfico 16: *4.2 ¿Qué opinas del asesoramiento?*

- En general la mayoría de los participantes valora el asesoramiento porque orienta y ayuda a reflexionar acerca de diversas cuestiones —principalmente objetivos—, aunque las respuestas contienen un gran número de matizaciones que analizaremos a continuación. La evaluación positiva absoluta aumenta en las respuestas del grupo experimental (2005), por lo que parece que los participantes en general consideran beneficioso el aumento de la frecuencia del asesoramiento individual. Podemos ilustrar la utilidad del asesoramiento con otra respuesta de P., la española entrevistada del grupo experimental:

> P.: ... digamos que me, luego al final ya no tanto, pero los primeros claro, te ayudaban a ... yo sabía cuál era mi problema pero en cierta manera no sabía cómo enfocarlo y... no, tampoco me había dado cuenta de concentrarme concretamente en eso, y sí que bueno, al hablar te daban una idea de por dónde tenías que ir. Luego al final ya no tanto porque claro, los objetivos poco a poco ya los sabías tú y los ibas marcando, simplemente bueno, era una evolución...

- De todas maneras, si sumamos las respuestas positivas absolutas y positivas con matices obtenemos un número de respuestas afirmativas muy superior al de respuestas negativas. Asimismo, al contrastar las cantidades obtenidas en ambas muestras, podemos deducir que los resultados son similares a pesar de las diferentes personalidades de los asesores, sobre todo en el grupo experimental.

- Los participantes afirman que el asesoramiento es útil para concentrarse en el método y reflexionar, así como para aumentar el éxito del tándem:

> [V27, 2005, 4.2] *„Hat mir sehr geholfen, die Prinzipien des Tandems zu verinnerlichen und effektiver zu lernen".*[125]

> [V31, 2005, 4.2] *„Ist wichtig, da sie den Erfolg des Tandems erhöhen kann (durch Hinweis auf Lernmethoden)".*[126]

- Uno de los participantes afirma de manera explícita que el asesoramiento no interfiere en su autonomía personal:

> [V23, 2005, 4.2] *"El asesoramiento está bien enfocado, te aporta nuevos sistemas y opciones que puedes emplear en tu aprendizaje sin interferir en tu autonomía".*

Sin embargo, y aunque no tenemos constancia de ello en las respuestas a los cuestionarios, L., la alemana entrevistada del grupo experimental, considera que el asesoramiento ha intentado obstaculizar de alguna manera el desarrollo de su autonomía personal, ha pretendido ejercer un control demasiado fuerte sobre su aprendizaje:

---

[125] *"Me ha ayudado mucho a interiorizar los principios de tándem y a aprender de forma más eficaz".*

[126] *Es importante, puesto que puede aumentar el éxito del tándem (mediante indicaciones de métodos de aprendizaje)".*

INT.: Was hältst du von der Beratung?

L.: Also die Beratung... prinzipiell ist also gut, dass man die Idee hat, auf eine Beratung, natürlich; aber oft fand ich die Beratung... nicht *so* gut, weil ich dachte immer, ich weiß schon selber, was ich für Schwächen habe, und die Beratung hat gesagt: „Schreib das lieber so und so auf", aber ich möchte mir lieber Sachen so aufschreiben, weil ... Spanisch ist nicht die erste Sprache, die ich lerne, ich schreib mir immer Sachen so auf. Und manchmal, finde ich, war die Beratung zu sehr: „Mach das aber, probier es mal so!" Es ist schön, ich finde eine Beratung sollte einige Ideen geben, aber man sollte nicht sagen, mach das so! [...] Beratung war manchmal zu sehr, das einer sagt: „Ich kontrolliere wie du aufgeschrieben hast und so".[127]

El hecho de que L. perciba el asesoramiento como un tipo de control indica que no resulta nada fácil cambiar el papel en la percepción del alumno, a pesar de que ella misma alude a la ausencia de control como una de las formas de manifestarse la autonomía en el tándem; el asesor siempre tiene que resaltar que sus consejos no son imposiciones. Lo que también es cierto es que algunos estudiantes disponen de una serie de estrategias de aprendizaje que les aportan buenos resultados y tienen claro cuáles son, como es el caso de L., si bien es verdad que otros no son conscientes de cuáles son estas estrategias y sí necesitan que el asesor les ayude y les proporcione ideas al respecto. Sin embargo, no todos los métodos que para otras clases son eficaces lo son también para el tándem, y a veces es difícil que los estudiantes cambien su hábito sin que resulte impositivo. También puede ser que los estudiantes hayan comprendido cognitivamente lo que es la autonomía pero que no lo apliquen a la práctica, como cuando L. dice que se siente controlada porque le observan su forma de tomar apuntes.

---

[127] INT.: ¿Qué opinas del asesoramiento?

L.: Pues el asesoramiento... en principio está bien la idea de un asesoramiento, por supuesto; pero con frecuencia no encontré el asesoramiento... *tan* bueno, porque siempre pensé que yo misma sé cuáles son mis puntos débiles, y el asesoramiento decía: "Apunta esto mejor así o asá", pero yo preferiría anotar las cosas así porque... el español no es la primera lengua que aprendo, siempre apunto las cosas de esta forma. Y a veces, creo yo, el asesoramiento era demasiado: "¡Pero haz esto, pruébalo así! Está bien, encuentro que un asesoramiento debería dar algunas ideas, pero no se debería decir ¡haz esto así! [...] El asesoramiento fue a veces demasiado, que uno dice: "Controlo cómo has apuntado y eso".

En cuanto a las matizaciones que realizan los participantes acerca del asesoramiento dentro de la pregunta 4.2, hemos escogido los tres aspectos que más han señalado los alumnos en cada caso:

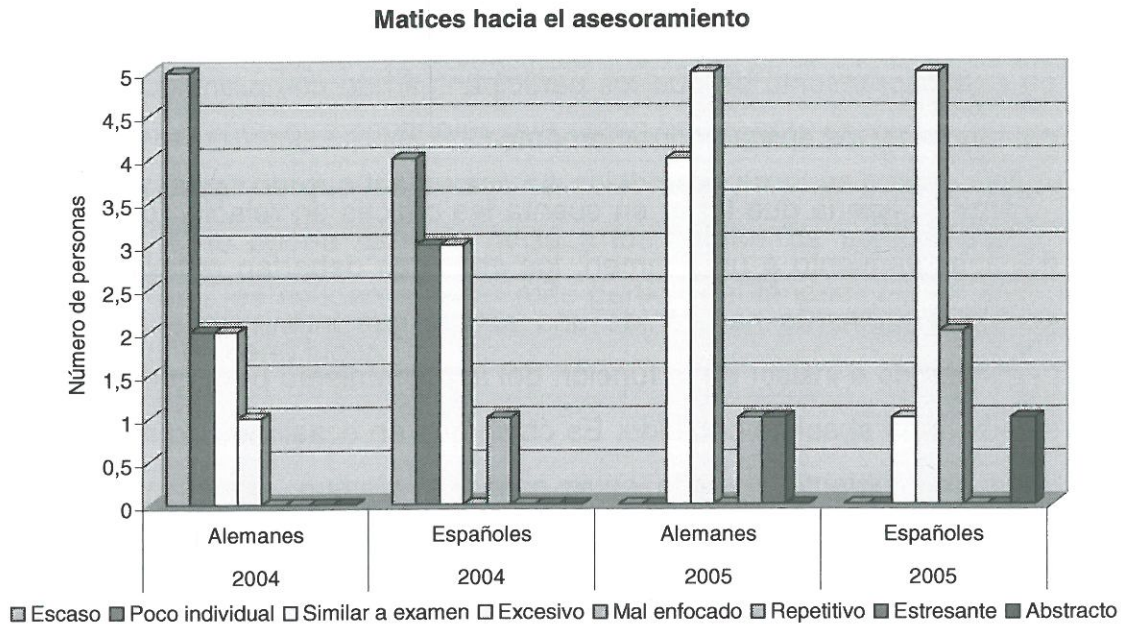

Gráfico 17: *4.2 ¿Qué opinas del asesoramiento?*

- Tanto españoles como alemanes han hecho referencia a la cantidad: "escaso" en el grupo de control (2004) y "excesivo" en el experimental (2005). Esto tiene relación directa con la organización del curso: el grupo visitante —en este caso los españoles— recibe una beca que lleva implícita una serie de derechos y obligaciones. A diferencia del grupo local, no pueden faltar a clase; por ello el asesoramiento se cuantifica en función del grupo visitante. Puesto que en 2004 se pretendían realizar unas dos sesiones de asesoramiento por persona, pudo ocurrir que los tres alemanes del grupo de control que contestan que no tuvieron asesoramiento no asistieran con regularidad y no recibieran ninguno por el efecto del cambio de pareja. Por la misma razón, varios alemanes del grupo experimental recibieron más asesoramientos que los cuatro que se pretendían realizar a cada partipante

en 2005, algunos incluso en días sucesivos, lo que comprensiblemente les resultó excesivo[128].

- Cinco participantes del grupo de control y ninguno del experimental señalaron la cuestión de la poca individualidad, así que parece que con la introducción de la variable δ se ha conseguido profundizar más en los problemas personales. Esto es normal porque al principio hay que asegurarse en el asesoramiento de que los participantes han comprendido los principios del tándem y los aplican correctamente.

- También habría que tener en cuenta las críticas en relación con la similitud del asesoramiento a un examen: los asesores deberían reflexionar sobre si en algún momento han tenido una actitud que intimidara a alguno de los participantes e insistir en la función del asesoramiento para que el alumno no se sienta en absoluto cohibido. Es obvio que en ocasiones no resulta sencillo crear un ambiente relajado entre asesor y alumno, y más si el último ya conoce al primero como profesor, como suele ser el caso. Este aspecto debería ser tematizado en el propio asesoramiento, pues repercute de forma negativa en el proceso de aprendizaje (Kleppin, 2004: 7).

Más o menos la mitad de los participantes de cada grupo y nacionalidad, tal como constatan las respuestas a la pregunta 4.3 del cuestionario[129], considera que podría haber aprovechado más el tiempo. Las opiniones acerca de cómo haberlo hecho difieren algo por nacionalidades: lo que más

[128] Una posible solución sería realizar el asesoramiento en un periodo de tiempo fuera del intercambio en tándem, puesto que de esta manera el grupo local sería independiente del visitante y cada participante podría recibir un asesoramiento semanal; una sesión, pues, cada quince horas de trabajo en tándem. Además, así estarían los asesores a disposición de los participantes durante el tiempo de trabajo en parejas para aconsejarles y solucionar posibles dudas que a veces no se llegan a plantear en el asesoramiento individual, y no se interrumpiría de una manera a veces tan abrupta a los compañeros en su trabajo.

[129] La propia formulación de esta pregunta ya ayuda a dar una respuesta concreta, así que consideramos que se debería haber formulado de otra forma: en primer lugar, casi en cualquier situación "se puede aprovechar más el tiempo de lo que se hizo", como constatan los propios alumnos; además, al encontrarse "mayor autodisciplina" como una de las posibles respuestas en el propio enunciado del cuestionario muchos participantes se decantaron por ella. No sabemos si los participantes habrían contestado de la misma manera en caso de que no hubiera figurado esta respuesta.

señalan los alemanes es una mayor autodisciplina (doce en el grupo de control y diez en el experimental), mientras que los españoles aluden más o menos por igual a la autodisciplina (cinco en el grupo de control y siete en el experimental) y a una mejor preparación de las clases y más trabajo en casa (ocho en el grupo de control y cinco en el experimental). Cinco alemanes del grupo de control habrían deseado igualmente más ayuda por parte de los asesores, si bien parece que ésta resultó suficiente en el grupo experimental. Hay más alemanes que españoles que creen haber aprovechado el tiempo al máximo, a pesar de que los cursos se celebraron en el país de la L2 de los españoles. Esto podría deberse quizá a los hábitos de aprendizaje de los alemanes, que les ayudan a sacar más partido del tándem y en general del contexto donde tiene lugar.

Partimos de que los que han contestado a la pregunta 4.4 con algún tipo de propósito relacionado con su aprendizaje —la mayoría— tienen pensado hacer tándem en el futuro, ya que los que no lo piensan lo afirman explícitamente. El hecho de que una buena parte de los participantes de ambas nacionalidades (diez españoles y otros tantos alemanes del grupo de control; doce españoles y trece alemanes del experimental) haga alusión a un mayor trabajo diario fuera del curso (preparación de las clases y repaso de apuntes) para obtener un mayor rendimiento en futuros tándems no es un indicio de que los participantes hayan aprovechado bien el tiempo en el curso, puesto que a menudo ocurre, salvo pocas excepciones, que dejan cosas para casa que luego no hacen. Otro de los propósitos señalados por una parte de los participantes tiene que ver con un mayor ejercicio de las destrezas activas: hablar más (cinco españoles del grupo de control) y hablar todo lo posible (cinco alemanes del grupo experimental). Con los datos obtenidos no podemos establecer ningún cambio con relación a la variable δ.

Como dice el propio enunciado de 4.5, hemos representado en el gráfico las cinco "reglas de oro" más señaladas por los participantes. Las respuestas a

esta pregunta están muy diversificadas, pero hemos hecho agrupaciones por categorías aproximadas. El reparto equitativo del tiempo se ha incluido en el aspecto "actitud frente al compañero":

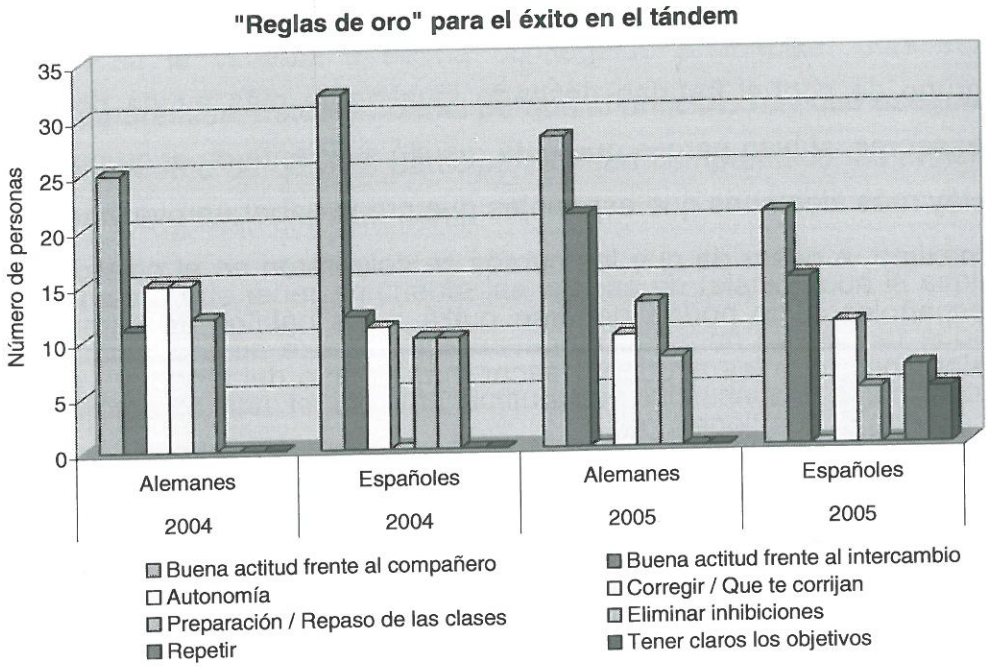

Gráfico 18: *4.5 Las 5 reglas de oro para que tenga éxito el tándem son:*

- Observamos que los aspectos relacionados con una buena actitud hacia el compañero son fundamentales para la mayoría de los participantes.

- Una buena actitud hacia el intercambio, que incluye el interés, la motivación y las ganas de aprender, figura asimismo entre las reglas más comunes. Aquí estaría incluida la disposición del aprendiz hacia la L2 y sus hablantes: si el aprendiz muestra una actitud positiva hacia los hablantes de la L2 estará más dispuesto a aprender a través de la comunicación auténtica con un nativo (Kleppin, 2004: 8).

- Se aprecia la influencia de la variable δ en el aspecto "tener claros los objetivos", que fue señalado por cinco participantes españoles del grupo experimental (2005). En cambio, otros aspectos relacionados con la autonomía (autodisciplina, fijarse en metodología o aprender de los errores) aparecen más en el grupo de control (2004). Lo mismo ocurre en el caso de

los alemanes del grupo de control, que se refieren a reglas como "Ziele setzen", "Selbstdisziplin", "Selbstkontrolle", "Selbstbeobachtung" o "Selbstkorrektur", que no se mencionan en el grupo experimental. Parece que en este caso la variable δ causó el efecto contrario al esperado, ya que los participantes se pudieron sentir más controlados en lugar de más ayudados. Es posible que los participantes del grupo experimental, al tener más asesoramiento, consideren que la disciplina, el control, la observación y las correcciones los asumen los asesores, y por eso no necesitan marcarlas como condiciones para el éxito del tándem. Esto es cierto en parte porque las pautas de los asesores ayudan en estas cuestiones, pero la idea es que sirvan de autoayuda para que el alumno se haga cargo de todas ellas. Por último, no hay referencias a la autoevaluación y sólo hay un participante que contesta "autonomía".

- Las cinco respuestas por parte de los españoles del grupo experimental sobre la preparación de las clases y la revisión de lo aprendido no se corresponden con las contestaciones que dieron en el apartado 4.4, donde muchos decían que habrían obtenido un mayor rendimiento si hubieran preparado más las clases y repasado más lo aprendido en el curso. Sin embargo, las diez respuestas del grupo de control están más acordes con las respuestas a la pregunta anterior. En cambio, las respuestas de los alemanes de ambos grupos concuerdan aproximadamente con los que aludían a más trabajo en casa para obtener el máximo beneficio en la pregunta anterior.

- Tanto españoles como alemanes del grupo experimental coinciden en cuatro reglas: buena actitud frente al tándem, buena actitud ante el compañero, cuestión de las correcciones y preparación/repaso de las clases. En cambio, la cuestión de las correcciones no es una de las reglas más señaladas por los españoles del grupo de control, punto en el que vuelven a coincidir con los alemanes en cuatro reglas: buena actitud frente al tándem, buena actitud ante el compañero, preparación/repaso de las clases y autonomía, y nombran además la cuestión de la eliminación de inhibiciones. Puede ser que los integrantes del grupo experimental vean las correcciones

como parte integrante de la regla "Autonomía", si bien no lo mencionan de forma explícita en los cuestionarios ni en las entrevistas.

3.7.6 Punto de vista de los asesores

Estableceremos a continuación las similitudes que encontramos entre las respuestas de los asesores entre sí y entre las de éstos y las de los participantes. La encuesta a los asesores nos va a servir, al igual que el grupo de control, como validación de las respuestas del grupo experimental (2005). Los tres asesores que coordinaron este curso (A1, A2 y A3) respondieron a un cuestionario similar al de los alumnos dirigido a tratar de determinar lo que éstos contestarían en cada caso, con la función de comprobar si la autopercepción de los alumnos coincide con la percepción "ajena" de los asesores[130].

Las respuestas de los asesores en referencia a qué aspectos de la L2 pretendían mejorar los alumnos en el curso coinciden en parte con las de los participantes. El objetivo "comprensión" es mencionado por A1 y A2; A2 se refiere además a lo que apuntábamos en la segunda hipótesis: que al principio los objetivos no iban a ser del todo concretos. Los objetivos que nombra A3, "la interacción en la comunicación" y "conocer el día a día", no coinciden con los de nuestra hipótesis, ni con los nombrados por los alumnos ni por el resto de los asesores. Las respuestas a la cuestión de si esos objetivos generales comprenden objetivos más concretos son muy diferentes; las de A3 se corresponden en este caso con las respuestas de los participantes alemanes: "los tiempos del pasado" y "el subjuntivo".

En cuanto a la modificación de los objetivos, A1 y A2 están de acuerdo en pronosticar una concretización, una simplificación de los objetivos iniciales, lo que concuerda asimismo con nuestra hipótesis, aunque no con las respuestas de los alumnos. El asesor es el desencadenante o uno de los

[130] Incluimos el cuestionario de los asesores en el Anexo 6.

desencadenantes de este cambio; en esto coinciden las respuestas de los tres asesores.

Por lo que respecta a la consecución de los objetivos, los tres asesores dan a entender que los participantes lo han hecho en parte. Aquí hemos encontrado la mayor similitud hasta el momento entre las respuestas de los tres asesores: en cuanto a los objetivos conseguidos, A1 y A3 se refieren a aquellos más concretos, los que se marcaron después del primer asesoramiento. Respecto a los no alcanzados, los tres asesores comparten la teoría de que los estudiantes no han conseguido aquellos objetivos que eran demasiado amplios o generales, que abarcaban demasiado, algo que constituye uno de los planteamientos de Kleppin (2004: 1): la motivación suele ser al principio del proceso relativamente grande, pero es imposible mantenerla durante mucho tiempo hasta llegar a alcanzar *el* objetivo. De ahí la necesidad de plantearse metas más pequeñas, de significado personal para el aprendiz, realistas, cuya consecución se pueda llevar a cabo de forma sucesiva (*ibid.*: 5). Se podría decir que "sintaxis" o "vocabulario", que figuraban entre los objetivos no conseguidos por los participantes, serían dos de estos objetivos, mencionados en esta línea por A1, por lo que se daría una coincidencia parcial entre las respuestas de los asesores y las de los participantes.

Finalmente, las respuestas de A1 y A2 relacionadas entre otras cosas con los objetivos interculturales concuerdan en parte con las de los participantes, que también mencionaban este aspecto. Los objetivos que nombra A3 en este punto, "pronunciación", "fluidez" y "comprensión oral", forman parte, en cambio, de los objetivos que los participantes ya se habían marcado al comienzo del intercambio.

En cuanto a la metodología, más concretamente a las estrategias de comprensión, las respuestas de los asesores especifican más que las de los participantes en qué lengua tiene lugar la pregunta o la aclaración, si bien no hacen distinción alguna entre participantes alemanes y españoles. Las

respuestas de los alumnos, con una única excepción, no daban cuenta de la evolución a lo largo del curso en el empleo de estrategias. Pues bien, únicamente la respuesta de A1 explica esta evolución, que va desde un aprendizaje menos sistemático a uno más sistemático. Además, al igual que había pocas respuestas que daban fe del empleo de las mismas estrategias, tanto si es un participante como si es el compañero el que no entiende, solamente A2 proporciona la misma respuesta en ambos casos.

Con respecto a las estrategias de producción, los asesores nombran en la primera parte de la pregunta dos de las tres estrategias más frecuentes entre los participantes: cambiar a la L1 (A1 y A2) y emplear el diccionario (A3). Observamos la misma tendencia que en los alumnos de no responder de la misma forma cuando es el participante encuestado el que no sabe expresarse (Estrategias de producción I) como cuando le ocurre a su compañero (Estrategias de producción II). Los propios asesores consideran que los participantes acuden más a ellos cuando les hace falta una palabra que lo que habían expresado los alumnos. Dos de los asesores (A1 y A3) nombran la mímica y los dibujos como dos de las estrategias más utilizadas, que por otra parte también habían sido señaladas por los alumnos pero no de forma tan recurrente como para aparecer representadas en el gráfico.

En relación con la forma como anotan el vocabulario y las nuevas estructuras, encontramos que las respuestas de los asesores, que se refieren a la elaboración de listas bilingües con apenas ejemplos, coinciden con nuestras hipótesis. A1 hace de nuevo alusión a una mejora en este aspecto gracias al asesoramiento; algo que, en nuestra opinión, sí se da en el tándem. Los asesores coinciden asimismo con los participantes en el escaso número de personas que se dedican de verdad a repasar el vocabulario aprendido.

Respecto al número de errores corregidos, los tres asesores señalan la pronunciación como uno de ellos, al igual que los participantes. A1 hace referencia a la evolución, esta vez en la corrección de errores, que se va haciendo cada vez más precisa. A2 realiza por primera vez una distinción entre españoles y alemanes en función de los diferentes errores corregidos a

unos y a otros. En cuanto a cómo se han corregido los participantes, las respuestas de los asesores están bastante diversificadas; A1 vuelve a hacer referencia a una evolución, concretamente en la frecuencia de las correcciones. Apenas constatan diferencias en la forma de corregirse unos y otros compañeros, lo que, como señala A1, es difícil de percibir con un asesoramiento por parejas tan escaso. En relación con la forma más eficaz de llevar a cabo las correcciones, A2 y A3 señalan que es aquella que ayuda a autocorregirse, con lo que estamos plenamente de acuerdo por ser uno de los objetivos del tándem desde el punto de vista de la autonomía, si bien este planteamiento no se encuentra entre las respuestas de los participantes.

Por último, en la distribución del tiempo para las dos lenguas, los tres asesores coinciden en señalar que se habló más español, muchas veces, como puntualiza A3, consentido e inducido por los propios participantes de esta nacionalidad. La razón a que aducían los participantes para explicar este hecho tenía relación con un menor nivel de alemán de los españoles. Sin embargo, y aunque también hay casos donde se da esta diferencia de nivel, compartimos la opinión de los asesores de que estas divergencias obedecen más bien a los hábitos de aprendizaje, que hacen que surjan más inhibiciones por parte de los alumnos españoles.

Las respuestas de los asesores acerca de la idea de autonomía del aprendiz que poseen los alumnos es similar a la de éstos, en parte seguramente por la influencia que ejerce sobre los participantes la tematización de la puesta en práctica del principio que tiene lugar durante el asesoramiento. A1 y A2 hacen referencia al planteamiento de objetivos propios como parte integrante de la autonomía; A1 y A3 a los métodos. Estos dos aspectos coinciden con los más señalados por los participantes; además, la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, otro de los puntos más frecuentes entre los integrantes de la muestra alemana, es considerada también por uno de los asesores (A2). Al igual que sucedía con los alumnos, podemos afirmar que la mayoría de los asesores considera la reciprocidad un principio independiente de la

autonomía, ya que sólo encontramos referencias a ésta en las respuestas de A1. Otra cuestión interesante que señala A1 tiene relación con las tareas, puesto que, a pesar de la insistencia en que no hay necesidad de seguirlas al pie de la letra, sino que tienen más bien la función de impulsadores de la comunicación, una gran mayoría las trabaja de forma exhaustiva. Respecto a cómo se manifiesta la autonomía del aprendiz en el tándem, los asesores se siguen refiriendo a objetivos y métodos propios.

En cuanto a la toma de conciencia del principio de autonomía, las respuestas de los tres asesores están bastante diversificadas: A1 hace referencia a una evolución tanto en la conciencia como en el aprovechamiento del principio que se produce a lo largo del intercambio; A2 afirma que los participantes son conscientes del principio y lo aprovechan; A3 dice que no son conscientes del principio de autonomía, aunque lo aprovechan en cierta manera gracias a los asesoramientos. La respuesta que más se asemeja a las de los participantes es la de A2. Sorprende la respuesta negativa de A3 por la tematización del principio que tiene lugar tanto al comienzo del intercambio como durante los asesoramientos. El aprovechamiento de la autonomía se refleja según los asesores en el planteamiento de objetivos y en una mejora en distintos aspectos de la metodología: forma de trabajar las tareas, de llevar a cabo las correcciones, de anotar el vocabulario, etcétera, cuestiones similares a las nombradas por los participantes.

Con respecto a si la experiencia de aprendizaje en tándem ha transformado a los participantes en aprendices más autónomos, la respuesta de A1, que contesta afirmativamente en el caso de los españoles pero que desconoce el caso de los alemanes, va a ser la que más se corresponda con las respuestas de los alumnos españoles. A2 estima que dentro del contexto tándem sí se alcanzó un grado superior de autonomía, si bien es más escéptico con la transferencia a otros ámbitos, que sólo se producirá en su opinión en el contexto del aprendizaje de lenguas[131]. La respuesta de A3 es la

[131] Recordemos la parte que hemos citado de la entrevista con el alumno R. y cómo le había influido el tándem en su posterior aprendizaje del inglés.

más optimista, ya que no le cabe ninguna duda de que la experiencia ha hecho a los participantes más autónomos, aunque es la que más difiere respecto a las respuestas de los alumnos.

En último lugar, las respuestas de los asesores a la cuestión de si piensan que el curso tándem va a influir a los alumnos en su forma de aprender lenguas extranjeras en el futuro, tienen poco en común, pero todas ellas hacen alusión a distintas maneras en que puede darse esta influencia: mediante una mayor conciencia de los errores, un aprendizaje más eficaz y la eliminación de inhibiciones (A1); a través de la búsqueda de compañeros, un aprendizaje más activo y el empleo de alguna estrategia adquirida (A2); o por una mayor conciencia de la importancia de la autonomía (A3).

En su comparación del tándem con otras experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras, los asesores destacan el hecho de que este método fomenta la autonomía del aprendiz, supone un aprendizaje más activo (A1, A2) y es lo más parecido a una situación de comunicación real (A1, A3). Sólo cinco participantes mencionaban el aspecto del mayor desarrollo de la autonomía del aprendiz en el tándem; en cambio, en la cualidad de activo y en la proximidad a la comunicación real sí se da una coincidencia entre las respuestas de los asesores y los participantes.

En cuanto a las opiniones de los propios asesores en relación con el asesoramiento, casi podemos afirmar que son más críticas que las de los participantes. A1 y A2 piensan que al principio los alumnos perciben el asesoramiento como una obligación algo incómoda y A3 considera que van a ser escépticos, aspectos que no fueron mencionados por los participantes. Sin embargo, los tres asesores establecen una clara evolución de una actitud algo negativa frente al asesoramiento (sensación de obligatoriedad, miedo, escepticismo) a una actitud positiva, sobre todo por la creciente conciencia de la utilidad de esta conversación. Esta evolución no se daba, sin embargo, en las respuestas de los participantes.

Con respecto al aprovechamiento del tiempo, la respuesta de A3 coincide con la de gran parte de los alumnos, sobre todo los españoles, que piensan que, en efecto, habrían podido aprovechar más el tiempo. Las respuestas de los tres asesores son bastante diversas; la mención del asesor como responsable parcial de que los alumnos obtengan el máximo rendimiento del aprendizaje en tándem aparece en las respuestas de A1 y A2, así como en las de cinco participantes alemanes.

Con respecto a qué harán los participantes para obtener un mayor rendimiento en intercambios sucesivos, A1 y A2 hacen referencia a una mayor conciencia del aprendizaje; A1 y A3 también señalan la cuestión de tener presentes en todo momento los objetivos. La alusión a un trabajo en casa eficaz, mencionado por una gran parte de los participantes, no se encuentra entre las respuestas de los asesores. Parece que, en este sentido, éstos son más realistas y cuando hablan del aprovechamiento del tiempo se refieren únicamente al tiempo lectivo.

Finalmente, las cinco reglas de oro para que tenga éxito el tándem propuestas por cada uno de los asesores difieren casi en su totalidad. A1 plantea unas reglas dirigidas sobre todo a fomentar la autonomía de los aprendices; su mención de los objetivos y la importancia que asume el compañero son opiniones comunes a las nombradas por los participantes. Las reglas que formula A2 son las más parecidas a las de los alumnos: coincide con éstos en la mención de las correcciones, la importancia de la repetición, así como la referencia al reparto equitativo del tiempo para cada lengua, que en el gráfico 18 incluíamos en "buena actitud hacia el compañero". Ninguna de las reglas que propone A3 coincide con las de los participantes, sino que se refieren en su mayoría a una buena configuración del curso, lo que constituye más bien el punto de vista de los asesores.

Podemos decir, a modo de resumen, que entre las respuestas de los asesores y las de los alumnos se dan más coincidencias —algunas de ellas parciales— que divergencias. La autopercepción de los alumnos, por tanto, comulga en muchas de las cuestiones con la de los asesores:

- Hay puntos comunes en cuanto a los objetivos que se plantean los participantes y su consecución, así como en cuanto a los objetivos interculturales.
- En metodología, las coincidencias se dan sobre todo en la cuestión de la corrección de la pronunciación.
- También podemos establecer coincidencias en cuanto a la idea de autonomía y lo que ésta implica, en la separación de este principio y el de reciprocidad, en la toma de conciencia del principio (en este caso parcial) y en cómo se produce su aprovechamiento.
- Finalmente, coinciden en nombrar las cualidades de activo y próximo a la comunicación real para separar el tándem de otros métodos.

Las divergencias se dan sobre todo en:

- La concreción de los objetivos iniciales, que no aparecía en los participantes.
- La elección de cuál es la mejor forma de corregir.
- La referencia a la autonomía como una diferencia principal entre el tándem y otros métodos, a lo que no aludían los alumnos.
- El escepticismo inicial hacia el asesoramiento con una posterior evolución, mencionado solamente por los propios asesores.
- La mención del trabajo en casa para obtener un mayor rendimiento en el tándem, algo que sólo hacen los participantes.

3.7.7 Confirmación de las hipótesis de partida

1. La primera hipótesis —que la variable δ surtirá efecto en la determinación, modificación y consecución de objetivos, en la metodología empleada, en la toma de conciencia, aprovechamiento y transferibilidad de la autonomía, y en las opiniones de los participantes acerca del método tándem y el asesoramiento— se ha visto en parte confirmada. Veamos a continuación los aspectos donde ha surtido efecto δ:

- El primer aspecto donde va a ser patente la acción de δ es en la modificación de los objetivos, si bien el grupo experimental (2005) muestra una evolución diferente en los participantes de una y otra nacionalidad. También se ve el efecto de δ en la consecución de los objetivos y, por consiguiente, en la mayor concentración de los participantes del grupo experimental en determinados aspectos como la pronunciación en el caso de los participantes alemanes.

- Con respecto a la metodología, parece que δ no repercute de forma significativa en el empleo de las estrategias de comprensión ni en la forma de anotar el vocabulario. Donde sí influye es en la aplicación de las estrategias de producción, donde el número de alemanes del grupo experimental que alega cambiar a su L1 es superior a los del grupo de control. Así, los alemanes del grupo experimental perciben más como estrategia de comunicación el empleo de su L1. δ no introduce cambios respecto al reparto equitativo del tiempo, pero sí es verdad que los alemanes ya no utilizan tanto la L2 para dar explicaciones, sino que lo intentan más en la L1, lo que se traduce como una mejor aplicación del principio de reciprocidad y, sobre la base de nuestro concepto, supone un avance en la autonomía. Otro cambio propiciado por δ es el menor uso del diccionario por parte de los participantes del grupo experimental, que habrán hecho uso de otras estrategias. δ también afecta a la mayor corrección de errores de pronunciación que se da en el grupo experimental e influye en que haya menos integrantes de este grupo que se lamenten de ser poco corregidos; parece que el asesoramiento les hace ser más conscientes de la importancia de las correcciones del compañero y están, por tanto, más atentos a que lo haga.

- En relación con el principio de autonomía, la variable δ ha influido en el establecimiento de objetivos y métodos propios, puesto que son más los componentes del grupo experimental que incluyen este aspecto en su idea de autonomía. Con respecto a la toma de conciencia del principio de autonomía, ésta ha aumentado en el caso de los españoles del grupo experimental y disminuido en los alemanes, por lo que δ ha surtido un efecto diferente en ambos casos. En cuanto al aprovechamiento del principio, su posible

transferencia y la influencia del tándem, la variable δ ha repercutido de forma opuesta a la esperada, ya que en los tres casos hay más integrantes del grupo experimental que responden de manera negativa.

- Los integrantes del grupo experimental valoran más el asesoramiento. Entre otras cosas se ha conseguido una mayor profundización en los problemas individuales.

- Finalmente, la regla de oro "tener claros los objetivos" fue de las más señaladas únicamente en el grupo experimental, suponemos que por la influencia de δ. Por otro lado, hay menos integrantes de este grupo que aluden a reglas relacionadas con la autonomía, lo que puede interpretarse por un efecto de δ contrario al previsto.

2. La primera parte de la segunda hipótesis —que los objetivos iniciales se van a concretizar a lo largo del intercambio— no se ha verificado, dado que el número de respuestas negativas es en general muy superior, sobre todo en el caso de la muestra alemana del grupo experimental. Esto contrasta, como hemos visto, con la percepción de los asesores, que sí hacían referencia a una simplificación de los objetivos motivada, entre otras cosas, por el propio asesoramiento. Sí se ha confirmado, en cambio, la segunda parte de esta hipótesis: el cumplimiento parcial de los objetivos al final del intercambio, algo que parece indicar que a lo largo del curso sí se produjeron cambios en los objetivos hacia una mayor concreción, aun sin ser los participantes conscientes de ello.

3. Con respecto a la tercera hipótesis, relacionada con la metodología, encontramos que se ha confirmado en parte:

- La teoría relativa a la diversificación de las estrategias comunicativas no se ha cumplido, ya que la mayoría emplea las mismas, tanto en el caso de la comprensión como en el de la producción.

- Tampoco podemos constatar que los participantes y sus compañeros empleen las mismas estrategias cuando no entienden o no se saben expresar, puesto que en ambos grupos hay menos de la mitad de los participantes que lo afirman de manera explícita.

- Sí podemos corroborar, en cambio, y a pesar del elevado número de respuestas no significativas, el hecho de que los participantes anotan el nuevo vocabulario de forma que no siempre les va a servir para su posterior aplicación activa, según sus propias respuestas. No obstante, la conciencia acerca de la cuestión de las anotaciones ya indica un avance en la autoevaluación y por lo tanto en su autonomía, pues constituye el primer paso para mejorar la propia estrategia.

- Los participantes no dicen nada con respecto a si las correcciones fueron menos intensivas en los primeros momentos de intercambio con cada compañero, a lo que sí aludía, sin embargo, A1. La corrección de errores de pronunciación se puede equiparar prácticamente a la de errores gramaticales, con lo que tampoco se puede validar desde la perspectiva de los participantes ni desde la de los asesores que los errores de pronunciación se vayan a corregir menos que los gramaticales.

- Finalmente, sí se puede corroborar la última parte de esta hipótesis relativa a la equidad en la distribución del tiempo. Sin embargo, a pesar de que el número de participantes que consideran que se habló más español no sea muy significativo (doce personas en total de ambos grupos), sí dobla a los participantes que dicen que se habló más alemán. Esto verifica lo que afirmábamos acerca de la diferente metodología de los alemanes, que les hace aprovechar algo más las ocasiones que tienen para hablar la L2, incluso a veces sin tener del todo en cuenta el principio de reciprocidad.

4. La primera parte de la cuarta hipótesis —que la idea de autonomía que van a tener los participantes tendrá relación con el propio establecimiento de objetivos y métodos— sí se cumple. Hay participantes que siguen asociando autonomía y aprendizaje sin profesor, sobre todo integrantes de la muestra española. Con respecto a la conciencia del principio de autonomía, la hipótesis de que sí van a ser conscientes queda corroborada por el alto número de respuestas afirmativas en el cuestionario. Parece que la tesis de que los participantes no van a obtener el máximo rendimiento de este

principio no se ha visto validada, sobre todo según los propios integrantes del grupo de control (2004), que confirman la tendencia contraria.

La expresión de la intención por parte de los participantes de transferir la autonomía adquirida a otros ámbitos queda confirmada en el grupo de control (2004), pero no en el experimental (2005), dado que hay numerosos participantes que afirman que no van a transferir el principio, sobre todo entre los alemanes; suponemos que por dos motivos: o bien porque consideran que disponen de una autonomía personal lo suficientemente desarrollada que ya les permite trabajar de forma autónoma en otros ámbitos o porque piensan que la autonomía propia del tándem no es aplicable a sus contextos de estudio o de trabajo, como puede ser el ámbito de las Ciencias Naturales. Sin embargo, el número de respuestas positivas demuestra con su formulación abstracta (tomar decisiones, reconocer problemas, autoevaluación) que estas capacidades transferibles adquiridas en el tándem no están necesariamente vinculadas a la lengua. Por último, sí se cumple la hipótesis de que el tándem va a repercutir en el futuro aprendizaje de lenguas extranjeras de los participantes; por lo menos es el firme propósito de la mayoría.

5. La quinta hipótesis, referida entre otras cosas a la opinión de los participantes acerca del tándem en general y del asesoramiento en particular, ha quedado validada casi en su totalidad. Si bien las respuestas de los participantes no dejan entrever ninguna evolución en su opinión, en general positiva, respecto al asesoramiento, sí hacen referencia a las inhibiciones y a la excesiva frecuencia en el grupo experimental. En cuanto a los principales requisitos que se han de dar para que tenga éxito un intercambio en tándem, la autodisciplina no se encuentra entre los más señalados. Esto contradice parcialmente las afirmaciones anteriores de los participantes acerca de que podían haber aprovechado más el tiempo y las razones que adujeron. Sí señalan, no obstante, el cumplimiento del principio de reciprocidad (en los dos grupos), de autonomía (grupo de control) y el planteamiento de unos objetivos realizables (grupo experimental).

6. En efecto, ha quedado demostrado que existen diferencias entre la muestra alemana y la española, algo que ha revelado la comprobación de las hipótesis anteriores. De las opiniones sobre todo de los participantes alemanes se deduce que las diferencias, entre otras cosas, tienen relación con las tradiciones de aprendizaje del país de origen. Esto afecta a aspectos como:

- La modificación de objetivos, que aumentaba en los españoles del grupo experimental y disminuía en los alemanes.

- El tipo de estrategias empleadas por unos y otros: por ejemplo, las estrategias de producción empleadas por los alemanes incluyen el cambio a la L1 en menor medida que los españoles. Se observa un predominio de la lengua española en el intercambio, consentido normalmente por los propios participantes españoles.

- Con respecto al principio de autonomía, hemos observado diferencias en cuanto a su vinculación con el aprendizaje sin profesor, mayor en los españoles, y sobre todo en cuanto a la conciencia del principio, que aumenta en los españoles y disminuye en los alemanes del grupo experimental; además, hay más españoles que dicen que van a transmitir el principio. En lo que concierne sobre todo a los participantes alemanes, da la impresión de que aquellos que ya se consideran autónomos opinan que no es necesaria una transferencia de la autonomía adquirida en el tándem a otros ámbitos donde ya actúan de forma autónoma, pero se pone de manifiesto que a su vez hicieron tal transferencia desde otros ámbitos al tándem.

- Respecto a la opinión de los participantes acerca del tándem, del asesoramiento y de los requisitos, no hemos podido constatar diferencias significativas según las nacionalidades, aunque sí podemos decir que los españoles tienen más dificultades que los alemanes para acostumbrarse a un tipo de aprendizaje de estas características —sin profesor en su papel tradicional y sin clases de gramática—.

3.7.8 Cumplimiento de los objetivos

1. El primer objetivo —analizar si la aplicación de la variable δ, la mayor cantidad de asesoramiento individual recibido por los participantes había modificado de alguna manera el comportamiento de éstos— sí ha obtenido respuesta en los cuestionarios, por lo que consideramos cumplido dicho objetivo. No obstante, los cambios desencadenados por la variable δ no se han producido siempre en la dirección esperada, o no han sido en todos los casos todo lo relevantes que habíamos supuesto en un principio. La mayor cantidad de asesoramiento individual ha producido en los españoles, que parecen aportar una menor autonomía por el diferente sistema educativo tal como observamos en páginas anteriores, un efecto más positivo que en los alemanes.

2. También consideramos cumplido el segundo objetivo: la constatación de los aspectos de la L2 que pretendían mejorar los participantes al inicio del intercambio en tándem; la observación de si estos objetivos han sufrido alguna modificación y a qué ha sido debida; y la comprobación de si en general consideran que han alcanzado los objetivos planteados.

3. La observación de la metodología utilizada por los participantes, que constituía el tercero de los objetivos planteados, también se ha cumplido, si bien esperábamos una mayor variedad en la aplicación de estrategias y respuestas más explícitas sobre cómo se anota el vocabulario.

4. El cuarto de los objetivos, verificar la realización del principio de autonomía en el tándem, ha sido alcanzado, a nuestro juicio, de forma satisfactoria. Los participantes relacionan con el término autonomía del aprendiz sobre todo el hecho de determinar por sí mismos los objetivos y los métodos apropiados para su consecución, algo que también cabía esperar por la función de los asesores y las tareas de reflexión (en relación con esto los alemanes subrayan también la propia responsabilidad).

5. También hemos conocido el parecer de los participantes respecto al tándem y el asesoramiento, además de los requisitos que han de darse en su

opinión para que tenga éxito el intercambio, lo que constituía el quinto objetivo. Una clara mayoría considera útil el asesoramiento, sobre todo como ayuda para determinar objetivos y establecer los métodos apropiados para su consecución, y no se ve limitada en su autonomía por él.

6. El sexto de los objetivos —comprobar si existen diferencias en el comportamiento de los participantes de una y otra nacionalidad— también se ha cumplido. De hecho se pueden deducir de los cuestionarios numerosas diferencias relacionadas con la variable δ, tal como refleja la validación de la primera hipótesis, que tienen relación entre otras cosas con la modificación de los objetivos, las estrategias comunicativas, la conciencia de la autonomía y su transferencia a otros ámbitos de aprendizaje.

3.7.9 Reflexiones finales

Después de haber analizado el grado de cumplimiento de las hipótesis de partida y de los objetivos iniciales, y una vez comparados los resultados de los participantes y los asesores, podemos concluir el presente estudio con las siguientes observaciones:

1. Con respecto a la completa consecución de los objetivos, es preciso recordar que el cuestionario fue elaborado a medida, justamente enfocado a los objetivos que se querían alcanzar. A pesar de que, como ya hemos señalado, el planteamiento de dos de las preguntas (2.3 y 4.3) no ha producido las respuestas esperadas válidas para nuestro propósito, los resultados obtenidos son satisfactorios.

2. En cuanto a las hipótesis de partida, se han podido validar tres de forma parcial (1,3 y 4), dos casi en su totalidad (5 y 6) y una (2) no se ha cumplido según las respuestas de los cuestionarios a la pregunta 1.3, pero sí según las referencias al cumplimiento de los objetivos reflejadas en la pregunta 1.4: no habría tantos objetivos logrados si no se hubiera dado una concretización, algo que suponemos no se ha producido de forma consciente.

3. Los instrumentos para la recogida de datos han sido de gran utilidad y nos han ayudado a alcanzar todos los objetivos que nos habíamos propuesto. Los cuestionarios dirigidos tanto a los participantes como a los asesores han satisfecho nuestras expectativas de forma adecuada; únicamente las entrevistas han servido más bien para ilustrar lo ya presente en los cuestionarios, pero por lo general no han contribuido a clarificar cuestiones que quedaban poco claras en los mismos.

4. Se han obtenido datos relevantes no sólo para la investigación en torno a los cursos tándem y a la autonomía, sino para la puesta en práctica de los propios cursos, aunque obviamente las posibilidades de investigación no terminan aquí. Sería interesante profundizar en algunas cuestiones, como la evolución de algunos estudiantes desde el principio del intercambio. En nuestro análisis no hemos podido establecer la evolución de ningún estudiante en particular, ni compararlo al principio y al final; ni siquiera conectar entrevistas con cuestionarios, ya que éstos fueron cumplimentados de forma anónima. Para ello sería necesario que los participantes en cuestión respondieran a un cuestionario antes de comenzar el intercambio y a otro al final, para así poder establecer su evolución en la adquisición de la autonomía, algo que podría ser contrastado con el seguimiento de los asesores.

CONCLUSIONES

Hemos establecido a lo largo de estas páginas una propuesta de concepto de autonomía susceptible de ser aplicada al mayor número posible de áreas vitales, el cual se ha ejemplificado con su puesta en práctica en el ámbito concreto de la DLE. Para ello hemos creído conveniente remontarnos a los orígenes políticos del término y hacer un seguimiento de la evolución de sus manifestaciones en distintos contextos para llegar posteriormente a la autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que constituye una de sus prácticas reales, dentro de la cual se incluye el intercambio de lenguas en tándem como una práctica más concreta. La evaluación que realizan los propios participantes de algunos aspectos relacionados directamente con el tándem constituye el estudio empírico que concluye el trabajo.

La primera manifestación que nos consta de la autonomía en la historia es su acepción política como autogobierno de una unidad estatal en la Grecia del siglo V a. C., significado que apenas ha sufrido variación en veinticinco siglos y que hoy en día se continúa empleando así en su acepción político-territorial. Una excepción la constituye el discurso abordado sobre la autonomía dentro del debate estoico en torno a la libertad, que anticipa de forma aislada los planteamientos kantianos. No será hasta el siglo XVI de nuestra era cuando el concepto amplíe su significado hacia el terreno jurídico-religioso, en un principio con un carácter excluyente que perderá a mediados del siglo XVII con la Paz de Westfalia, cuando comienza a denotar libertad de culto y de conciencia. A raíz de la Revolución francesa y sobre todo impulsada por el pensamiento kantiano surge la autonomía como capacidad adquirida de autogobierno aplicada al individuo.

A partir de aquí se produce una diferenciación del término; el presente trabajo se centra únicamente en la evolución de la autonomía aplicada al individuo en sus manifestaciones próximas al establecimiento de un concepto susceptible de ser aplicado al entorno educativo. La línea de pedagogos que,

aun sin nombrar el concepto, lo tienen presente en su ideología se había iniciado ya en el siglo XVII, aunque es en el XIX cuando se empieza a generalizar esta tendencia, que se consolida en el XX. Durante el siglo pasado, varios pedagogos concentraron sus esfuerzos en las capacidades reales de los individuos, una perspectiva presente en la actualidad en los conceptos educativos orientados hacia la autonomía.

Podemos decir que hoy en día estamos en posesión de mayor autonomía frente al Estado, pero al mismo tiempo sujetos a fuerzas heterónomas ocultas que no son tan fáciles de controlar como se pretendía en la Ilustración. Así pues, no se trata solamente de desarrollar autonomía frente al Estado soberano, sino que también es preciso tener en cuenta esta otra forma de heteronomía, tal como ponen de manifiesto las últimas corrientes pedagógicas que incluyen la filosofía del siglo XX en sus consideraciones acerca del concepto autónomo.

El componente biológico de la autonomía se puede relacionar con los presupuestos innatistas defendidos por Rousseau: todos los individuos nacen con una predisposición hacia la autonomía que evolucionará en mayor o menor medida en función de factores ambientales, algo que pone énfasis en la importancia del otro para el desarrollo de la autonomía. El constructivismo investiga el aprendizaje y la autonomía desde los presupuestos biológicos de la percepción, que de esta forma cobran importancia para el contexto de la DLE.

Si bien el trabajo procura abarcar las áreas importantes para el desarrollo de la autonomía hacia la DLE y realiza una descripción de la evolución del concepto hasta nuestros días, podemos afirmar que la noción de autonomía aplicada al individuo que impulsó Kant está todavía en sus inicios, sobre todo si tenemos en cuenta la larga historia del término. La propuesta de definición elaborada en la presente Tesis Doctoral da cuenta de algunos aspectos que aún están poco discutidos en el debate general sobre la autonomía, aunque sí lo están dentro del debate de la DLE, como la cuestión de la gradualidad. Nuestra propuesta sólo pretende constituir un

instante en el continuo reajuste del concepto dentro del debate científico de la autonomía, impulsado por la práctica y la experiencia.

Dicha propuesta, que aúna las perspectivas externa e interna de la autonomía, forma parte de las reflexiones que concluyen el primer capítulo y se amplía posteriormente en el segundo al ámbito de la DLE: se trata de una capacidad que en parte es innata y en parte adquirida, en parte consciente y en parte inconsciente, gradual, no permanente, transferible, inmersa en una realidad social determinada y, por tanto, susceptible de ser influida por el entorno e inalcanzable en su plenitud. Hemos profundizado más en aquellos aspectos del concepto que consideramos más importantes para la DLE, como la cuestión de la conciencia, la gradualidad y sus niveles concretos, la transferibilidad o la dimensión social.

El resultado de la investigación histórica pone de manifiesto que la autonomía posee un elemento biológico innato y otro social adquirido. Por tanto, consideramos necesario ampliar las nociones de autonomía que la entienden como una capacidad innata o adquirida en su totalidad; sin el componente innato de la autonomía es imposible explicar, por ejemplo, el aprendizaje inconsciente de un niño: se nace con una disposición (limitada) hacia la autonomía, que al principio es muy vulnerable a los efectos externos y que luego se desarrollará más o menos en función del entorno y de las características del propio individuo; éste será capaz, una vez alcanzado el máximo nivel de desarrollo, de cuestionarse y evaluar de forma crítica las influencias ajenas y sus alternativas. Tanto el componente biológico de la autonomía como su dimensión social son decisivos para sus aplicaciones reales.

La predisposición biológica inconsciente hacia la autonomía ya se desarrolla durante los primeros estadios de evolución cognitiva. El proceso global de adquisición de la autonomía en la vida del individuo se refleja en cierta manera en todas sus expresiones: parece que en cada manifestación existe un componente inicial inconsciente que coincide con un mayor control e influencia externos, que luego evoluciona en gran parte hacia una

autonomía cada vez más consciente y con un menor control exterior. A medida que aumenta la autonomía, también se vuelve más consciente, aunque el componente inconsciente nunca desaparece por completo. Al mismo tiempo, la autonomía consciente evoluciona en todas sus variantes a medida que la persona se hace adulta. La cuestión de la conciencia representa uno de los asuntos abordados en el debate actual de la DLE; la adquisición de una conciencia de la lengua (*language awareness*) constituye para la mayor parte de los expertos un objetivo esencial de la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que se valoran los atributos inconscientes de la adquisición: según planteamientos como el Enfoque Natural, el aprendizaje depende en gran parte de procesos inconscientes; la Sugestopedia, por su parte, otorga gran importancia al inconsciente para completar lo consciente.

Los límites entre los componentes consciente e inconsciente de la capacidad autónoma son difusos, tal como se percibe en el debate en torno a las estrategias cognitivas y metacognitivas, que representan distintos grados de conciencia del aprendizaje. Asimismo, esta imprecisión de los límites entre lo consciente y lo inconsciente se manifiesta claramente en el tándem, donde se entremezclan de manera constante elementos de la adquisición (que se supone inconsciente) y del aprendizaje (que se supone consciente). La mayoría de los participantes afirma en los cuestionarios finales haber sido consciente del principio, planteamiento que también constituía una de las hipótesis de partida. Sin embargo, no parece que esta conciencia alcance plenamente todos los ámbitos: cuando se les pregunta por los objetivos alcanzados, por ejemplo, varios participantes nombran algunos que no figuran entre los que se habían formulado al comienzo del intercambio; además, la mayor parte afirma haber logrado sus objetivos sin haberlos modificado, algo que resulta muy complicado si tenemos en cuenta que al principio eran demasiado amplios e inconcretos.

La importancia que la repetición tiene para los participantes, según los cuestionarios, pone de manifiesto la escasa nitidez de los límites entre aprendizaje y adquisición que se da en el tándem. Dicha estrategia ayuda a fijar lo aprendido y a corregir los errores que se siguen cometiendo a pesar de

haber comprendido cómo funciona una estructura determinada. Esto constituye en cierta manera un indicio residual del componente inconsciente de la autonomía: a pesar de haber adquirido gran parte del control consciente del aprendizaje, todavía están presentes estos restos, que afloran en la superficie de forma incontrolada. Desde esta perspectiva, la dicotomía imitación/automatización frente a aprendizaje cognitivo/creativo resulta ser una contraposición artificial, consecuencia de viejas diferencias científicas entre los métodos; el tándem ha demostrado que se trata más bien del empleo de cada estrategia o de cierta característica de un método concreto en el momento justo y por parte de la persona adecuada. Lo cognitivo de la fase de repetición, que iría antes de la fase creativa de empleo de la estructura fijada de esta manera, es el proceso autónomo de control, supervisión y evaluación del propio proceso, no el uso de la lengua. Como se trata de un procedimiento individual, resulta difícil que sea dirigido por un profesor para toda una clase, algo que subraya de nuevo la necesidad de que el alumno desarrolle la capacidad autónoma de escoger por sí mismo los tipos de aprendizaje, los métodos y las estrategias.

No obstante, aunque siempre será difícil indagar en la parte inconsciente del aprendizaje, haría falta más investigación empírica de casos individuales a largo plazo que nos aclararan en qué medida evoluciona la conciencia de la autonomía durante el transcurso de una operación de aprendizaje más o menos dirigido a fomentarla. También se podrían llevar a cabo estudios acerca del desarrollo de la autonomía en cada una de las etapas vitales. No ha sido, sin embargo, objetivo de este trabajo indagar en cuestiones relacionadas con el inconsciente, sino que se ha abordado más en detalle el desarrollo de la autonomía adquirida y consciente, que se puede observar y constituye uno de los principios determinantes del tándem.

Junto a la cuestión de la conciencia, otra característica fundamental de la autonomía en el contexto educativo es la gradualidad. La existencia de grados explica entre otras cosas por qué esta capacidad puede constituir tanto el medio como el objetivo de la educación: en función de sus manifestaciones o del grado adquirido puede ser objetivo y a la vez

característica del aprendizaje, sin resultar esto una contradicción. La gradualidad también se percibe en el planteamiento de los distintos métodos y enfoques, que pueden posibilitar un mayor o menor grado de autonomía en función de su aplicación. El aprendiz en vías de ser autónomo se encuentra en uno de los niveles de esta capacidad. No obstante, todavía hay autores que se refieren a aprendiz autónomo solamente para aludir a alguien que posee ya un elevado grado de autonomía consciente.

En sus manifestaciones dentro de los diferentes ámbitos se suele hablar de una autonomía obtenida en cuanto la persona ha adquirido un grado que le permite ser responsable y adoptar una opinión crítica. En su aplicación concreta al campo de la DLE significa esto que el aprendiz posee la capacidad de determinar y modificar sus objetivos, métodos y estrategias, su progresión, así como de autoevaluarse; es capaz de asumir, pues, la responsabilidad de su aprendizaje, algo que es correcto pero algo impreciso porque abarca ya toda la evolución autónoma y sólo describe un estadio entre varios posibles.

La respuesta a la cuestión de si existen estadios significativos dentro de la gradualidad, planteada en las consideraciones finales del segundo capítulo, es afirmativa. Si bien el proceso de transferencia de control del profesor al alumno es algo progresivo, suponemos la existencia de tres instantes representativos que establecen los principales cambios cualitativos en dicha transferencia: el momento α, que puede ser o no expansivo y marca el punto cuando el alumno comienza a asumir parcelas de control de su aprendizaje, aunque éste sigue estando en su mayor parte dirigido por el docente; el instante β, que corresponde al momento en que el alumno ha adquirido ya un grado de autonomía tal que le permite ejercer un control sobre su aprendizaje mayor que el del profesor; por último, el momento γ, cuando el alumno asume un control prácticamente total sobre su aprendizaje en ese ámbito determinado.

En correspondencia con la descripción de las capacidades del MCER hemos intentado establecer niveles de gradualidad de la autonomía. Los

objetivos, por ejemplo, son al principio muy globales y difusos, pero cada vez se irán basando más en la activación de conocimientos y haciendo más concretos y realistas, derivándose de los errores y las carencias del propio aprendiz. En cuanto a los niveles, α estaría situado entre A1 y A2 y representa el momento cuando el alumno comienza a asumir parcelas de control; β se encuentra entre B1 y B2 y supone un cambio cualitativo en cuanto a la asunción del control. Dentro del proceso autónomo es fundamental que la propia persona comprenda la importancia de la puesta en práctica de sus conocimientos, de la transformación de los conocimientos en capacidades concretas. En algún momento después del nivel β debe existir un punto donde la propia persona asuma que tiene que poner en práctica el saber almacenado. γ, entre C1 y C2, indica el momento cuando el alumno ya está preparado para hacerse con el control de su aprendizaje en ese ámbito. Los conocimientos de la L2 aumentan al tiempo que evoluciona la capacidad autónoma en función de una progresión circular que engloba las cuatro destrezas. El desarrollo que sufre la interacción es paralelo a dicha evolución: ya desde el principio se da una acción recíproca en el aula en parejas y grupos, que evoluciona hasta que el alumno es capaz de interactuar con nativos y dominar las estrategias de cooperación. El desarrollo del resto de las estrategias tiene lugar en función de la conciencia del aprendizaje: al principio se desarrollan las estrategias cognitivas con la ayuda del profesor; poco a poco el aprendiz es capaz de comparar estrategias y de experimentar con ellas, de automatizarlas en parte y de emplearlas en su totalidad, tanto las cognitivas como las metacognitivas. Por último, la evaluación constituye en los estadios iniciales una tarea exclusiva del docente; sin embargo, el alumno comienza pronto a dar los primeros pasos hacia la autoevaluación, que empezará con el examen de sus errores y continuará con métodos, objetivos y progresión.

Como afirmábamos en el primer capítulo, la autonomía plena es, por influencias tanto internas como externas, una circunstancia inalcanzable, pero que nos sirve de orientación. Sí resulta alcanzable, en cambio, si nos referimos a su aplicación concreta a un contexto en particular. Podríamos

decir que alguien ha conseguido ser plenamente autónomo en el aprendizaje de una lengua extranjera en el momento en que haya superado γ. Sólo si consideramos la autonomía en su calidad de gradual deja de ser un ideal inalcanzable y abstracto para convertirse en un objetivo educativo realista, lo que no quiere decir que a partir de ahí se pueda actuar fuera de cualquier heteronomía. Aunque se consiga la autonomía plena en un área concreta, las condiciones sociales siguen siendo las mismas; en este sentido, una autonomía plena general en todos los terrenos, aun al haber superado el nivel γ, puede seguir sirviéndonos de ideal y guía.

No hemos podido, sin embargo, establecer estas categorías empíricas sobre la base de los cuestionarios. Esto se debe a que la configuración de los mismos se realizó prácticamente al principio de la investigación, antes de que ésta evolucionara hacia un concepto de autonomía donde la gradualidad constituye una de sus propiedades fundamentales; por ello no hemos incluido en el cuestionario ninguna pregunta al respecto. De todas formas, no habría resultado sencillo establecer el grado de autonomía de que disponían los estudiantes al inicio del intercambio y su evolución durante el curso mediante un solo cuestionario anónimo. Para esta finalidad lo más indicado habría sido elaborar dos cuestionarios como mínimo, uno para el comienzo y otro para el final del intercambio, que constataran su nivel en ambos instantes, así como contrastar sus respuestas con las de los asesores. Sin embargo, esto habría tenido como inconveniente la imposibilidad de realizar cuestionarios anónimos, lo que habría podido restar sinceridad a las respuestas.

Por tanto, y al igual que en la cuestión de la conciencia, serían necesarios estudios de caso de los alumnos durante un periodo más largo para establecer si se da, y en qué momento, el cambio de un nivel a otro. No obstante, las respuestas al cuestionario ponen en evidencia que los participantes son muy conscientes de lo que es autonomía y de su utilidad. El tándem acelera el proceso en aquellos aspectos del aprendizaje que no se pueden ejercitar tanto en un curso normal: la práctica de la lengua hablada, la activación de lo aprendido y la evolución de la capacidad autónoma individual.

Para un buen aprovechamiento de las ventajas que ofrece el tándem es necesario comenzar después del nivel mínimo α, si bien no siempre se tiene en cuenta este grado necesario para iniciar el intercambio. Hemos podido constatar que durante el tándem se produce una aceleración del proceso de adquisición de autonomía, aunque son pocos los participantes que llegan con un nivel tan alto que les permita alcanzar el grado γ. Sin embargo, datos extraídos de los cuestionarios tales como el hecho de que muchos alumnos se hayan autoevaluado de forma crítica asegurando que podían haber aprovechado más el tándem, que sobre todo los integrantes del grupo experimental estén satisfechos con las correcciones efectuadas por sus parejas, que consideren haber conseguido varios de sus objetivos y que evalúen de forma crítica su forma de anotar el vocabulario porque no siempre permite la posterior aplicación, indican que han superado el nivel β durante el tándem.

A pesar de que el cuestionario no es apto para comprobar los diferentes niveles en la gradualidad, el nuevo avance en la autonomía de los estudiantes y los efectos del asesoramiento corroboran el hecho de la gradualidad en sí y la importancia del profesor en su desarrollo. La figura del docente ejerce un papel primordial, sobre todo hasta el nivel β, y no solamente en su cometido tradicional, pues ahora éste ha de desempeñar un mayor número de funciones: facilitador, asesor, fuente, observador, coordinador, coaprendiz, mediador cultural y evaluador. En los primeros estadios del proceso tendrán más importancia funciones como las de fuente, facilitador, evaluador o coordinador; a medida que el alumno asume más control adquieren relevancia los papeles de asesor, observador o coaprendiz. Facilitarle al alumno demasiada autonomía al mismo tiempo en un nivel autónomo inicial y sin el apoyo necesario no hace el proceso de aprendizaje más eficaz y puede llevar al alumno a la conclusión de que no le sirve o incluso llegar a intimidarle. Un curso tándem intensivo, por ejemplo, sin el asesoramiento apropiado, podría rebasar la Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje podría no llegar a producirse, e incluso con un buen asesoramiento será difícil si el alumno aún no ha alcanzado el estadio β. El

estudio empírico elaborado concluye con que la mayor intensidad de asesoramiento surte efecto en cuestiones como la modificación de los objetivos, la metodología o la evaluación favorable del propio asesoramiento, entre otras cosas por haber logrado profundizar más en los problemas individuales. La opinión generalizada positiva respecto al asesoramiento da cuenta de que los propios participantes son conscientes de la importancia de este tipo de ayudas.

El docente incidirá entre otras cosas en la motivación del alumno e intentará, en la medida de lo posible, que ésta no se vea obstaculizada; también le apoyará en la adquisición de estrategias de una forma mayéutica, no sugestiva. Según los propios participantes, las estrategias que emplean son fundamentalmente las mismas tanto a la hora de comprender la L2 como de producir enunciados en la citada lengua: preguntar, explicar y describir, repetir (más despacio), cambiar a la L1 y emplear el diccionario (en muchos casos en última instancia). Así pues, consideramos que no es necesario privar al alumno de unas pautas generales acerca de las estrategias más adecuadas, puesto que no sería una limitación de su espacio autónomo. No obstante, lo que sí ha de ser individual es el propio empleo de la estrategia, así como la constatación de cuál es la mejor para cada uno. No es lo mismo que sea el propio alumno el que llegue a esta conclusión a que le venga impuesta la estrategia; esto, sin embargo, no impide al asesor hacer propuestas.

Al tiempo que fomentan la autonomía de los aprendices, los asesores han de ir haciendo su apoyo cada vez menos necesario: el hecho de que los alumnos en el estudio empírico no asocien autonomía con docencia parece una buena señal. En general, los participantes valoran el asesoramiento, aunque sus respuestas no dejan entrever ningún tipo de evolución respecto a su percepción del mismo.

Haría falta también un trabajo empírico que determinara cómo evoluciona la autonomía en los diferentes estadios y cómo un profesor/asesor puede apoyar y sostener dicha evolución una vez conocidos estos datos. Es

necesaria asimismo una mayor formación del profesorado en sus nuevas funciones, que cada vez van cobrando mayor importancia.

Con respecto a la permanencia de la autonomía, podemos afirmar en general que cuanto mayor sea el grado que se posee, más difícil resultará perderlo. Para un estudiante que haya adquirido el grado γ de autonomía resultará mucho más difícil que desaparezca que para otro que sólo haya llegado a α. No es ésta una cuestión muy tratada en la investigación acerca de la DLE, si bien los autores que la abordan coinciden en que la permanencia de la autonomía no está garantizada. Tal como hemos puesto de manifiesto al final del segundo capítulo, sí es posible trabajar para hacer duradero un grado adquirido de autonomía siempre y cuando se cumplan ciertos requisitos como el cambio en la función del docente, quien al principio asume un mayor número de papeles que irán perdiendo importancia progresivamente a medida que transfiere el control del aprendizaje al alumno. Otra condición necesaria es la predisposición por parte del alumno a asumir el control de su aprendizaje, algo que incluye autocontrol y autodisciplina para que cuestiones fundamentales como la autoevaluación se realicen de una forma válida: reconocer las propias carencias y dónde radican los errores que se cometen es esencial para poder plantearse objetivos concretos y alcanzables. Por último, son importantes la autonomía institucional y personal del propio docente, la motivación del aprendiz y el empleo adecuado de estrategias de aprendizaje. La práctica que se realiza mediante el tándem contribuye a la permanencia de esta capacidad.

El momento, pues, en el que podríamos calificar a la autonomía de permanente coincide con el instante cuando se convierte en una capacidad plenamente transferible después de haber superado el nivel γ de autonomía. Los autores que no perciben la autonomía como algo gradual se plantean la cuestión de lo duradero de la capacidad para un nivel ya muy elevado. Continúan siendo válidas las observaciones del psicoanálisis acerca de que después de haber adquirido un alto grado de autonomía probablemente sólo se llegue a perder por razones traumáticas (hemos considerado el ejemplo de las consecuencias del internamiento en campos de concentración) o

trastornos patológicos graves. Esto nos recuerda que el fundamento de este concepto radica en el respeto a la autonomía del otro y por lo tanto en la interacción social. De ahí viene la importancia de la cuestión si y cómo se puede transferir la autonomía adquirida a otros ámbitos.

Al final del segundo capítulo constatamos que las capacidades y estrategias adquiridas en clase de L2 son susceptibles de ser transferidas primeramente a otras áreas de aprendizaje (por ejemplo otra lengua) y después a otros contextos vitales. La transferencia puede tener lugar de forma bidireccional: del aprendizaje a la sociedad y de la sociedad al aprendizaje. Un individuo será capaz de llevar a cabo íntegramente esta transferencia una vez adquirido el grado γ de autonomía, que representa un nivel donde ya es más difícil que desaparezca. El contenido político transferible del aula de L2 a la vida en sociedad es evidente: toma de decisiones conjunta, ayuda y respeto recíprocos, desarrollo de una identidad personal y creación de una voz propia. Además, estas capacidades son necesarias para poder acometer un aprendizaje permanente una vez retirado el apoyo institucional. El tándem, en tanto que permite al individuo continuar y dirigir su aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular dentro y fuera del marco institucional constituye, por consiguiente, un útil ejemplo de formación permanente y autónoma.

Los métodos y estrategias adquiridos en el tándem, que en parte se derivan de los ya adquiridos en clase de L2, también pueden ser transferidos a otras áreas. Un gran número de participantes expresa en el análisis empírico su intención de transferir la autonomía adquirida a otros sectores o a su futuro aprendizaje de lenguas; otros ya la han transferido de entornos donde la habían adquirido con anterioridad; unos pocos demostraron tener una idea de autonomía limitada al contexto de DLE y estimaron difícil su traspaso a otros terrenos. A una persona que haya alcanzado el nivel γ de autonomía en esta práctica (o en otra) le será más sencillo transferirlo a otro ámbito vital. Así pues, si bien una autonomía reactiva puede ser útil en todos los campos del aprendizaje y la transferibilidad ya comienza en muchos casos una vez superado el nivel β, la autonomía del individuo llega a ser en γ

plenamente transferible. Sin embargo, incluso en este estado el alumno continúa necesitando del apoyo de nativos, materiales y medios que tenga a disposición, de lo que dependerá a su vez su enfoque cultural. La diferencia es que ahora el alumno ha aprendido a elegir de manera libre y razonada entre sus ofertas de apoyo.

Los problemas que lleva implícita la puesta en práctica de la autonomía no siempre están relacionados con las habilidades o la voluntad de los aprendices, sino con problemas sociopolíticos que implican la alteración de la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aparte del papel del profesor y sus funciones, son los propios márgenes educativos institucionales los que muchas veces representan obstáculos para que los alumnos logren una mayor autonomía: la formación de los propios profesores habría de ir en esta dirección; se tendría que dar la posibilidad de enseñar a los alumnos más competencias que los propios conocimientos; habría que plantearse, además, la cuestión de por qué, ya que seguimos en un sistema de notas y evaluaciones, no se otorgan los puntos o créditos correspondientes a métodos que, como el tándem, conducen a mejores resultados en los alumnos tanto en las capacidades como en la autonomía, tal como ha sido comprobado en numerosas ocasiones. Prueba de la validez de esta metodología es el creciente número de universidades europeas que integra el tándem en unos planes de estudios cada vez más orientados hacia la autonomía. El cambio que supone el proceso de Convergencia Europea para la educación superior representa un gran paso en esta dirección; sería conveniente aprovechar esta ocasión para fomentar más autonomía, que a la larga sirve para crear potencial humano más capacitado a largo plazo para el sistema socioeconómico y político, ya que cualifica para un aprendizaje continuo de una personalidad que sabe adaptarse a nuevos retos y exigencias. Pero también es evidente que el sistema educativo superior tendrá problemas para conseguir estos objetivos si los alumnos procedentes de las enseñanzas medias son pasivos y poco autónomos: el proceso de formación de alumnos autónomos ha de empezar desde la infancia para tener mayores garantías de éxito, pues éste es el momento cuando los niños

comienzan a dirigir su camino. Por ello es conveniente continuar con los proyectos que ya se están realizando de intercambio en tándem con alumnos en edad escolar, así como crear otros nuevos y también sacar al tándem de sus fronteras institucionales y aplicarlo a ámbitos como el trabajo con inmigrantes, por sus muchas aportaciones recíprocas.

La autonomía está incluida en unos contextos psicológicos, sociopolíticos y culturales de los que no es posible prescindir. El hecho de que aprendamos a elegir libremente entre nuestras dependencias no quiere decir que se haya resuelto el problema de la heteronomía. Hay que ser conscientes de los factores que nos distraen a la hora de decidir por nuestra propia voluntad y de en qué medida somos capaces de influir realmente en el transcurso de nuestra vida, lo que subjetivamente puede parecer mucho menos limitado de lo que es en verdad. En una sociedad como la que habitamos —mediática, consumista, con frecuencia hedonista y sometida a modas y a una fuerte opinión pública—, los factores heterónomos están más ocultos que antes. En este sentido, la autonomía política de los individuos sigue siendo fundamental para la construcción de una sociedad democrática, pues existe el peligro de que la democracia en cuestión sea una democracia vacía, no participativa, que en un caso extremo nos podría volver a llevar a estados totalitarios. La labor del docente habría de ser entonces la de ayudar al alumno a desarrollar la competencia de reconocer los factores heterónomos y ver sus propios límites para asegurar un buen uso de los medios que tiene a su disposición con un fin autónomo. La educación, además, ha de intentar que el alumno adquiera una conciencia crítica que le haga participar activamente en la sociedad. No se trata de acatar o no las leyes, sino de adquirir un compromiso social dentro de las posibilidades individuales o no hacerlo, y ser en todo momento consciente de que se vive en una comunidad. Esto comienza en la educación, al tener los alumnos la posibilidad de cuestionarse entre otras cosas métodos y materiales, y de elegir los más apropiados; no sólo de comprender, sino de ser capaces de llevar el aprendizaje cognitivo a la práctica, algo que les permitirá acometer un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida; o de convivir y negociar con

compañeros y profesores. Siempre es posible emplear la autonomía solamente en su función instrumental, como sería en este caso el dominio lo más rápido posible de la L2. Por eso es tan importante traspasar a la educación el significado social del término. Una vez alcanzado un nivel β o γ en el aprendizaje resulta más sencilla su aplicación a otro contexto de la enseñanza y de ahí a la ciudadanía, a estar en situación de elegir entre dependencias y de desarrollar una voz propia que incluya una conciencia crítica hacia lo de uno mismo.

Si percibimos la realidad de nuestra cultura como un "es así" antes del aprendizaje de una L2, su percepción puede cambiar gracias a la cultura adquirida con esta lengua hacia un "puede que sea así". Es cierto que a través de las costumbres y de la lengua estamos inevitablemente arraigados en nuestra propia cultura y difícilmente podemos modificar los modelos de conducta allí adquiridos; no obstante, cualquier otra lengua representa una alternativa que nos da a entender, mirando a nuestra propia cultura, que ésta solamente representa una de muchas alternativas posibles. Lo que hasta ahí dábamos por sentado como algo natural se empieza a considerar bajo una nueva luz: también podría ser de otra manera. Esto es lo que queremos decir aquí con conciencia crítica: la adquisición de una conciencia ampliada acerca de que la propia lengua y la realidad social que depende de ella también podrían estar estructuradas de otra forma. Esto lleva implícito al mismo tiempo una mayor tolerancia en relación con otras posibilidades y más autoconciencia acerca de lo propio, algo que implica una ganancia decisiva en autonomía tanto en su dimensión individual como social.

En el tándem, la perspectiva que se tenga de la cultura meta estará subordinada en gran medida a las experiencias con otros extranjeros. Ya se hace evidente con los primeros contactos que se disuelven los clichés y que confluyen las dimensiones psicológica, política y cultural de la autonomía, ya que se trata de una continua toma de decisiones a través de las que el individuo realiza sus propias construcciones. Esto, como hemos comprobado, está en todo momento presente en los cuestionarios. Una mayor cantidad de asesoramiento ha surtido efecto en el mayor cumplimiento de la reciprocidad

y en el respeto hacia el otro, no solamente como conciencia general cuando los participantes mencionan como regla de oro la "actitud hacia el otro", sino sobre todo en los métodos: mientras que algunos integrantes del grupo de control aprovecharon las carencias del compañero para ampliar las ocasiones de emplear la lengua meta, esto apenas se ha dado en el grupo experimental; además, los integrantes de este grupo han corregido más errores. Ambos ejemplos indican que la mayor proporción de asesoramiento ha conseguido que los alumnos tengan más en cuenta al otro y su derecho a aprender. Así se percibe al nivel de las estrategias la importancia del otro en la autonomía: en la actitud respetuosa hacia él, cada vez se rompen más esquemas, tanto en lo personal como en lo cultural y lo lingüístico, hasta que llega el momento en que los alumnos son capaces de cuestionarse los propios esquemas y condiciones y aceptar lo otro como una alternativa plenamente válida.

Por eso las diferencias culturales desempeñan un papel tan importante en la adquisición de la autonomía. A lo largo del trabajo hemos puesto de manifiesto la existencia de dos corrientes opuestas: una que califica a la autonomía de valor occidental que no encuentra eco en otras culturas y otra que niega que la autonomía sea un concepto occidental inapropiado para otros contextos. Después de los argumentos expuestos, podemos concluir con que la autonomía no ha de ser de forma necesaria un concepto propiamente occidental; sin embargo, constituye una capacidad más valorada en estas sociedades, sobre todo si se entiende como una aptitud ya muy desarrollada que incluye una visión crítica de la sociedad, y más si se ignora el componente interactivo social del término.

No obstante, es preciso ser cautos a la hora de abogar por una enseñanza autónoma en países donde el propio entorno no favorezca su aplicación, o bien donde los alumnos no dispongan de autonomía a la hora de escoger una L2 o consideren la enseñanza de la lengua del país colonizador como una intrusión cultural más que como un enriquecimiento. También hay que tener en cuenta el peligro de que la autonomía desarrollada en un Occidente que muchos suponen "ilustrado y liberal" se convierta en un sello de "emancipación" hacia un Oriente "anclado en el pasado", sobre todo si el

poder económico del país en cuestión sigue aprovechando el potencial heredado de los tiempos de colonización. Aquí cobra aún más importancia si cabe la función del docente como mediador cultural, un conector entre ambas culturas que, sin anular su perspectiva ideológica, promueve la consideración y negociación de las normas y los valores de ambas comunidades.

Es obvio que el problema de considerar la L2 como una herramienta de intrusión no se da en los contextos donde han tenido lugar los cursos tándem analizados. La importancia del elemento cultural se pone de manifiesto en las respuestas a los cuestionarios, aunque éste ocupa un segundo plano con respecto a la lengua (son escasos los participantes que nombran objetivos interculturales como objetivos principales). Las opiniones de los participantes también dan cuenta de algunas diferencias entre los sistemas educativos de uno y otro país, que se vuelven insignificantes al confrontarlas con las que puede haber entre dos continentes.

Consideramos, pues, la autonomía como parte integrante del proceso sociocultural que lleva implícito la adquisición de una L2 por parte tanto de aprendices occidentales como orientales y de otras culturas y que conduce a la creación de una voz propia sin renunciar a la identidad cultural específica. La autonomía ayudará a los estudiantes a desarrollar una actitud crítica hacia ambas culturas, que ampliará su horizonte y enriquecerá sus perspectivas, convirtiéndolos en personas más abiertas, reflexivas, respetuosas y tolerantes.

La educación participará así en la formación de personas que construyen su autonomía de forma gradual sin que las influencias externas limiten su voluntad y sin que su voluntad ponga límites a la del otro; personas, en definitiva, cuya aptitud para tomar decisiones y actuar favorezca la concertación y comprensión de las normas por parte de todos los grupos sociales implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1977) „Erziehung nach Auschwitz", en T. W. Adorno, 1977, 674-90.

ADORNO, T. W. (1977) *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

ADORNO, T. W. (1984) *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad.* Madrid: Sarpe.

ADORNO, T. W. (1998) *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.

ADORNO, T. W. y HORKHEIMER, M. (1947) *Dialektik der Aufklärung.* Amsterdam: Querido.

AGUIRRE, M. (2002) "Política y espacio público", en L. Moya (ed.), 2002, 195-212.

ALONSO, J. (2004) "Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios", en R. Rodríguez, J. Hernández y S. Fernández (coords.), 2004, 93-127.

ALONSO, M. (1989) *Diccionario medieval español.* Tomo I. Salamanca: Universidad Pontificia.

ÁLVAREZ, J. A.; BLANCO, M.; OJANGUREN, A.; BRAMMERTS, H. y LITTLE, D. (eds.) (1996) *Guía para el Aprendizaje de Lenguas en Tándem a través de Internet.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

AMERIKS, K. (2000) *Kant and the Fate of Autonomy.* Cambridge: Cambridge University Press.

AOKI, N. y YAGI, M. (2006) "Teacher autonomy, commitment to the profession and teacher's personal autonomy", en en L. Bob-Wolff y J. L. Vera (dirs.), 2006.

AOKI, N. y SMITH, R. C. (1996) "Learner autonomy in cultural context: The case of Japan", ponencia presentada en el 11° Congreso Mundial de Lingüística Aplicada, Jyväskylä, Finlandia, agosto de 1996.

APPEL, M. C. (1997) *Tandem Learning by E-mail: Some Basic Issues and a Case Study.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Dublín, Trinity College, Dublín.

APPEL, M. C. (1999) *Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study.* Center for Language and Communication Studies Occasional Paper, 54, Dublín: Trinity College.

ARAMAYO, R. R. (2002) "Estudio preliminar: El empeño kantiano por explorar los últimos confines de la razón", en I. Kant, 2002, 7-40.

ARENDT, H. (1982) Lectures on Kant´s political philosophy. Chicago: University of Chicago Press.

ATIENZA, J. L. (dir.); BLANCO, M.; FÁÑEZ, B.; IGLESIAS, I.; LÓPEZ, G.; LÓPEZ, M. A. y MARTÍNEZ, J. A. (2005) *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos. Una investigación sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros de la Universidad de Oviedo.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

AZNAR, P. (coord.) (1990) *Constructivismo y educación.* Valencia: Tirant lo Blanch.

BAHATI, M. (2004) *Arabisch lernen im Tandem.* Tesina de licenciatura, Universidad de Leipzig, Leipzig.

BARBERÁ, E.; BOLÍVAR, A.; CALVO, J. R. *et al.* (eds.) (2000) *El constructivismo en la práctica.* Barcelona: Graó.

BARNES, D. (1976) *From Communication to Curriculum.* Londres: Penguin.

BARKOWSKI, H. y HIRTENLEHNER, M. (eds.) (1997) *Kulturen in Bewegung.* Viena/San Sebastián: Verband Wiener Volksbildung/Tandem Fundazioa.

BARKOWSKI, H. y WOLFF, M. (eds.) (1999) *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfungstand.* Ratisbona: Becker Kuns.

BAST, R. (2000) *Pädagogische Autonomie.* Bochum: Projekt Verlag.

BATTEGAY, R. (1990a) „Innere Freiheit in der Sicht der Psychoanalyse", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 133-49.

BATTEGAY, R. (1990b) „Autonomie in der Gruppe und durch die Gruppe", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 167-83.

BATTEGAY, R. y RAUCHFLEISCH, U. (eds.) (1990) *Menschliche Autonomie.* Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

BAUER, W.; LIPPITZ, W.; MAROTZKI, J. *et al.* (eds.) (1998) *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

BAUMANN, M. (2002) *Deutsch-Tandem und autonomes Lernen.* Tesina de licenciatura, Universidad de Augsburgo, Augsburgo.

BAUMANN, P. (2000) *Die Autonomie der Person.* Paderborn: Mentis.

BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; HÜLLEN, W. y KRUMM, H.-J. (eds.) (1982) *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum, Heildelberg: Seminar für Sprachlehrforschung, Groos.

BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H. y KRUMM, H.-J. (eds.) (1989) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tubinga: Francke.

BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H. y KRUMM, H.-J. (eds.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4ª ed.). Tubinga *et al.*: Francke.

BECHTEL, M. (1994) *Spracharbeit auf Gegenseitigkeit und interkulturelles Lernen in Deutsch-französischen Jugendbegegnungen.* Tesina de licenciatura, Universidad Justus-Liebig, Gießen.

BECHTEL, M. (2003) *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung.* Tubinga: Gunter Narr (Tesis Doctoral).

BENSON, P. (1996) "Concepts of autonomy in language learning", en R. Pemberton *et al.* (eds.), 1996, 27-34.

BENSON, P. (1997) "The philosophy and politics of learner autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 18-34.

BENSON, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.* Harlow, Inglaterra *et al.*: Longman.

BENSON, P. y VOLLER, P. (1997) "Introduction: autonomy and independence in language learning", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 1-12.

BENSON, P. y VOLLER, P. (eds.) (1997) *Autonomy & Independence in Language Learning.* Londres y Nueva York: Longman.

BENSON, P. y TOOGOOD, S. (2002) *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice.* Dublín: Authentik.

BENSON, P.; CHIK, A. y LIM, H.-Y. (2003) "Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process", en D. Palfreyman y R. C. Smith (eds.), 2003, 23-40.

BERKA, W. (2002) *Autonomie im Bildungswesen.* Viena *et al.*: Böhlau.

BERLIN, I. (1995) *Freiheit: Vier Versuche.* Frankfurt/M.: Fischer.

BIEMELT, C. (1998) *Das Sprachlernmodell „Tandem" – Auf dem Wege vom Erwerb der ersten Fremdsprache zur Förderung der Mehrsprachigkeit.* Tesina de licenciatura, Universidad Friedrich-Schiller, Jena.

BINDEN, H. (1998) „Geschlechtsspezifische Sozialisation", en K. Hurrelmann y D. Ulrich (eds.), 1998, 279-301.

BIMMEL, P. y RAMPILLON, U. (1996) *Lernerautonomie und Lernstrategien* [Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung)]. Múnich: Langenscheidt.

BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: Ceac.

BLANCO, M. (1998) "Tándem presencial y tándem por correo electrónico en el aprendizaje del alemán", en *Actas Congreso Fundacional FAGE.* Madrid: Idiomas, 129-35.

BLANCO, M. y OJANGUREN, A. (1998) "Introducción al aprendizaje de lenguas en Tándem", en M. Blanco, A. Ojanguren y J. A. Álvarez (eds.), 1998, 5-26.

BLANCO, M. y OJANGUREN, A. (en prensa) *Aprendizaje autodirigido de lenguas en tándem.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

BLANCO, M.; OJANGUREN, A. y ÁLVAREZ, J. A. (eds.) (1998) *Aprendizaje de Lenguas en Tándem en la Universidad de Oviedo.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

BLANCO, M.; KLEPPIN, K. y SANTISO, L. (2001) „Integration von Tandem in fremdsprachliche Curricula: Die Universitäten Bochum und Oviedo", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 139-44.

BLANCO, M. y SUÁREZ, M. S. (dirs.) (2003) *Es·Zett·Miscelánea*, 3, Oviedo: KRK, Universidad de Oviedo.

BLOOMFIELD, L. (1961) *Language.* Nueva York *et al.*: Holt, Rinehart & Winston.

BLUMENBERG, H. (1957) „Autonomie und Theonomie", en *Religion in Geschichte und Gegenwart* (I). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BOB-WOLFF, L. y VERA, J. L. (dirs.) (2006) *Congreso canario acerca del desarrollo de la autonomía en el aula. Cada pieza del rompecabezas nos enriquece a todos* (Actas del Congreso celebrado en 2003 en la Universidad de La Laguna). Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

BORNÁS, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia.* Madrid: Siglo Veintiuno.

BOUD, D. (ed.) (1988) *Developing student autonomy in learning* (2ª ed.). Londres: Kogan Page.

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

BOURRICAUD, F. (1993) "Autonomie", en *Encyclopædia Universalis,*1993, 572-74.

BRAMMERTS, H. (2001) „Beispiele für autonomes Lernen im Tandem", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 5-7.

BRAMMERTS, H. (2001) „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 9-16.

BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. y ZARCO, F. (1986) „Konzept eines Tandemkurses", en *Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum* (ed.), 1986, 339-54.

BRAMMERTS, H. y LITTLE, D. (eds.) (1996) *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet.* Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

BRAMMERTS, H. y GAßDORF, A. (1996) "Tándem a través de Internet y la Red Internacional Tándem por correo electrónico", en J. A. Álvarez, M. Blanco y A. Ojanguren *et al.* (eds.), 1996, 3-16.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. y KLEPPIN, K. (2001) „Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 53-65.

BRAMMERTS, H.; JONSSON, B.; KLEPPIN, K. y SANTISO, L. (2001) „Individuelle Beratung in unterschiedlichen Tandemkontexte", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 67-72.

BRAMMERTS, H. y KLEPPIN, K. (eds.) (2001) *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem.* Tubinga: Stauffenburg.

BRAUN, A. (2001) „Erfahrungen mit selbstbestimmtem Sprachenlernen im E-Mail-Tandem an der Universität Guadalajara in Mexiko", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 157-62.

BREEN, M. y MANN, S. J. (1997) "Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 132-49.

Brockhaus Enzyklopädie. Tomo II (1967) (17ª ed.). Wiesbaden: Brockhaus.

Brockhaus Enzyklopädie. Tomo II (1987) (19ª ed.). Mannheim: F. A. Brockhaus.

Brockhaus' Konversations-Lexikon. Tomo II (1894) (14ª ed.). Leipzig y Viena: J. A. Brockhaus.

Brockhaus' Konversations-Lexikon. Tomo II (1901) (14ª ed., nueva ed. revisada de aniversario). Berlín y Viena: J. A. Brockhaus in Leipzig.

BROOKES, A. y GRUNDY, P. (eds.) (1988) *Individualisation and Autonomy in Language Learning.* Londres: Modern English Publications.

BRUNER, J. S. (1962) "Introducción", en L. S. Vygotsky, 1962.

BRUNER, J. S. (1971) *La importancia de la educación.* Barcelona: Paidós Ibérica.

BRUNER, J. S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

BRUNER, J. S. (1997) *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

BUCHBERGER, M. (1930) *Lexikon für Theologie und Kirche.* Tomo I (12ª ed.). Friburgo im Breisgau: Herder & co.

BUTTARONI, S. (1996) *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen.* Ismaning: Hueber.

CANDA, F. (coord.) (2000) *Diccionario de Pedagogía y Psicología.* Madrid: Cultural.

CANDY, P. C. (1988) "On the attainment of subject-matter autonomy", en D. Boud (ed.), 1988, 59-76.

Candy, P. C. (1989) "Constructivism and the study of self-direction in adult learning", en *Studies in the Education of Adults,* 21, 95-116.

CANGA, A. (2006) *E-mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo, Oviedo.

CECI, S. J. (ed.) (1987) *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

CHAMBERS, A. y DAVIES, G. (eds.) (2001) *Information and Communications Technologies and Language Learning.* Lisse: Swets & Zeltlinger.

CHANOCK, K. (2004) "Autonomy and responsibility: same or different?", en *Proceedings of the Independent Learning Conference.* Universidad de Melbourne, 13 y 14 de septiembre de 2003.
En http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chanock.pdf.

CHODOROW, N. (2002) *Das Erbe der Mutter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter.* Múnich: Frauenoffensive.

CHOMSKY, N. (1979) *Reflexiones sobre el lenguaje.* Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos.

CHOMSKY, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento* (2ª ed.). Madrid: Visor.

CHOMSKY, N. (2001) *La (des)educación.* Barcelona: Crítica.

CHRIST, H. y DE CILLIA, R. (2003) „Geschichte des Fremdsprachenunterricht in deutschprachigen Ländern seit 1945", en K.-R. BAUSCH, H. CHRIST y H.-J. KRUMM (eds.), 2003, 614-21.

CHRISTMAN, J. (ed.) (1989) *The inner citadel: Essays on individual autonomy.* Oxford: Oxford University Press.

CIMILLI, N. y LIEBE-HARKORT, K. (1974) „Tandem-Kurs", en *Informationen Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* 2, 4-8.

COHEN, A. D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language.* Londres: Longman.

COLL, C. (1990a) "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas", en C. Coll (ed.) (1990), 133-49.

COLL, C. (ed.) (1990b) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

COLL, C. (2000) "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?", en E. Barberá, A. Bolívar, J. R. Calvo *et al.* (eds.), 2000, 11-32.

Collier´s Encyclopedia. Tomo III (1994) Nueva York *et al.*: P. F. Collier.

COMENIUS, J. A. (1986) *Didáctica Magna.* Madrid: Akal.

Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Consejo de Europa/Instituto Cervantes.

Constitución *Gaudium et spes* del Concilio Vaticano II, n° 36 y n°76 (1962-65).

Conversations Lexicon. Tomo I (1843) (9ª ed.). Leipzig: F. U. Brockhaus.

COOPER, J. M. (2003) "Stoic autonomy", en *Social Philosophy and Policy.* Tomo XX, Issue 02, julio 2003, 1-29.

COOPER, J. M. (2004) *Knowledge, Nature and the Good. Essays on Ancient Philosophy.* Princeton: Princeton University Press.

COROMINAS, J. y PASCUAL, J. A. (1984) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* Tomo I. Madrid: Gredos.

COTTERALL, S. (1995) "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *en System* 23 (2): 195-206.

COTTERALL, S. (2004) "Learner independence: reflecting on experience", en *Proceedings of the Independent Learning Conference.* Universidad de Melbourne, 13 y 14 de septiembre de 2003. En http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_cotterall.pdf.

COTTERALL, S. y CRABBE, D. (eds.) (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effective Change.* Frankfurt/M. *et al.*: Lang.

COTTON, J. W. y KLATZKY, R. (eds.) (1978) *Semantic factors in cognition.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

CURRAN, C. A. (1976) *Counselling-learning in Second Languages.* Apple River, Illinois: Apple River Press.

CURTIS, B. (2004) "Practical applications of Postmodern Theory for promoting learner autonomy in a foundation studies program", en *Proceedings of the Independent Learning Conference.* Universidad de Melbourne, 13-14 de sept. de 2003. En http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_curtis.pdf.

CURTIS, N. (2001) *Against Autonomy: Lyotard, Judgement and Action.* Aldershot *et al.*: Ashgate.

DAM, L. (1990) "Developing awareness of learning in an autonomous language learning context", en R. Duda y P. Riley (eds.), 1990, 189-197.

DAM, L. (1995) *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice.* Dublín: Authentik.

DAMASIO, A. (2001) *El error de Descartes : la emoción, la razón y el cerebro humano.* Barcelona: Crítica.

DAUCH, M. (2003) *Alternative Fremdsprachemethode [sic] – TANDEM als Möglichkeit im „akademischen Raum".* Tesina de licenciatura, Universidad de Bremen, Bremen.

DECI, E. y RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour.* Nueva York: Plenum.

DE LA GARZA, Mª T. (1995) *Educación y Democracia.* Madrid: Visor.

DELEKAT, F. (1928) „Grundsätzliches zum Kampf um das Reichschulgesetz", en *Die Erziehung,* 3er año, 193-212.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (eds.) (1999) *Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkurses.* Stuttgart *et al.*: Klett.

DEWEY, J. (1978) *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada.

Diccionario de autoridades. Tomo I (1800) Madrid: Gredos. (Ed. facsímil de la RAE, 1969).

Diccionario medieval español. Tomo I (1986) Salamanca: Universidad Pontificia.

DICKINSON, L. (1995) "Autonomy and motivation: A literature review", en *System,* 23: 165-74.

DICKINSON, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

DICKINSON, L. (1988) "Learner training", en A Brookes y P. Grundy (eds.), 1988, 43-53.

DICKINSON, L. (1990) "Self-evaluation of learning strategies", en R. Duda y P. Riley (eds.), 1990, 199-206.

DIETRICH, I. (1989) „Alternative Methoden", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 1989, 159-65.

DILL, C.-J. (1988) *Grundlage und Bewertung des Tandem-Konzepts für den Unterricht des Deutschen als FS.* Tesina de licenciatura, Universidad Ludwig-Maximilians, Múnich.

DÖRNYEI, Z. (1998) "Motivation in second and foreign language learning", en *Language Teaching* 31, 117-35.

DÖRNYEI, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation.* Harlow, Inglaterra *et al.*: Longman.

DÖRNYEI, Z. y OTTÓ, I. (1998) "Motivation in action: A process model of L2 motivation", en *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4: 43-69.

DUDA, R. y RILEY, P. (eds.) (1990) *Learning Styles.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

DÜWELL, H. (2003) „Fremdsprachenlerner", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 347-52.

DURKHEIM, É. (1963) *Sociologie et Philosophie.* París: Presses Universitaires de France.

DURKHEIM, É. (1978) *Las reglas del método sociológico.* Madrid: Akal.

DURKHEIM, É. (1982) *La división del trabajo social.* Madrid: Akal.

DURKHEIM, É. (1990) *Educación y sociología.* Barcelona: Península.

DWORKIN, G. (1988) *The theory and practice of autonomy.* Cambridge: Cambridge University Press.

DWORKIN, G. (1989a) "The Concept of Autonomy", en J. Christman (ed.), 1989, 54-62.

DWORKIN, G. (1989b) "Autonomy, Science, and Morality", en J. Christman (ed.), 1989, 234-45.

EICHHEIM, H. (ed.) (1992) *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht: Wege und Ziele.* Múnich: Goethe Institut.

ELLIS, R. (2000) *The Study of Second Language Acquisition* (7ª reimp.) Oxford *et al.*: Oxford University Press.

Enciclopædia Judaica. Tomo III (*s.a.*) Jerusalem: Keter Publishing House.

Encyclopædia Universalis. Tomo III (1993) París: E. Universalis France.

Enciclopedia hispánica. Tomo II (1989, 1990) Barcelona *et al.*: Encyclopædia Britannica Publishers, Inc.

Enciclopedia italiana. Tomo V (1949) Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Enciclopedia universal ilustrada europea americana. Tomo VI (1993) Madrid: Espasa-Calpe.

ESCH, K. V. y ST. JOHN, O. (eds.) (2003) *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education.* Frankfurt/M.: Lang.

ESPINOSA, M. L. (1996) *Sprachenlernen im Tandem: ‚Du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser.* Tesina de licenciatura, Universidad de Hamburgo, Hamburgo.

FABREGAT, A. y GARCÍA, A. (1990) "La construcción humana a través de la equilibración de las estructuras cognitivas: Jean Piaget", en P. Aznar (coord.), 1990, 77-100.

FAUCONNET, P. (1990) "Introducción: La obra pedagógica de Durkheim", en E. Durkheim, 1990, 11-41.

FEINBERG, J. (1989) "Autonomy", en J. Christman (ed.), 1989, 27-53.

Fenech, M. (2001) "Towards transparency: the educational possibilities of communicative action in art museums". Ponencia presentada en el Congreso AARE, Fremantle.

FERNÁNDEZ, M. (1983) "Prólogo", en I. Kant, 1983, 7-27.

FERRATER, J. (1986) *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Madrid: Alianza.

FLEIG, K.-H. (1996) *Fremdsprachenerwerb im Tandem. Fallstudie aus dem Erasmus-Studienprogramm. Interkulturelle Pädagogik.* Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica, Friburgo.

FLITNER, A. y GIEL, K. (eds.) (1980) *Schriften zur Anthropologie und Geschichte.* 3ª ed., Stuttgart: J. G. Cotta´sche Buchhandlung.

FLITNER, W. (1928) „Zum Begriff der pädagogischen Autonomie", en *Die Erziehung,* , 3er año, 355-69.

FOUCAULT, M. (1991) *Tecnologías del yo* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

FREINET, C. (1975) *El texto libre* (2ª ed.). Barcelona: Laia.

FREINET, C. (1980) *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* Madrid: Siglo XXI de España.

FREINET, C. (1982) *Los métodos naturales: III. El aprendizaje de la escritura* (2ª ed.). Barcelona: Fontanella.

FREINET, C. y SALENGROS, R. (1972) *Modernizar la escuela.* Barcelona: Laia.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed.* Nueva York: Herder & Herder.

FREIRE, P. (1974) *Education for Critical Consciousness.* Londres: Sheed & Ward.

FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.

FREUD, S. (2000) *Massenpsychologie und Ich-Analyse.* Frankfurt/M.: Fischer.

FRÖSE, B. (1988) *Sprachenlernen mit Erwachsenen: Unterricht und Selbststeuerung – Das Tandem-Prinzip.* Tesina de licenciatura, Freie Universität, Berlín.

FROMM, E. (1954) *Psychoanalyse und Ethik.* Stuttgart *et al.*: Diana.

FROMM, E. (1997) "Prólogo", en A. S. Neill, 1997, 9-15.

GARCÍA, J. A. y MORENO, S. (1998) *Conceptos fundamentales de Psicología.* Madrid: Alianza.

GARCÍA, J. L. (1996) *Diccionario europeo de la educación.* Madrid: Dykinson.

GARDNER, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Londres *et al.*: Edward Arnold.

GASSDORF, A. (2001) „Integration von Tandemlernen in ein Hochschulcurriculum zur Fremdsprachenlehrerausbildung: Die Fontys Hogescholen Sittard", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 131-37.

GATTEGNO, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (2ª ed.). Nueva York: Educational Solutions, Inc.

GATTEGNO, C. (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages.* Nueva York: Educational Solutions, Inc.

GEIßLER, G. (1929) *Die Autonomie der Pädagogik.* Berlín/Leipzig: Beltz.

GENSEN, Y. (1997) *Materialien für den DU durch Laien. Begleitforschung zur Einführung des Tandem-Lernens an der Universität Marburg.* Tesina de licenciatura, Universidad de Marburgo, Marburgo.

GICK, C. y MÜLLER, M. (1992) „Tandem oder Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen: Balanceakt zwischen zwei Sprachen", en H. Eichheim (ed.), 1992, 25-44.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983) *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

GINER, F. (1922) *Estudios sobre educación.* En *Obras Completas.* Tomo VII. Madrid: s.n.

GLÄSMANN, S. y CALVERT, M. (2001) *Tandem Language Learning in Schools.* Sheffield: Philip Armstrong.

GLASERSFELD, E. v. (1998) "Why constructivism must be radical", en M. Larochelle, N. Bednarz y J. Garrison (eds.), 1998, 23-28.

GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

GÓMEZ, Á. (1994) "Introducción crítica", en M. Montessori, 1994, 13-31.

GOULDNER, A. W. (1959) "Reciprocity and Autonomy in functional theory", en L. Gross (ed.), 241-70.

Gran enciclopedia Rialp. Tomo III (1993) (7ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp.

Grand Larousse Universel. Tomo II (1987) París: Larousse.

GRASS, G. (1999) „Der lernende Lehrer", en *Die Zeit* n° 21, mayo de 1999, 41-43.

GRASS, G. (2005) "Alemania, 60 años después de Hitler", en *El País.* Suplemento dominical, 8 de mayo de 2005, n° 10.199, 1-3.

GREENGLASS, E. (1986) *Geschlechterrolle als Schicksal: Soziale und psychologische Aspekte weiblichen und männlichen Rollenverhaltens.* Stuttgart: Klett-Cotta.

GROSS, L. (ed.) (1959) *Symposium on sociological theory.* Nueva York *et al.*: Harper & Row.

GUBA, E. (1983) "Criterios de credibilidad de la investigación naturalista", en J. Gimeno y A. Pérez (eds.), 1983, 148-165.

GÜLBAHAR, T. (2000) *Autonomie als Ideal: Jean Jacques Rousseaus politische Theorie.* Marburgo: Tectum.

GUNKEL, H. (ed.) (1931) *Religion in Geschichte und Gegenwart* (5). Tubinga: Mohr.

HABERMAS, J. (1981) *Historia y crítica de la opinión pública.* Barcelona: Gustavo Gili.

HABERMAS, J. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalidad social.* Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987b) *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista.* Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1990) *Die nachholende Revolution.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

HABERMAS, J. (1991) *Escritos sobre moralidad y eticidad.* Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (1996) *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Península.

HABERMAS, J. (1997) *Ensayos Políticos* (3ª ed.). Barcelona: Península.

HABERMAS, J. (2003) *¿Qué entendemos por derechos culturales?* Oviedo: Universidad de Oviedo.

HÄNNI, R. (1990) „Ist Lernen im Tandem eine Methode? Einige Überlegungen aus methodologischer sprach- und lernpsychologischer Sicht", en B. Künzle y M. Müller (eds.), 1990, 73-82.

HAGEMANN-WHITE, C. (1984) *Sozialisation: männlich – weiblich?* Opladen: Leske + Budrichl.

HARTMANN, N. (1962) *Ethik.* Berlín: De Gruyter.

HECKHAUSEN, H. (1989) *Motivation und Handeln* (2ª ed.). Berlín *et. al.*: Springer.

HELLER, J. (1968) "La autonomía en la escuela", en J. Piaget y J. Heller (eds.), 1968, 29-82.

HELLER, T. C., SOSNA, M., y WELLBERY, D. E. (eds.) (1986) *Reconstructing Individuality: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought.* California: Standford University Press.

HELMLING, B. y MADER, L. (2001) „Bericht über das Tandemprojekt am Goethe-Institut Paris", en H. Brammerts y K. Kleppin, (eds.), 2001, 169-74.

HENGSTENBERG, H. E. (1950) *Autonomismus und Transzendenzphilosophie.* Heildelberg: Kerle.

HERNÁNDEZ, C. (coord.) (2001) *Diccionario del castellano tradicional.* Valladolid: Ámbito.

HERFURTH, H.-E. (1993) *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zur einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem.* Múnich: Iudicium (Tesis Doctoral).

HIGGS, J. (1988) "Planning learning experiences to promote autonomous learning", en D. Boud (ed.), 1988, 40-58.

HILL, T. E. (1989) "The Kantian conception of autonomy", en J. Christman (ed.), 1989, 91-105.

HÖFFE, O. (1992) *Immanuel Kant* (3ª ed.). Múnich: C. H. Beck.

HOLEC, H. (1980) *Autonomy in Foreign Language Learning.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

HOLEC, H. (ed.) (1993) *Autonomy and Self-directed Language Learning: Present Fields of Application. Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d´application actuels.* Estrasburgo: Council of Europe Press.

HORKHEIMER, M. (1967) *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft.* Frankfurt: Fischer.

HOWE K. R. y BERV, J. (2000) "Constructing constructivism, epistemological and pedagogical", en D. C. Philips (ed.), 2000, 19-40.

HUMBOLDT, W. v. (1962) „Brief an Schiller (September 1800)", en S. Seidel (ed.), 1962, 208.

HUMBOLDT, W. v. (1980) „Theorie der Bildung des Menschen", en A. Flitner y K. Giel (eds.), 1980, 234-40.

HUMBOLDT, W. v. (1991) *Escritos sobre el lenguaje.* Barcelona: Península.

HURRELMANN, K. y ULRICH, D. (1991) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4ª. ed.). Weinheim y Basilea: Beltz Handbuch.

HUTTUNEN, I. (1986) "Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary schools". Oulu: *Acta Universitatis Ouluensis Series E., Scientiae rerum socialium* N° 3, Paedagogica N° 3.

HUTTUNEN, I. (1993) "Towards learner autonomy in a school context", en H. Holec (ed.), 1993, 31-40.

IGNATOWICZ, A. (1995) *Das Erlernen von Fremdsprachen im Tandemunterricht.* Tesina de licenciatura, Universidad de Breslau, Breslau.

IHMELS, L. (1903) *Theonomie und Autonomie im Licht der christlichen Ethik.* Leipzig: Deichert.

ILLICH, I. (1971) *Deschooling society.* Nueva York: Harper & Row.

ILLICH, I. (1975) "El derrumbe de la escuela: ¿problema o síntoma? (borrador para una discusión)", en I. Illich, R. Barbosa, T. Barreiro *et al.*, 1975, 17-48.

ILLICH, I.; BARBOSA, R. y BARREIRO, T. *et al.* (1975) *Crisis en la didáctica.* Rosario: Axis.

IYANGA, A. (1996) *La educación contemporánea: Teorías e instituciones.* Valencia: Nau llibres.

JIMÉNEZ, M. (1991) "Introducción", en J. Habermas, 1991, 9-62.

Jüdisches Lexikon. Tomo I (1927) Berlín: Jüdischer Verlag.

JÜTTEMANN, G., SONNTAG, M. y WULF, C. (eds.) (2000) *Die Seele: Ihre Geschichte im Abendland.* Colonia: Parkland.

KANT, I. (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (ed. de R. R. Aramayo). Madrid: Alianza.

KANT, I. (1983) *Pedagogía.* Madrid: Akal.

KANT, I. (1922) „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", en I. Kant, 1922, *Werke* (4) (ed. de A. Buchenau y E. Cassirer). Berlín: Bruno Cassirer, 169-76.

KAVEMANN, B. (1984) *Väter als Täter: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen.* Hamburgo: Rowohlt.

KELLY, G. (1963) *A theory of personality.* Nueva York: Norton.

KELLY, G. A. (1991) *The psychology of personal constructs.* Londres, Nueva York: Routledge.

KENNY, B. (1993) "For more autonomy", en *System* 21 (4): 431-42.

KERTÉSZ, I. (2004) Entrevista publicada en el País Semanal, N° 1.438, 18 de abril de 2004, 14-20.

KILPATRICK, W. H. (1921) *The Project Method.* Nueva York: Teachers College Press.

KILPATRICK, W. H. (1967) "La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista", en W. H. Kilpatrick, F. S. Breed, H. H. Horne y M. J. Adler, 1967, 15-74.

KILPATRICK, W. H.; BREED, F. S.; HORNE, H. H. y ADLER, M. J. (1967) *Filosofía de la educación.* Buenos Aires: Losada.

KLEPPIN, K. (1997) „Möglichkeiten der Integration eines Lernstrategientrainings in den Fremdsprachenunterricht", en *Strani jezici* XXVII, 1, 9-20.

KLEPPIN, K. (2003) "Motivación, ¿sólo un mito?", en M. Blanco y M. S. Suárez (dirs.), 2003, 9-24.

KLEPPIN, K. (2004) *„Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen.* Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung", en *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2). En http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm.

KNIGHT, P. (1996) "Independent study, independent studies and 'core skills' in higher education", en P. Knight y J. Tait (eds.), 1996, 29-37.

KNIGHT, P. y TAIT, J. (eds.) (1996) *The management of independent learning.* Londres: Kogan Page.

KNOCHE, S., KOCH, L. y KÖHNEN, R. (eds.) (2003) *Lust am Kanon.* Frankfurt/M.: Lang.

KNOWLES, M. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Londres: Prentice-Hall.

KOCH, L. y ROBERG, T. (2001) „Selbstentwürfe der Frühromantik zwischen Subjektzentrierung und Gruppenidentität", en R. Köhnen (ed.) (2001), 61-80.

KÖNIGS, F. G. (2003) „Fehlerkorrektur", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 377-82.

KÖTTER, M. (2002) *Tandem learning on the Internet.* Frankfurt/M.: Lang (Tesis Doctoral).

KÜNZLE, B. y MÜLLER, M. (eds.) (1990) *Sprachenlernen im Tandem: Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen.* Friburgo: Universitätsverlag.

KOHLBERG, L. (1984) *Essays on Moral Development* (II): *The Psychology of Moral Development.* San Francisco: Harper & Row.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C. y HIGGINS, A. (1997) *La educación moral.* Barcelona: Gedisa.

KÖHNEN, R. (ed.) (2001) *Selbstpoetik 1800-2000: Ich-Identität als literarisches Zeichenrecycling.* Frankfurt/M. *et al.*: Lang.

KOHONEN, V. (1992) "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", en D. Nunan (ed.), 1992, 14-39.

KRASHEN, S. (1985) *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (2ª reimp.). Oxford/Nueva York *et al.*: Pergamon.

KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1988) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Nueva York/Londres *et al.*: Prentice Hall.

KRUMM, H.-J. (2003) „Fremdsprachenlehrer", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 352-58.

La Enciclopedia. Tomo II (2003) Madrid: Salvat y *El País.*

LAMB, T. (2003) "Learning independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments", en *Proceedings of the Independent Learning Conference.* Universidad de Melbourne, 13 y 14 de septiembre de 2003. En http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_lamb.pdf.

LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N. y GARRISON, J. (eds.) (1998) *Constructivismo and education.* Cambridge: Cambridge University Press.

LARROYO, F. (1982) *Historia general de la Pedagogía* (19. ed.). México D. F.: Porrúa.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Madrid: Gredos.

LECHLMAIR, O. (2000) *Möglichkeiten und Grenzen des One-to-one-Tutorium als spezifische Sprachlehr- und –lernform. Eine Fallstudie.* Tesina de licenciatura, Freie Universität, Berlín.

LEGUTKE, M. K. (2003) „Projektunterricht", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 259-63.

LEWIN, K.; LIPPIT, L. y WHITE, R. K. (1939) "Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climate'", en *Journal of Social Psychology* n° 10, 271-79.

LEWIN, K. (1963) *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften.* Berna, Stuttgart: Hans Huber.

LEWIS, T. (2001) "Integration autonomen Lerners in das Curriculum: Das Tandem-Modul an der Universität Sheffield", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 123-29.

LEWIS, T. y WALKER, L. (2003) *Autonomous Language Learning in Tandem.* Sheffield: Academy Electronic Publications.

LEXER, M. (ed.) *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch* (1986) (37ª ed.). Stuttgart: S. Hirzel.

LICHTENBERG, G. C. (1994) *Schriften und Briefe.* Tomo II (ed. de W. Promies). Frankfurt/M.: Zweitausendeins.

LITTLE, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublín: Authentik.

LITTLE, D. (1994) "Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application", en *Die Neueren Sprachen* 93, 5, 430-42.

LITTLE, D. (1996) "El aprendizaje autónomo y su asesoramiento", en J. A. Álvarez, M. Blanco, A. Ojanguren, H. Brammerts y D. Little (eds.),1996, 17-29.

LITTLE, D. (1997) "Language awareness and the autonomous language learner", en *Language Learning* 6, 2-3, 93-104.

LITTLE, D. (1999a) "Metalinguistic Awareness: The Cornerstone of Learner Autonomy", en B. Mißler y U. Multhaup (eds.), 1999, 3-12.

LITTLE, D. (1999b) "Learner Autonomy is more than a Western Cultural Construct", en S. Cotterall, y D. Crabbe, (eds.), 1999, 11-18.

LITTLE, D. (2000) "Why focus on learning rather than teaching?", en D. Little, L. Dam y J. Timmer (eds.), 2000, 1-17.

LITTLE, D. (2001a) „Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie", en H. Brammerts y K. Kleppin, (eds.), 2001, 17-23.

LITTLE, D. (2001b) "Learner autonomy and the challenges of tandem via the Internet", en A. Chambers y G. Davies, G. (eds.), 2001, 29-38.

LITTLE, D. (2003) "Tandem Language Learning and Learner Autonomy", en T. Lewis y L. Walker (eds.), 2003, 37-44.

LITTLE, D. y SINGLETON, D. (1990) "Cognitive style and learning approach", en R. Duda y P. Riley (eds.), 1990, 11-19.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. y OJANGUREN, A. (1996) "El aprendizaje autónomo y su asesoramiento", en J. A. Álvarez, M. Blanco, A. Ojanguren *et al.* (eds.), 1996, 17-29.

LITTLE, D.; USHIODA, E.; APPEL, M. C.; MORAN, J.; O'ROURKE, B. y SCHWIENHORST, K. (eds.) (1999) *Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project.* Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper, 55, Dublín: Trinity College.

LITTLE, D.; DAM, L. y TIMMER, J. (eds.) (2000) *Focus on learning rather that teaching: why and how?* Dublín: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.

LITTLEWOOD, W. T. (1997) "Self-access: why do we want it and what can it do?", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 79-91.

LITTLEWOOD, W. T. (1999) "Defining and developing autonomy in East Asian contexts", en *Applied Linguistics* 20 (1): 71-94.

LOGAN, S. y MOORE, N. (2003) "Implementing learner training from a teacher´s perspective", en *Proceedings of the Independent Learning Conference.* Universidad de Melbourne, 13 y 14 de septiembre de 2003. En http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_logan_and_moore.pdf.

LOMAS, C. (1994) "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua", en C. Lomas y A. Osoro (comps.),1994, 93-131.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1994) "Enseñar lengua", en C. Lomas y A. Osoro (comps.), 1994, 17-30.

LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.) (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós.

LOZANOV, G. (1979) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* Nueva York: Gordon and Breach.

LUCENA, R. (1999) *Historia de la educación en la España contemporánea.* Madrid: Acento.

LÜDKE, D. y WILDENAUER, D. (1996) *Untersuchung interner Tandemsituationen auf der Basis von Videomaterial zweier deutsch-spanischer (dominikanischer) Sprachpartnerschaften.* Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica, Friburgo.

LUHMANN, N. (1968) *Zweckbegriff und Systemrationalität.* Tubinga: Mohr.

LUHMANN, N. (1986) "The Individuality of the individual: Historical Meanings and Contemporary Problems", en T. C. Heller, M. Sosna y D. E. Wellbery (eds.), 1986, 313-25.

LUHMANN, N. (1990) *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven.* Opladen: Westdeutscher.

Magna enciclopedia universal. Tomo IV (*s.a.*) Barcelona: Carroggio.

MARTÍN, E. (1989) *La Santa Biblia* (12ª ed.). Madrid: San Pablo.

MARTÍN, J. T. (1993) "Autonomía de lo temporal", en *Gran enciclopedia Rialp,* 1993, 465-66.

MASCARÓ, J. (1983) "Nacionalsocialismo", en *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (II). Madrid: Santillana.

MCCARTY, L. P. y SCHWANDT, T. A. (2000) "Seductive Illusions: Von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education", en D. C. Philips (ed.), 2000, 41-85.

McPartland, J. (2001) "Sprachererwebsprozesse im Tandem: Zwei Fallstudien aus einem E-Mail-Tandem-Projekt", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 145-49.

Mead, G. H. (1972) *Espíritu, persona y sociedad* (ed. de Ch. W. Morris). Buenos Aires: Paidós.

Mensching, G. (2000) "Vernunft und Selbstbehauptung. Zum Begriff der Seele in der europäischen Aufklärung", en G. Jüttemann, M. Sonntag y C. Wulf (eds.), 2000, 217-35.

Menze, C. (1965) *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen.* Ratingen: Henn.

Merten, K., Schmidt, S. J. y Weischenberg, S. (eds.) (1994) *Die Wirklichkeit der Medien.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Merton, R. K. (1989) *Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit.* Frankfurt/M.: Athenäum.

Meyer-Drawe, K. (1998) „Streitfall *Autonomie.* Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen", en W. Bauer, W. Lippitz y W. Marotzki *et al.* (eds.), 1998, 31-49.

Meyer-Drawe, K. (2000) *Illusionen von Autonomie* (2. ed.). Múnich: Kirchheim.

Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Tomos III y XXI (1971) (9ª ed.). Mannheim, Viena y Zürich: Bibliographisches Institut.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Tomo II (1905) (26ª ed.). Leipzig y Viena: Bibliographisches Institut.

Meyers Grosses Taschenlexikon. Tomos II y XX (1981) Mannheim, Viena y Zúrich: Bibliographisches Institut.

Meyers Konversations-Lexikon. Tomo II (1874) (3ª ed.). Leipzig: Bibliographisches Institut.

MIßLER, B. y MULTHAUP, U. (eds.) (1999) *The construction of knowledge, learner autonomy and related issues on foreign language learning: essays in honour of Dieter Wolff.* Tubinga: Stauffenburg.

MITTELSTRAß, J. (ed.) (1995) *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (t. I). Stuttgart: J. B. Mezler.

MOLINER, M. (1999) *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos.

MOLLENHAUER, K. (1973) *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen* (6ª ed.). Múnich: Juventa.

MONTESSORI, M. (1909) *El método de la pedagogía científica.* Barcelona: Araluce.

MONTESSORI, M. (1994) *Ideas generales sobre el método: Manual práctico.* Madrid: CEPE.

MOREY, M. (1991) "Introducción: La cuestión del método", en M. Foucault, 1991, 9-44.

MOYA, L. (ed.) (2002) *Gobernar los cambios: Chile, más allá de la crisis.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

NEBRIJA, E. A. de (1495) *Vocabulario español latino* (ed. facsímil de 1989 por acuerdo de la RAE, Madrid). Salamanca: s.n.

NEILL, A. S. (1997) *Summerhill* (30ª reimp.). México D. F. *et al.*: Fondo de Cultura Económica.

NEISSER, U. (1967) *Cognitive Psychology.* Nueva York: Appleton.

NELSON, L. (1949) *System der philosophischen Ethik und Pädagogik.* Gotinga *et al.*: ‚Öffentliches Leben'.

NEUNER, G. (2003a) „Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 225-34.

NEUNER, G. (2003b) „Lehrwerke", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 399-402.

NOHL, H. (1933) „Die Theorie der Bildung", en H. Nohl y L. Pallat (eds.), 1933, 3-80.

NOHL, H. y PALLAT, L. (1933) *Handbuch der Pädagogik.* Tomo I. Langensalza: Beltz.

NORMAN, D. A. (1982) *Learning and memory.* San Francisco: Freeman.

NORTON, B. (1997) "Language, identity and the ownership of English", en *TESOL Quarterly* 31 (3): 409-29.

NUNAN, D. (ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1997) "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.) 1997, 192-203.

OJANGUREN, A. (2003) *La traducción de textos técnicos como estrategia cognitiva de adquisición de la competencia discursiva en la L2.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (Tesis Doctoral).

O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambrige University Press.

ORTNER, B. (2003) „Alternative Methode", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 234-38.

OSSENBACH, G. (1996) "Guillermo de Humboldt", en J. Ruiz (dir.), 1996, 110-13.

OXBROW, G. (2006) "Learning to reflect: From learner autonomy to teacher autonomy", en L. Bob-Wolff y J. L. Vera (dirs.), 2006.

OXFORD, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know.* Rowley, MA: Newbury House.

PAIVA, M.; BARBOSA, I. y FERNANDES, I. S. (2006) "Reflection and collaboration in reflective teaching towards learner autonomy: What can be learnt from teacher development practices?", en L. Bob-Wolff y J. L. Vera (dirs.), 2006.

PALACIOS, J. (1988) "Desarrollo cognitivo y educación en la obra de J. S. Bruner", en J. S. Bruner, 1988, 11-21.

PALFREYMAN, D. y SMITH, R. C. (eds.) (2003) *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives.* Houndmills *et al.*: Palgrave Macmillan.

PARK, P. (1992) "Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas", en M. C. Salazar (ed.), 1992, 135-74.

PEMBERTON, R. *et al.* (eds.) (1996) *Taking Control: Autonomy in Language Learning.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

PENNYCOOK, A. (1997a) "Cultural alternatives and autonomy", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 35-53.

PESTALOZZI, J. H. (1920?) *El método.* Madrid: Espasa Calpe.

PESTALOZZI, J. H. (1980) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.* México D. F.: Porrúa.

PESTALOZZI, J. H. (2002) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (ed. de D.-J. Löwisch). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

PHILIPS, D. C. (ed.) (2000) *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues.* Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.

PIAGET, J. (1960) *Psicología de la inteligencia.* Buenos Aires: Psique.

PIAGET, J. (1971) *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella.

PIAGET, J. "Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar", en J. Piaget y J. Heller (eds.), 1968, 9-28.

PIAGET, J. y HELLER, J. (eds.) (1968) *La autonomía en la escuela.* 6ª ed., Buenos Aires: Losada.

PIEPER, A. (1990) „Freiheit als philosophisches Problem: Zur Frage der moralischen Selbstbestimmung", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 52-64.

POEYDOMENGE, M. L. (1986) *La educación según Rogers: Propuestas de la no directividad.* Madrid: Narcea.

PÖGGELER, O. (2004) *Antigone im Spiegel der Deutungen und Gestaltungen seit Hegel und Hölderlin.* Paderborn/Múnich: Fink.

POHLMANN, R. (1971) „Autonomie", en J. Ritter (ed.), 1971, 701-19.

PLÜMACHER, M. (1996) *Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland.* Reinbeck: Rowohlt.

RABINOWITZ, M. y CHI, M. T. (1987) "An interactive model of strategic processing", en S. J. Ceci (ed.), 1987, 83-102.

RAMÍREZ, J. D. (1988) "Introducción a la edición española", en J. W. Wertsch, 1988, 9-13.

RAMPILLON, U. (1995) *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

RAMPILLON, U. (2003) „Lerntechniken", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 340-44.

RAWLS, J. (1971) *A Theory of Justice.* Cambridge, MA: Belknap Press.

RAWLS, J. (1996) *El liberalismo político.* Barcelona: Crítica.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005) *Diccionario panhispánico de dudas.* Madrid: Santillana.

REES-MILLER, J. (1993) "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications", en *TESOL Quarterly* 27 (4): 679-89.

RICHARDS, D. J (1989) "Rights and autonomy", en J. Christman (ed.), 1989, 203-20.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press España.

RIDLEY, J. (1997) "The relationship between language learning awareness and language using awareness among university-level ab initio learners of German", en *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), 267-80.

RILEY, P. (1997) "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 114-31.

RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL, J. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

RITTER, J. (ed.) (1971) *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (I). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

RODRÍGUEZ, R.; HERNÁNDEZ, J. y FERNÁNDEZ, S. (coords.) (2004) *Docencia universitaria: orientaciones para la formación del profesorado.* Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

RÖSLER, D. (1994) *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Metzler.

RÖSLER, D. (1998) „Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen", en *Info DaF* 25, 1, 3-20.

ROGERS, C. R. (1976) *Libertad y creatividad en la educación.* Buenos Aires: Paidós.

ROGERS, C. R. y ROSENBERG, R. L. (1981) *La persona como centro.* Barcelona: Herder.

ROSAS, R. y SEBASTIÁN, C. (2001) *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces.* Buenos Aires: Aique.

ROUSSEAU, J. J. (1978) *Emilio o de la educación.* Madrid: Edaf.

ROZA, M. B. (coord.) *et al.* (2001) *Guía Tándem: Metodología tándem para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar.* Gijón: Centro de Profesores y Recursos.

RUIZ, J. (dir.) (1996) *La educación en los tiempos modernos: Textos y documentos.* Madrid: Actas.

RUMELHART, D. E. y NORMAN, D. A. (1978). "Accretion, tuning and restructuring: Three models of learning", en J. W. Cotton y R. Klatzky (eds.), 1978, *Semantic factors in cognition.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 37-53.

SALAZAR, M. C. (ed.) (1992) *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos.* Madrid: Popular.

SALZBRUNN, A. (1994) *Tandemkurse in methodischer Betrachtung.* Tesina de licenciatura no publicada, Universidad Justus-Liebig, Gießen.

SÁNCHEZ, M. (1999) *Vías para el aprendizaje autónomo de lenguas en tándem.* Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Oviedo, Oviedo.

SÁNCHEZ, M. (2005) "La enseñanza del español a inmigrantes desde el voluntariado: un reto social y humano", en *Hispanorama. Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español* 108, 79-82.

SÁNCHEZ, M. (en prensa) "Zur Wirkung der Beratung auf die Lernerautonomie in Tandemkursen", en *Actas de las VIII Jornadas Internacionales Tándem.* Bolzano, 10 de octubre de 2005.

SCHAUB, H. y ZENKE, K. G. (2001) *Diccionario Akal de Pedagogía.* Madrid: Akal.

SCHEU, U. (1977) *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht.* Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch.

SCHELER, M. (2004) *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen.* (2ª ed.) Frankfurt/M.: Klostermann.

SCHLANG-REDMOND, M. (2001) „Tandemerfahrungen in einem deutsch-irischen Schulprojekt", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 181-86.

SCHMELTER, L. (2004) *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem.* Tubinga: Gunter Narr (Tesis Doctoral).

SCHMID, G. (1990) „Selbstbestimmung zwischen politischer Verheißung und praktischer Erfüllung", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 25-37.

SCHMIDT, S. J. (1994) „Die Wirklichkeit des Beobachters", en K. Merten, S. J. Schmidt y S. Weischenberg (eds.), 1994, 3-19.

SCHNEEWIND, J. B. (1986) "The Use of Autonomy in Ethical Theory", en T. C. Heller, M. Sosna y D. E. Wellbery (eds.), 1986, 64-75.

SCHRIMPF, H. J. (2003) „Johann Wolfgang Goethe: *Faust*", en S. Knoche, L. Koch y R. Köhnen (eds.), 2003, 101-38.

SCHULTZE, B. (1996) *Das Tandem-Konzept – Möglichkeiten einer Umsetzung im Fach Französisch der Realschule.* Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica, Friburgo.

SCHULZE, W. (1987) *Deutsche Geschichte im 16. Jahrhundert.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

SCHWEMMER, O. (1995) „Autonomie", en J. Mittelstraß (ed.), 1995, 232-34.

SCHWERDTFEGER, I. C. (1982) „Statement", en K-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm, (eds.), 1982, 101-08.

SCHWERDTFEGER, I. C. (2003) „Sozialformen: Überblick", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 247-51.

SCHWIENHORST, K. (1997) "Talking on the MOO: Learner autonomy and language learning in tandem", ponencia presentada en el CALLMOO: *Enhancing* Language Learning Through Internet Technologies, Bergen, Noruega. En http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien.html.

SCHWIENHORST, K. (1998a) "Co-constructing learning environments and learner identities – language learning in virtual reality", en Thomas Ottmann y Ivan Tomek (eds.), *Proceedings of ED-Media/ED-Telecom ´98,* Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. En http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/coconstruct.htm.

SCHWIENHORST, K (1998b) "The 'third place' – virtual reality applications for second language learning", en *ReCALL,* 10(1), 118-26. En http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/eurocall97.htm.

SCHWIENHORST, K (en prensa) *Learner Autonomy and CALL environments.* Londres: Routledge. Tesis Doctoral.

SEBASTIÁN, F. I. (dir.) (1983) *Diccionario griego-español.* Tomo I. Barcelona: Ramón Sopena.

SEIDEL, S. (ed.) (1962) *Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt.* Tomo II. Múnich: Beck.

SEIFFERT, H. (1964) *Muß die Pädagogik eigenständig sein?* Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (ed.) (1986) *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre.* Frankfurt/M.: Scriptor.

SHEERIN, S. (1997) "An exploration of the relationship between self-access and independent learning", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 54-65.

SKINNER, B. F. (1981) *Conducta verbal.* México D. F.: Trillas.

SLEZAK, P. (2000) "A critique of radical social constructivism", en D. C. Philips (ed.), 2000, 91-126.

SMITH, R. C. (2001) "Teacher education for teacher-learner autonomy", "Autonomy in Language Teacher Education". The 9th IALS Symposium for Language Teacher Educators, IALS, Universidad de Edimburgo, Noviembre 2001. En http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher-autonomy.pdf.

SMITH, R. C. (2006) "Developing teacher-learner autonomy: Constraints and opportunities in pre-service training", en L. Bob-Wolff y J. L. Vera (dirs.), 2006.

SÓFOCLES (2002) *Antígona* (ed. de J. M. Lucas; 4ª reimp.). Madrid: Alianza.

SPECK, O. (1997) *Chaos und Autonomie in der Erziehung: Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt* (2ª ed.). Múnich/Basilea: E. Reinhardt.

SPRANGER, E. (1959) *Pestalozzis Denkformen.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

STANDING, E. M. (1978) *La revolución Montessori en la educación* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

STEINKE, I. (1999) *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.* Weinheim/Múnich: Juventa.

STEVICK, E. W. (1980) *Teaching Languages: a Way and Ways.* Rowley, MA: Newbury House.

STICKLER, U. (2001) „Beratung für das Tandemlernen", en H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), 2001, 61-65.

STICKLER, U. (en prensa) "Asesoramiento tándem centrado en la ayuda al estudiante", en M. Blanco y A. Ojanguren (eds.), en prensa.

STOVE, D. (1991) *The Plato cult and other philosophical follies.* Oxford: Basil Blackwell.

STRATENBERTH, G. (1990) „Autonomie als Rechtsprinzip", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 38-51.

STROBL, C. y CARECHO, J. (2001) "Erfahrungen über ein E-Mail-Tandem-Pilotprojeckt mit Referendarinnen für Deutsch an der Universität Coimbra", en H. Brammerts y K. Kleppin, (eds.), 2001, 151-56.

SUSO, J. y FERNÁNDEZ, Mª E. (2001) *La Didáctica de la Lengua Extranjera.* Granada: Comares.

Tándem Bochum-Härnösand-Oviedo-Sheffield (ARRAS, U.; BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; FRIEDEL, B.; JONSSON, B.; KENYON, A.; KLEPPIN, K.; KOCH, L.; MENZIGER, M.; SÁNCHEZ, M.; SANTISO, L.; SCHLEYER, J.; SZYMANSKI, S.; TODTENHAUPT, M.; VENCES, U.; ZARCO, F.) (1992-2005) *Tareas Tándem Español-Alemán; Tandemaufgaben Deutsch-Spanisch.* Bochum/Oviedo: Seminar für Sprachlehrforschung de la Universidad de Bochum/Área de alemán del Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo.

The Encyclopedia Americana. Tomo XXII (1949) (2ª ed.). Nueva York y Chicago: Americana Corporation.

The New Encyclopædia Britannica. Tomo I *Micropædia* y tomo XIV *Macropædia* (2005) (15ª ed.). Chicago *et al.*: Enciclopædia Britannica, Inc.

THIEBAUT, C. (1998) *Conceptos fundamentales de Filosofía.* Madrid: Alianza.

TILLICH, P. (1931) „Theonomie", en Gunkel, H. (ed.), 1931, *Religion in Geschichte und Gegenwart* 5, 1128.

TÖNSHOFF, W. (2003) „Lernerstrategien", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 331-35.

TUDOR, I. (1996) *Learner-centredness as language education.* Cambridge: Cambridge University Press.

TUSÓN, A. (1994) "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en C. Lomas y A. Osoro (comps.), 1994, 55-68.

UNGERN-STERNBERG, J. v. (1990) „Entstehung und Inhalt des Begriffs *Autonomie* in der griechischen Antike", en R. Battegay y U. Rauchfleisch (eds.), 1990, 9-24.

USHIODA, E. (1996) *Learner autonomy 5: The role of motivation.* Dublín: Authentik.

USHIODA, E. (2000) "Tandem learning via e-mail: from motivation to autonomy", en *ReCall* 12 (2): 121-28.

VÁZQUEZ, F. (1993) "Autonomía ética", en *Gran enciclopedia Rialp,* 1993, 463-64.

VIEIRA, F. (2006) "Understanding and developing pedagogy for autonomy: What are we missing", en L. Bob-Wolff y J. L. Vera (dirs.), 2006.

VIEIRA, F. y MARQUES, I. (2002) "Supervising reflective teacher development", en English Language Teacher Education and Development (ELTED), 6.

VIELAU, A. (2003) „Die aktuelle Methodendiskussion", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 238-41.

VILA, I. (1994) "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en C. Lomas y A. Osoro (comps.), 1994, 31-54.

VOLLER, P. (1997) "Does the teacher have a role in autonomous language learning?", en P. Benson y P. Voller (eds.), 1997, 98-113.

VORLÄNDER, K. (1977) *Immanuel Kant. Der Mann und das Werk.* 2ª ed., Hamburgo: Felix Meiner.

VUYK, R. (1984) *Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965-1980.* Tomo I. Madrid: Alianza Universidad.

VYGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and language.* Cambridge, MA.: MIT Press.

VYGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. S. (1981) "The genesis of higher mental functions", en J. V. Wertsch (comp.), 1981.

WEHRHAHN, S. (1996) *Interkulturelle Aspekte im Übersetzungstandem. Eine empirische Untersuchung zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch im Rahmen des Hildesheimer Studiengangs Fachübersetzer.* Tesina de licenciatura, Universidad de Hildesheim, Hildesheim.

WENDEN, A. (1998) *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language Learners* (1ª reimp.). Londres: Prentice Hall.

WENIGER, E. (1952) *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim: Beltz.

WERTSCH J. V. (comp.) (1981) *The concept of activity in soviet psychology.* Armonk, Nueva York: Sharpe, M. E.

WERTSCH, J. V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós Ibérica.

WILLIAMS, H. (1983) *Kant´s Political Philosophy.* Oxford: Blackwell.

WILLIAMS. M. y BURDEN, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

WOLFF, D. (1994) „Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?", en *Die Neueren Sprachen* 93/5, 407-29.

WOLFF, D. (1997) „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik", en *Info DaF* 23, 5, 541-60.

WOLFF, D. (2000) „Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen,* n° 29, 91-105.

WOLFF, D. (2003) „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick", en K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.), 2003, 321-26.

WOLFF, J. (1985) „Keine Uni ohne Tandem", en *Info DaF* 12, 2, 156-66.

WOLFF, J. (1991a) „Ein kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte", en TANDEM 1991: 7-8.

WOLFF, J. (1991b) "¿En qué puede servir Tándem a América Latina?", en *Estudios de Lingüística Aplicada.* Universidad Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, año 9, n° 13, 93-102.

WOLFF, J. (1994) „Ein Tandem für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen", en *Die Neueren Sprachen* 93: 4, 374-85.

WOLFF, J. (1997) „Tandem – das Fahrrad unter den Lernmethoden: Fach- und Berufstandem, Wissensbörsen und –austauschnetze", en H. Barkowski y M. Hirtenlehner (eds.), 1997, 97-108.

WOLFF, J. (1998) Interkultur-TANDEM (Documentación y material). San Sebastián: Tandem® Fundazioa.

WOLFF, J. (1999) „Hält ‚Tandem', was es verspricht? Empirische Untersuchungen zur Effektivität von Tandem", en H. Barkowski y M. Wolff (eds.), 1999, 141-48.

WOLFF, R. P. (1979) *In Defence of Anarquism.* Nueva York: Harper Colophon Books.

WÜLLENWEBER, W. (2003) „Das Märchen von der Chancengleichheit", en *Stern,* n° 30 (17.07.2003), 30-42.

ZEDLER, J. H. (ed.) (1742) *Grosses Vollständiges Universal-Lexikon.* Tomo II. Graz (Austria): Akademische Druck- und Verlagsanstalt. (Impresión fotomecánica realizada en 1993).

Páginas web empleadas

(Estado: 9 de abril de 2006)

http://www.alte.org/projects/eaquals_alte.cfm

http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_chanock.pdf

http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_cotterall.pdf

http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_curtis.pdf

http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_lamb.pdf

http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_logan_and_moore.pdf

http://journals.cambridge.org

http://www.learn-line.nrw.de

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-esp.html

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-es.html

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxesp31.html

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/schools/

http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/tasks-es.html

http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/EDmonitorial.htm

http://www.tandem-madrid.com

http://www.tandem-schools.com

http://www.tandemcity.info

http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien.html

http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/coconstruct.htm

http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/eurocall97.htm

http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm

http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL

http://www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher-autonomy.pdf

Índice de figuras y gráficos

Figura 1: *Espiral de la autonomía* 163
Figura 2: *Teacher and Learner Control in Learner Autonomy* 201
Figura 3: *Ilustración del desarrollo autónomo de dos alumnos* 213
Figura 4: *Estadios significativos en la evolución autónoma* 215
Figura 5: *Funciones del docente* 236
Figura 6: *Evolución opuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas* 272
Cuadro 1: *Términos apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad según los paradigmas cuantitativo y cualitativo* 365

Gráfico 1: Objetivos 374
Gráfico 2: Modificación de objetivos 376
Gráfico 3: Consecución de objetivos (Alemanes) 379
Gráfico 4: Consecución de objetivos (Españoles) 380
Gráfico 5: Estrategias de comprensión I 382
Gráfico 6: Estrategias de comprensión II 383
Gráfico 7: Estrategias de producción I 385
Gráfico 8: Estrategias de producción II 386
Gráfico 9: Correcciones I 389
Gráfico 10: Correcciones II 389
Gráfico 11: Principio de autonomía 394
Gráfico 12: Conciencia del principio de autonomía 398
Gráfico 13: Aprovechamiento del principio de autonomía 400
Gráfico 14: Transferencia del principio de autonomía 401
Gráfico 15: Influencia del tándem 403
Gráfico 16: Asesoramiento 406
Gráfico 17: Matices hacia el asesoramiento 409
Gráfico 18: "Reglas de oro" para el éxito del tándem 412

Abreviaturas utilizadas

A1, A2, A3: Asesores del curso tándem (Bochum, julio-agosto 2005)

CA: Control del alumno.

CP: Control del profesor.

DFJW: Deutsch-Französisches Jugendwerk.

DLE: Didáctica de Lenguas Extranjeras.

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española.

EC: Estrategias cognitivas.

EMC: Estrategias metacognitivas.

L1: Lengua materna.

L2: Lengua meta.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky).

ANEXOS

Anexo 1

Versiones española y alemana de tarea temática del curso tándem Bochum-Oviedo (Materiales del curso celebrado en la Universidad de Bochum, 2-26 de agosto de 2004).

Galería de personajes

Antes de enfrentaros con esta tarea, cuéntale a tu compañero/a tándem qué personas famosas españolas conoces (pueden ser personajes históricos, escritores, actores, directores de cine, políticos...). A lo mejor conoces a muchas; a lo mejor no; pero seguro que las que te proponemos a continuación son (hasta este momento) desconocidas para ti y desde luego, aunque no salgan todas en enciclopedias o libros de historia, forman parte de la vida y cultura españolas. Pídele a tu compañero/a tándem que te cuente quiénes son los siguientes personajes, a qué se dedican (o se dedicaban) y por qué son famosos:

- **Letizia**
- **María Teresa Fernández de la Vega**
- **José Bono**
- **Fraga Iribarne**
- **Mariano Rajoy**
- **La Mala Rodriguez**
- **El Cigala**
- **Alicia Koplowitz**
- **Pasqual Maragall**
- **Ibarretxe**
- **Norma Duval**
- **Alejandro Sanz**
- **La Duquesa de Alba**
- **Iñaqui Gabilondo**
- **Elvira Lindo**
- **El Litri**
- **San Escrivá de Balaguer**
- **Isabel Preysler**

Personengalerie

Bevor Ihr mit dieser Aufgabe beginnt, erzähle Deinem/r Tandempartner/in, welche bekannten deutschen Persönlichkeiten Du kennst (es können historische Persönlichkeiten sein, Autoren, Schauspieler, Filmregisseure, Politiker...). Vielleicht kennst Du viele, vielleicht nicht; aber diejenigen, die wir Dir hier vorschlagen, sind (bis jetzt) bestimmt unbekannt für Dich, und obwohl sie nicht alle in Enzyklopädien bzw. Geschichtsbüchern auftauchen, sind sie natürlich ein Teil deutschen Lebens und deutscher Kultur. Bitte Deine/n Tandempartner/in darum, dass er/sie Dir erzählt, wer die folgenden Personen sind (bzw. waren), was sie machen (bzw. gemacht haben) und warum sie bekannt sind.

- **Jürgen Domian**
- **Horst Köhler**
- **Daniel Küblböck**
- **Loriot**
- **Die Ärzte**
- **Franka Potente**
- **Gina Wild**
- **Hella von Sinnen**
- **"Tante Käthe"**
- **Otto Schily**
- **Edmund Stoiber**
- **Sandra Maischberger**
- **Max Mutzke**
- **Angela Merkel**
- **Renate Künast**
- **Geschwister Scholl**
- **Konrad Adenauer**
- **Erich Honecker**

Anexo 2

Versión española de tarea del curso tándem Oviedo-Bochum (Universidad de Oviedo, 28 de agosto-23 de septiembre de 2005)

Multiculturalismo e inmigración

- ¿Sabes qué porcentaje de población extranjera vive en tu país?
- En tu opinión, ¿cuáles son las diferencias básicas entre inmigración legal e inmigración ilegal?
- ¿Crees que la gente de la calle diferencia entre inmigrante y exiliado político?
- Alemania fue un país de emigrantes a comienzos del siglo pasado y España lo fue hasta hace poco tiempo. ¿En qué medida debe tenerse en cuenta este aspecto para tratar el tema de la inmigración?
- ¿Qué métodos usan los inmigrantes ilegales para entrar en tu país?
- ¿Debería la UE sancionar a los países que no cooperen en la lucha contra la inmigración ilegal?
- ¿Crees que reforzar el control de las fronteras puede frenar la inmigración ilegal?
- ¿Crees que es urgente reforzar la cooperación europea en materia de inmigración?
- En tu opinión la política del gobierno en materia de inmigración es...
- ¿Crees que el aumento de la delincuencia está relacionado con la inmigración ilegal?
- ¿Crees que el gobierno debe intervenir con leyes para forzar una mayor integración de los inmigrantes (p. ej. cuota de niños extranjeros en una escuela)?
- ¿Crees que tu país ha cambiado en los últimos años a causa de la convivencia con las diversas culturas de los inmigrantes?
- Teniendo en cuenta la baja tasa de natalidad de los países occidentales, ¿no deberían tener interés los políticos en que vengan inmigrantes y se queden aquí con sus familias?
- En tu opinión, ¿cuáles son las causas de los conflictos racistas en tu país?

Anexo 3

Tarea de reflexión – Versión antigua (materiales del curso "Traducción e interpretación cooperativa en contextos laborales" celebrado en la Ruhr-Universität Bochum del 23 de julio al 15 de agosto de 2001).

Para aprender algo nuevo
... cuando no sé cómo se dice en la lengua extranjera

Una situación típica: sabéis lo que queréis decir pero no sabéis cómo expresarlo o cómo hacerlo de forma correcta en la lengua extranjera, u os sentís inseguros al hacerlo. ¿Qué hacéis en estas situaciones? ¿Y cómo las podéis aprovechar para aprender?

Lo primero de todo, tenéis **que haceros entender** (paso 1), ya que la tan frecuente opción de no decir lo que se quiere decir no conduce a nada. Tenéis muchas posibilidades para haceros entender: podéis intentar describirlo en la lengua extranjera con otras palabras; o decirlo de una forma que sabéis que es incorrecta; podéis utilizar gestos y mímica, hacer dibujos, buscarlo en el diccionario o en caso de apuro incluso utilizar otra lengua. Sin embargo, en tándem disponéis de la ventaja de que vuestr@ compañer@ está aprendiendo vuestra lengua y, en muchos casos, ya entiende bastante. Así que aquí tenéis la mejor solución: decidlo, explicadlo, describidlo en vuestra lengua materna (de esta forma la/el compañer@ también está aprendiendo) – hasta que ésta/e dé a entender que lo ha comprendido, y vosotr@s estáis seguros de que así es y de que no ha habido malentendidos.

Much@s se conforman con este resultado: han sido entendidos. Y la próxima vez tendrán el mismo problema.

En este punto es donde empezaría realmente el aprendizaje (paso 2): vuestro compañero puede deciros cómo lo podríais haber expresado, cómo lo habría expresado ella/él. De esta forma, contáis con un modelo para la próxima vez...

... si para entonces no lo olvidáis. Para acordaros de lo aprendido más adelante (paso 3), muchos buenos aprendices han desarrollado técnicas: piden al compañero que lo vuelva a decir; lo repiten ellos mismos (practicando así pronunciación y entonación al mismo tiempo); lo apuntan o se lo apunta la/el compañer@, porque se les queda mejor lo escrito; toman notas para poder repasarlo en el futuro; intentan volver a utilizar enseguida la nueva expresión, etc. O combinan varias de estas posibilidades.

Observación y reflexión

- Fijaos durante vuestro trabajo cómo manejáis este tipo de situaciones. ¿Seguís siempre los tres pasos descritos arriba? Comunicaos un@ a otr@ vuestras observaciones.
- ¿Qué métodos utilizáis para haceros entender? ¿Cuál os parece mejor? ¿Por qué?
- ¿Qué hacéis para retener lo aprendido el mayor tiempo posible? ¿Utilizáis siempre las mismas técnicas o diferenciáis si queréis aprender palabras sueltas, frases, fenómenos gramaticales, entre lo importante y lo menos importante, etc.?

¿Coincidís tu compañer@ y tú en vuestras reflexiones, problemas y formas de trabajo? ¿Dónde podéis establecer diferencias?

Anexo 4

Tarea de reflexión – Versión actualizada (materiales del curso tándem español-alemán celebrado en la Universidad de Oviedo del 28 de agosto al 23 de septiembre de 2005).

Para aprender algo nuevo
... cuando no sé cómo se dice en la lengua extranjera

Una situación típica: sabéis lo que queréis decir pero no sabéis cómo expresarlo o cómo hacerlo de forma correcta en la lengua extranjera, u os sentís inseguros al hacerlo. ¿Qué hacéis en estas situaciones? ¿Y cómo las podéis aprovechar para aprender?

1. ¿Qué recursos utilizas para expresarte cuando no sabes exactamente cómo se dice algo?

- Uso el diccionario.
- Dibujo en un papel.
- Lo digo en mi lengua materna y espero que mi compañero me lo diga en mi lengua meta.
- Utilizo otra lengua extranjera (p. ej. el inglés).
- Intento describir lo que quiero decir con otras palabras.
- Uso gestos, mímica.
- Lo digo, a pesar de que supongo que es incorrecto.

➢ *Numera estos recursos por orden de prioridad, aduce razones para ello y aporta ejemplos.*

2. ¿Qué recursos utilizas para aprender algo nuevo?

- Le pides a tu compañero que te corrija y mejore tu versión.
- Si es así
  - Lo repites varias veces, tomando a tu compañero como modelo.
  - Quieres verlo escrito (¿Quién de los dos lo escribe?)
  - Usas lo nuevo en otros contextos.

➢ *Aporta unos ejemplos.*

- ¿Lo aprendes todo usando el mismo procedimiento o haces diferencias en cuanto a
  - palabras sueltas
  - expresiones
  - gramática?
- ¿Qué haces para saber después qué es más y qué es menos importante?

Mi compañero	Yo

3. ¿Qué estrategia de mi compañero podría serme de utilidad? ¿Por qué?

Anexo 5

Versiones española y alemana de los cuestionarios cumplimentados por los participantes en los cursos tándem español alemán en julio-agosto de 2004 y 2005 (Ruhr-Universität Bochum).

CUESTIONARIO

Por favor, contesta a este cuestionario de forma sincera y espontánea.
Muchas gracias por tu colaboración.

Edad ____. Sexo ____. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo alemán? _____.

1. OBJETIVOS

1.1 ¿Qué aspectos de la lengua meta (o de tus conocimientos acerca de su cultura) pretendías mejorar en este curso?

_____
_____
_____
_____

1.2 Dentro de los objetivos generales que acabas de nombrar (1.1), ¿tenías algún objetivo más concreto (como el uso de los tiempos del pasado, frases condicionales, pronunciación de "ch" en alemán, de "r/rr" en español, etc.?) ¿Cuáles? _____
_____

1.3 ¿Has modificado tus objetivos a lo largo del curso (por ser demasiado generales, amplios, etc.?) _____ ¿Cuáles y de qué forma? _____
_____
_____

¿Se produjo este cambio por consejo del asesor, por decisión propia o por otros motivos? _____
_____

1.4 ¿Has alcanzado los objetivos que te habías marcado? _____
¿Cuáles sí? _____
_____
¿Cuáles no? _____
_____

1.5 ¿Has mejorado en aspectos de la lengua meta o relacionados con su cultura que no te habías marcado como objetivo inicial? _____ ¿En cuáles?

_____
_____

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Qué has hecho cuando cuando no entendías a tu compañero tándem (p. ej. preguntar en la lengua meta/materna, repetir, dejarlo pasar, etc.)?

¿Y para explicar a tu compañero tándem algo que no entendía?

2.2 ¿Qué has hecho las veces que no has sabido expresar lo que querías en la lengua meta?

¿Y cuando tu compañero tándem no sabía expresarse en tu lengua, cómo le has ayudado?

2.3 ¿De qué forma has anotado el vocabulario nuevo y las estructuras gramaticales que no habías manejado hasta este momento? ¿Qué has hecho hasta ahora con estas anotaciones?

2.4 ¿Qué tipo de errores te solían corregir más tus compañeros tándem (de tipo gramatical, de pronunciación, etc.)?

Y tú, ¿qué tipo de errores has corregido más a tus compañeros tándem?

¿Cómo has corregido y cómo te han corregido (de forma oral/escrita, con frecuencia, casi nunca, etc.)?

¿Has encontrado diferencias notables entre la forma de corregir de unos compañeros tándem y otros?

¿Cuál te parece más eficaz?

2.5 En general, ¿cómo fue la distribución del tiempo para las dos lenguas?

En caso de que la distribución no haya sido equitativa, ¿a qué crees que fue debido?

3. PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

3.1 ¿Qué entiendes por "autonomía del aprendiz"?

3.2 ¿Cómo crees que se manifiesta la autonomía del aprendiz en el tándem?

3.3 ¿Has sido consciente de este principio? _____ ¿Lo has aprovechado? _____
¿De qué forma? _____
_____
_____

3.4 ¿Piensas que esta experiencia de aprendizaje en tándem te ha convertido en un aprendiz más autónomo? _____
¿En qué sentido? _____
_____
_____

3.5 Si piensas que el curso tándem va a influir en tu forma de aprender lenguas extranjeras en el futuro ¿cómo lo va hacer? _____
_____
_____

4. El método tándem
4.1 Compara brevemente otras experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras que hayas tenido (tanto dentro como fuera del aula) con el aprendizaje en tándem. _____
_____
_____

4.2 ¿Qué opinas del asesoramiento? _____
_____
_____
_____

4.3 ¿Piensas que has aprovechado el tiempo al máximo o que lo podías haber aprovechado más (con más ayuda de los asesores, mayor autodisciplina, etc.)?
_____
_____

4.4 Si tienes pensado continuar haciendo tándem, ¿que harás para obtener un mayor rendimiento? _____
_____
_____

4.5 Las 5 reglas de oro para que tenga éxito el tándem son:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

¡De nuevo muchas gracias y mucho éxito en tus futuras experiencias tándem!

FRAGEBOGEN

Bitte beantworte ehrlich und spontan den folgenden Fragebogen.
Vielen Dank für deine Mithilfe.

Alter ____. Geschlecht ____. Wie lange lernst du schon spanisch? _____.

1. ZIELE

1.1 Welche Aspekte der Zielsprache (oder deiner Kenntnissen der Kultur) wolltest du in diesem Kurs verbessern?

_____
_____
_____
_____
_____

1.2 Hattest du im Bezug auf die oben genannten Ziele (1.1) auch konkretere Vorstellungen (z.B. den Gebrauch der Zeitformen, der Konditionalsätze oder der Aussprache von „ch" im Deutschen oder „r/rr" im Spanischen, etc.)? Welche? _____
_____
_____

1.3 Hast du diese Ziele im Laufe des Kurses verändert (weil sie zu allgemein, zu umfassend, etc. waren)? _____ Welche und wie? _____
_____
_____
Ist es zu dieser Änderung durch den Tipp eines Beraters, durch eigene Entscheidung oder durch andere Gründe gekommen? _____
_____

1.4 Hast du deine festgelegten Ziele erreicht? _____
Welche ja? _____
_____
Welche nicht? _____
_____

1.5 Hast du dich auf sprachlichen oder kulturellen Gebieten verbessert, die du zunächst nicht zu deinen Zielen gerechnet hast? _____ Auf welchen? _____
_____

2. METHODE

2.1 Was hast du gemacht, wenn du deinen Tandempartner nicht verstanden hast (z. B. Fragen in der Mutter- oder Zielsprache, wiederholen, sein lassen, etc.)? _____
_____
Und um deinem Tandempartner zu erklären, was er nicht verstanden hat?

2.2 Was hast du gemacht, wenn du nicht in der Zielsprache ausdrücken konntest, was du wolltest? _____

Und wenn dein Tandempartner sich nicht in deiner Muttersprache ausdrücken konnte, wie hast du ihm geholfen? _____

2.3 Wie hast du neues Vokabular und neue grammatische Strukturen notiert? Was hast du bis jetzt mit diesen Notizen gemacht? _____

2.4 Welche deiner Fehler haben deine Tandempartner am meisten korrigiert (grammatikalische, Aussprachefehler, etc.)? _____

Und du, welchen Typ von Fehlern hast du an deinen Tandempartnern am meisten korrigiert? _____

Wie hast du korrigiert und wie haben sie dich korrigiert (mündlich, schriftlich, oft, selten, etc.)? _____

Hast du wichtige Unterschiede entdeckt, zwischen den Methoden, wie die verschiedenen Tandempartner korrigieren? _____

Welche ist, deiner Meinung nach, die wirksamste Methode? _____

2.5 Wie war im Allgemeinen die Verteilung der Zeit auf die beiden Sprachen? _____

Für den Fall, dass die Verteilung nicht ausgeglichen war, was ist nach deiner Meinung der Grund dafür? _____

3. Das Autonomieprinzip

3.1 Was verstehst du unter „Lernerautonomie"? _____

3.2 Wie zeigt sich deiner Meinung nach die Lernerautonomie im Tandem? _____

3.3 War dir dieses Prinzip bewusst? _____ Hast du es genutzt? _____
Wie? _____
_____
_____

3.4 Glaubst du, dank dieser Tandemerfahrung bist du jetzt ein autonomerer Lerner geworden? _____
Inwiefern? _____
_____
_____

3.5 Falls du denkst, der Tandemkurs wird Einfluss auf deine zukünftige Sprachenlerngewohnheiten haben, wie wird der sein? _____
_____
_____

4. Die Tandemmethode

4.1 Vergleiche kurz andere Sprachenlernerfahrungen (sowohl im Unterricht als auch außerunterrichtliche), die du gemacht hast, mit dem Lernen im Tandem. _____
_____
_____
_____
_____

4.2 Was hältst du von der Beratung? _____
_____
_____
_____

4.3 Glaubst du, du hast die Zeit optimal genutzt oder hättest du sie besser nutzen können (mit mehr Hilfe von Beratern, mehr Selbstdisziplin, etc.)?
_____
_____

4.4 Falls du vor hast, weiter Tandem machen, was wirst du tun, um den maximalen Nutzen daraus zu ziehen? _____
_____
_____
_____

4.5 Die fünf goldenen Regeln, damit der Tandem erfolgreich ist, sind:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Noch mal vielen Dank und viel Erfolg für deine zukünftigen Tandemerfahrungen!

Anexo 6

Versión española de los cuestionarios cumplimentados por los asesores del curso tándem español-alemán en julio-agosto de 2005 (Ruhr-Universität Bochum).

1. OBJETIVOS

1.1 ¿Qué aspectos de la lengua meta (o de sus conocimientos acerca de su cultura) crees que pretendían mejorar los participantes en este curso?

_____
_____
_____
_____
_____

1.2 Dentro de los objetivos generales (1.1), ¿tenían en tu opinión algún objetivo más concreto (como el uso de los tiempos del pasado, frases condicionales, pronunciación de "ch" en alemán, de "r/rr" en español, etc.?) ¿Cuáles? _____
_____
_____

1.3 ¿Piensas que los participantes en general modificaron sus objetivos a lo largo del curso (por ser demasiado generales, amplios, etc.?) _____
¿Cuáles y de qué forma? _____
_____
_____
¿Crees que este cambio se produjo por consejo del asesor, por decisión propia o por otros motivos? _____
_____
_____

1.4 ¿En tu opinión, han alcanzado en general los objetivos que se habían marcado? _____ ¿Cuáles sí? _____
_____
¿Cuáles no? _____
_____

1.5 ¿Crees que han mejorado en aspectos de la lengua meta o relacionados con su cultura que no se habían marcado como objetivo inicial? _____
¿En cuáles p. ej.? _____
_____

2. METODOLOGÍA

2.1 ¿Qué hacían los participantes por regla general cuando no entendían a su compañero tándem (p. ej. preguntar en la lengua meta/materna, repetir, dejarlo pasar, etc.)? _____

¿Y para explicar al compañero tándem algo que no entendía? _____

2.2 ¿Qué hacían las veces que no sabían expresar lo que querían en la lengua meta? _____

¿Y cuando el compañero tándem no sabía expresarse en su lengua, cómo se ayudaban? _____

2.3 ¿De qué forma anotaban el vocabulario nuevo y las estructuras gramaticales que no habían manejado hasta este momento? ¿Qué hacían con estas anotaciones? _____

2.4 ¿Qué tipo de errores crees que se han corregido más los compañeros tándem (de tipo gramatical, de pronunciación, etc.)? _____

¿Cómo se han corregido en general (de forma oral/escrita, con frecuencia, casi nunca, etc.)? _____

¿Has encontrado diferencias notables entre la forma de corregirse unos y otros? _____

¿Qué forma de llevar a cabo las correcciones te parece más eficaz? _____

2.5 En general, ¿cómo crees que fue la distribución del tiempo para las dos lenguas? _____

En caso de que la distribución no haya sido equitativa, ¿a qué crees que fue debido? _____

3. PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

3.1 ¿Qué crees que entienden los participantes por "autonomía del aprendiz"? _____

3.2 ¿Cómo se manifiesta según tú la autonomía del aprendiz en el tándem? _____

3.3 ¿Piensas que los participantes fueron conscientes de este principio? ____
¿Lo han aprovechado? _____ ¿De qué forma? _____
_____
_____

3.4 ¿Piensas que esta experiencia de aprendizaje en tándem ha convertido a los participantes en aprendices más autónomos? _____
¿En qué sentido? _____
_____
_____

3.5 Si piensas que el curso tándem va a influir en su forma de aprender lenguas extranjeras en el futuro ¿cómo lo va hacer? _____
_____
_____

4. EL MÉTODO TÁNDEM

4.1 ¿Puedes comparar brevemente otras experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras (tanto dentro como fuera del aula) con el aprendizaje en tándem? _____
_____
_____

4.2 ¿Qué opinión piensas que tienen los participantes del asesoramiento?
_____
_____
_____

4.3 ¿Piensas que han aprovechado el tiempo al máximo o que lo podían haber aprovechado más (con más ayuda de los asesores, mayor autodisciplina, etc.)? _____
_____

4.4 Si tienen pensado continuar haciendo tándem, ¿que crees que harán para obtener un mayor rendimiento? _____
_____
_____

4.5 ¿Cuáles crees que son las 5 reglas de oro para que tenga éxito el tándem según los participantes?
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____