EL ESTUDIANTE COMO AGENTE SOCIAL, HABLANTE INTERCULTURAL Y APRENDIENTE AUTÓNOMO: ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA B1/B2 DEL *PLAN CURRICULAR* DEL INSTITUTO CERVANTES

ELEONORA PASCALE, ADRIANA RAMOS Y SERAFINA VALLEJO
INSTITUTO CERVANTES DE SÃO PAULO

La visión del estudiante de una LE como un sujeto que aprende una segunda lengua para actuar en una sociedad y cultura diferente de la propia se ve recogida en el *Marco de Común Europeo de Referencia* (en lo sucesivo *MCER*) y, posteriormente, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en lo sucesivo *PCIC*) y ampliada en sus Niveles de Referencia. Por un lado, se trata de un sujeto que se dispone a inscribirse socialmente en un contexto en el que hará uso tanto de sus competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender en la terminología del *MCER*) como de su competencia comunicativa, aquella que posibilita al sujeto comunicarse haciendo uso de medios lingüísticos, junto al componente sociolingüístico y pragmático. Por otro lado, es un sujeto que va a actuar en una cultura diferente y que desarrollará estrategias de aprendizaje que le darán el control de este proceso.

Diseñado desde la perspectiva del sujeto del aprendizaje y teniendo en cuenta las distintas circunstancias que comprometen a quien aprende una lengua, el *PCIC* plantea tres dimensiones complementarias e interdependientes en las que tendrá que desenvolverse el usuario de ésta: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo.

Este trabajo se propone como objetivo dar cuenta y reflexionar acerca de cada una de las dimensiones enunciadas[1], paraluego, a través de tres actividades didácticas, llevar a la práctica las cuestiones planteadas en los apartados teóricos. Cada una de estas actividades pone el foco más específicamente en una de estas dimensiones pero intentando no dejar de lado ninguna de las otras dos.

LA DIMENSIÓN DEL AGENTE SOCIAL

POR SERAFINA VALLEJO

Como *agente social* el aprendiente tiene que ser capaz, según sus necesidades, sean éstas en el ámbito público, personal, profesional y/o educativo, de desenvolverse en las transacciones que le exigen participación traducida en una respuesta inmediata, así como de interactuar en la comunidad en la que se inscribe y utilizar diferentes tipos de textos, sean orales y/o escritos, sea como productor o como receptor de estos. Se trata éste de un enfoque en el se tienen en cuenta todas las capacidades específicas, así como las cognitivas, emocionales y volitivas, que un individuo activa cuando desempeña una tarea, sea lingüística o no, en un determinado contexto social.

El *PCIC*, adaptando las directrices del *MCER* al español, sin entrar en una descripción pormenorizada, organiza los *Objetivos generales*, en un primer momento, basándose en la especificación de las tres dimensiones antes mencionadas: *agente social*, *hablante intercultural*, *aprendiente autónomo*. En la dimensión de *agente social* se recogen los contenidos, lingüísticos, nocionales y funcionales, es decir los elementos de la lengua que el estudiante deberá adquirir. Los objetivos generales en este ámbito se concretan en tres aspectos relevantes, el primero relacionado con las *transacciones* que se llevan acabo para inscribirse en una sociedad, más sofisticadas cuanto más alto es el nivel de domino de la lengua, el segundo con la *interacción social* como miembro de la comunidad y el tercero con la *tipología textual*, sean textos orales y/o escritos con los que podrá desenvolverse. En la dimensión de *agente social*, los objetivos se distribuyen en tres niveles (inicial, avanzado, superior) que define la capacidad lingüística de los estudiantes, directamente relacionada con las denominaciones propuestas por el *MCER* (usuario básico, independiente y competente).

En la etapa B, *independiente*, de la que nos ocupamos en el presente texto, llevan a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas, el rasgo característico de esta etapa es la soltura tanto para manejar las fuentes de

[1] Las tres dimensiones se presentan separadas por razones expositivas, pero constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones. La dimensión social conlleva poner en juego las habilidades y actitudes interculturales, el aprendizaje tiene sentido en la medida en que se proyecta en una finalidad que, incluso aunque no implique interacción con otras personas, supone la relación con textos y productos culturales. (*PCIC*)

información que le permite realizar tales transacciones, como para interactuar sea para obtener información sea para adquirir bienes de consumo, utilizar servicios, realizar gestiones, hacer frente a eventuales dificultades. Una vez realizadas las transacciones, el alumno expresa satisfacción o insatisfacción y realiza las valoraciones pertinentes. Se trata en este punto de transacciones que superan la supervivencia básica, se realizan en dependencias relacionadas con el comercio, la salud, los servicios públicos, la hostelería, bancos, oficinas de alquiler, lugares de ocio. Las gestiones implican cierta complejidad y puede enfrentarse a imprevistos.

Concretamente en el nivel B2, los alumnos que alcanzan este nivel poseen los recursos lingüísticos y no lingüísticos para participar de la comunicación con un grado de fluidez que no haga necesario un esfuerzo especial a su interlocutor. El grado de conciencia lingüística evita los malentendidos. El repertorio lingüístico es amplio como para expresar sus argumentos y ciertos matices. Saben adaptar el registro y el nivel de formalidad a su discurso. La capacidad lingüística les permite expresarse con detalles y resolver situaciones conflictivas, entre otras.

Como segundo objetivo, participar de interacciones dentro de la comunidad social, laboral o académica en la que el alumno se integre. Este objetivo se concreta en la adecuación a las diferentes situaciones sociales, actuando convencionalmente conforme las normas de esa comunidad, lo que incluye intercambio de opiniones, puntos de vista, experiencias, sentimientos, así como realizar el papel asumido dentro de la comunidad social, profesional o académica. Estas interacciones sociales se caracterizan por producirse en los ámbitos personal, público, profesional y académico y supone la integración y la toma de iniciativa del alumno. Suponen el intercambio de información tanto abstracta como concreta siempre que sea sobre temas familiares o dentro de la especialidad del alumno.

Concretamente en el nivel B2, en este aspecto, los alumnos que alcanzan este nivel tienen competencia lingüística y no lingüística para participar en una conversación o debate mostrando habilidades de cooperación, construyen un discurso claro y con cohesión, argumentan y, en reuniones de trabajo o seminarios, siguen el ritmo de discusiones, identifican argumentos, expresan sus ideas y opiniones. Realizan entrevistas de manera fluida en las que consiguen ser espontáneos.

Por último y como tercer objetivo, desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, gustos y preferencias, así como con su campo de especialidad. El mencionado objetivo se concreta en reconocer el género, identificar las ideas principales de un texto y las secundarias y poder transmitirlas, además de valorar los textos, escritos y/o orales, con los que se desenvuelve. Los textos mencionados tienen que estar dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos, con una estructura clara tanto en la forma como en

el contenido, la información tiene que aparecer explicitada o implícita pero de fácil de obtener el sentido. Textos producidos por nativos y en un formato accesible.

Concretamente en el nivel B2, los alumnos que alcanzan este nivel pueden enfrentarse a textos que traten de temas tanto concretos como abstractos siempre que estén relacionados con su especialidad. Pueden procesar textos en diferentes tipos de habla. Siempre que la lengua sea estándar, pueden enfrentarse a artículos, debates, entrevistas, entre otros, incluidas películas y obras de teatro. Pueden localizar detalles relevantes en textos de cierta complejidad y extensión, así como hacer resúmenes y tomar notas en conferencias, aunque tiendan a perder parte de la información al detenerse en una palabra[2].

La actividad que aquí se presenta ha sido montada considerando el perfil del alumno en el IC de São Paulo y las necesidades del ámbito profesional en el que actúan. Se trata de alumnos con un nivel cultural medio alto, con enseñanza superior muchos de ellos con pos graduación, que actúan en diferentes ámbitos profesionales pero que tienen en común enfrentarse a la tarea de realizar una presentación pública de productos, proyectos, a un público de su propia área o afines muchas veces con contacto directo en países del mundo hispano. La actividad se ha programado con la intención de hacer reflexionar al alumno, por un lado, desde una perspectiva metalingüística sobre en qué consiste cada una de las partes de las que consta una presentación pública, de manera que esta reflexión les permita producir y organizar futuras presentaciones y, por otro lado, desde el nivel en el que la madurez lingüística les permite desenvolverse con soltura en este ámbito profesional.

ACTIVIDAD 1

http://docs.google.com/Doc?docid=0AZmO1lnwd50lZGN3OTNmcGJfMWZwdG1zdjlr&hl=en&pli=1

En este punto nos gustaría lanzar algunas cuestiones sobre el papel del profesor en cuanto facilitador y mediador en el proceso de aprendizaje, en qué medida nuestro papel no se hace extensivo al hecho de cómo nuestros alumnos se inscriben o deberían inscribirse con su actuación en una comunidad. Una comunidad en la que gozarán de derechos y deberán cumplir con sus responsabilidades ciudadanas por lo que la negociación de los contenidos que respondan a unos criterios éticos y de responsabilidad social se hace pertinente como sujetos que con su actuación lingüística incidirán en la continuidad o permanencia de estereotipos, desigualdades o injusticias, sociales, medioambientales o de género, por mencionar algunos ejemplos. Como profesores, y el papel que se nos incumbe, tenemos una responsabilidad ineludible en la mediación y orientación de nuestro trabajo en lo que respecta a la construcción de una sociedad más justa y sustentable.

---

[2] Ver información más detallada en *Objetivos generales*, *PCIC*, Nivel B, (p. 98-24)

LA DIMENSIÓN DEL HABLANTE INTERCULTURAL
POR ELEONORA PASCALE

La dimensión en la que el sujeto se desenvuelve como hablante intercultural es aquella en la que debe, por un lado, poner en juego cierta capacidad para identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua y, por otro, desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia. Esto requeriría, por una parte, de un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que determinan los comportamientos sociales de una comunidad, y por otra, de una actitud abierta que le permita a ese sujeto tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación a las culturas a las que se aproxima. (*PCIC*: 16)

Esta dimensión entra en consonancia con distintos aspectos que podemos identificar como esenciales a las competencias generales que se enuncian en el *MCER*: la capacidad del individuo para relacionarse así como para poder superar las relaciones estereotipadas; aquellas capacidades que se revelan en la competencia de orden existencial, regida por variables de carácter afectivo como son las motivaciones, actitudes, creencias o factores de personalidad; y aquellas capacidades que desprenden del conocimiento del mundo, de los productos culturales, los valores y las creencias compartidas por otros grupos sociales (*PCIC*: 15). El *MCER* no presenta escala de descriptores para estas competencias generales y no las distribuye por niveles.

En el *PCIC*, tanto los objetivos que se especifican para el alumno en tanto hablante intercultural así como los contenidos que hacen a los aspectos culturales no sólo presentan descriptores, si no también aparecen organizados en forma de módulos o bloques de descripciones en tres fases o estadios (aproximación, profundización, consolidación)[3].

En cuanto a los objetivos, se pone allí de manifiesto la importancia de la capacidad de reflexión tanto como la de acción: por un lado, se apunta al hecho de conseguir ser consciente de la diversidad cultural y de la influencia de la propia perspectiva cultural en los encuentros con los otros; por otro, se apunta a la posibilidad de desarrollar un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, incluso llegar a ser capaz de resolver o mediar en malentendidos o conflictos interculturales.

---

[3] Excepto en el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*, que así como en el de *Procedimientos de* aprendizaje, el material se presenta en una lista única sin gradación de ningún tipo.

En cuanto a los contenidos, el *PCIC* propone el tratamiento de lo que llama el "componente cultural" a través de tres inventarios: el de los *Referentes culturales*, el de los *Saberes y comportamientos socioculturales* y el de las *Habilidades y actitudes interculturales*. Éstos incluirían el material tanto lingüístico como no lingüístico que el alumno necesita para realizar sus actividades comunicativas y que se divide en:

1) conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispánicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva,

2) destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades de la lengua española.

Para el *PCIC*, la inclusión en un currículo del componente cultural responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al sujeto ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social en el acceso a esa nueva realidad. Esto significa que durante cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas se vuelve de fundamental importancia tener en cuenta los factores sociales y culturales, los aspectos históricos, políticos y económicos de la sociedad a la que uno accede durante este proceso. Es por eso que el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de establecer contacto con otras culturas, resulta de fundamental importancia. (*PCIC*: 515-520)

El *PCIC* considera que los profesores no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada para determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos deben tenerse en cuenta o cómo y dónde encontrarlos y ha sido ésa, entre otras, la razón para incluir este componente dentro del currículo. Por otra parte, se hace mención en el texto a la dificultad de elaborar descripciones de este tipo de aspectos, en tanto problemas complejos que requieren respuestas sencillas, como lo demuestra el mismo hecho de intentar acotar el concepto de cultura o el de desarrollar esquemas manejables con categorías que, "más allá de la utilidad que puedan tener para el análisis antropológico, sean relevantes y aplicables en el ámbito de la enseñanza de lenguas". En este sentido "la lista de objetivos generales del hablante intercultural así como las especificaciones de los tres inventarios que tratan los aspectos culturales, pretenden dar una respuesta amplia y matizada a esta necesidad al incorporar un análisis integrado de los elementos que constituyen la competencia intercultural: un conocimiento de los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispánicos así como de los aspectos principales que pueden identificarse en los comportamientos socioculturales: y las habilidades y actitudes

que se requieren para alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas". (*PCIC*: 515-520)

Por estas mismas consideraciones que hace el *PCIC*, es que intentaremos seguir pensando y discutiendo a lo largo de este trabajo acerca de los alcances del concepto "interculturalidad" y, a través de una actividad didáctica, presentar cómo podría ser abordada esta dimensión desde una mirada crítica frente a aquellas que consideran las culturas como entidades cerradas, completas, consistentes y unívocas, una mirada que pretende tener en cuenta pensamientos, voces, saberes y prácticas "otras" *de y desde* la diferencia y que se plantea la dimensión intercultural como una posibilidad de construir sociedades más equitativas y justas.

La primera cuestión sobre la que querríamos llamar la atención, es la que se refiere a la ya conocida diferencia entre multiculturalidad / interculturalidad. Aunque desde la mayoría de las disciplinas existe el conocimiento de que no se debe utilizar el primer término y sí el segundo, no siempre la mera utilización de una palabra implica seguirla en sus derroteros ni garantiza el hecho de llevarla a la práctica. Vivimos y somos parte de una sociedad multicultural en la medida que interactuamos con gente de distintas culturas, ésa es una situación de hecho, pero la interculturalidad, como apunta Walter Mignolo no es sólo "estar" juntos, sino aceptar la diversidad del ser en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos. La interculturalidad no aboga por la idea de inclusión, ni por el respeto y la tolerancia en el marco de una aparente igualdad sino por el reconocimiento de la diferencia (ética, política, epistémica), en la medida que son las diferentes concepciones, visiones, intereses económicos, sociales y políticos los que deben ser visibilizados, reconocidos y negociados. (Walsh, Schiwy, Castro-Gómez, 2002: 25)

El estado actual de "globalización" neoliberal ha promovido los intercambios (mercantiles y humanos -con incluidos y excluidos, entre centros y periferias-), donde la circulación de personas, ya sea por migraciones económicas, sociales, políticas, y ya sean éstas forzadas o elegidas, producen diversas situaciones de contacto intercultural. Sin embargo, no deberíamos desconocer que esto, más allá de la mirada optimista de aquellos que defienden este nuevo orden "global", ha generado tensiones y conflictos mayormente generados por la xenofobia y el racismo -entre otras actitudes de rechazo al otro. Dentro de este contexto es que el debate en torno a la interculturalidad ingresó en la agenda de las sociedades occidentales. Sin embargo, cuando el concepto interculturalidad es utilizado por el "discurso oficial", por los discursos hegemónicos, muchas veces el sentido es equivalente al de multiculturalidad y así la noción se vuelve ambigua, corriendo el riesgo o de trivializarse o de usarse apuntando "más bien al control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista" (Walsh: 9)

Por otro lado, la interculturalidad debería incluir aspectos/realidades que se juegan más allá de las diferencias más evidentes y globales y que dentro del mundo de la enseñanza del español para extranjeros se establecen mayormente a través del binomio lengua nueva/cultura nueva, para pasar a examinar otras formas de diversidad regional, étnica, sexual, de género, generacional, que atraviesan y desarman la noción de lenguas / culturas como unidad.

Por último, y en relación con lo anterior, a la hora de pensar el diálogo intercultural, no podemos ser tan ingenuos y dar por sentado que todas las culturas tienen las mismas posibilidades de imponer sentidos socialmente, que tienen los mismos espacios y posibilidades para generar discursos. En ningún momento se deja claro lo que ocurre cuando las culturas que se encuentran en este "diálogo" están distanciadas por un diferencial de poder, qué pasa cuando una es asumida y reconocida como enunciador legítimo estableciéndose así una jerarquía de una sobre otra, un desequilibrio que podría ser pensado a la luz de lo que Ramón Grosfoguel (2007) denomina "jerarquías globales" y que identifica como:

> "…etno-raciales (donde los occidentales son considerados como superiores a los no-occidentales), de género (donde los hombres dominan sobre las mujeres), sexuales (donde los heterosexuales con la familia monogámica nuclear cristiana domina sobre otras formas de sexualidad y de organización familiar no-occidentales), epistémicas (donde a través del sistema universitario global los saberes occidentales dominan sobre los no-occidentales), espiritual (donde los cristianos (católicos y protestantes) a través de la iglesia cristiana global dominan sobre las espiritualidades no-cristianas y no-occidentales), estéticas (donde las formas de arte y belleza europeas se privilegian sobre las no-europeas), pedagógicas (donde las formas de pedagogía occidental dominan sobre las pedagogías no-occidentales), lingüísticas (donde las lenguas europeas se privilegian sobre las no-europeas), etc.

Es por estas razones que se han argumentado más arriba que la actividad que se presenta a continuación y que pretende abordar esa dimensión intercultural en la que debe saber comportarse un sujeto (en este caso, un aprendiente de lenguas), intenta desplazarse, en la medida de los posible, de aquellos discursos dominantes, de los estereotipos, los consensos, los enunciados aceptados y aceptables, en un esfuerzo y conciencia responsable -que compromete a profesores y creadores de materiales-, por no quedarse atrapados en sentidos hegemónicos que podrían quizás opacar nuestros espacios de reflexión y acción ética.

ACTIVIDAD 2
http://docs.google.com/fileview?id=0B5mO1lnwd50lMWI4ZGFjMTQtN2Y2Mi00YWNjLWJhNjEtZjllNTQ3ODFhYWVi&hl=en

LA DIMENSIÓN DEL APRENDIENTE AUTÓNOMO

POR ADRIANA RAMOS

El aprendiente (en inglés, *learner*) es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende.
El término de *aprendiente* abarca otros como los de *estudiante*, *alumno*, *discente* o *aprendiz* pero no es, en sentido estricto, sinónimo de ninguno de ellos; los tres primeros suelen asociarse, generalmente, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, unos materiales didácticos, etc., por lo que no resultan idóneos para referirse a aquellas personas que aprenden la lengua en CONTEXTO NATURAL (p. ej., los inmigrantes que no siguen ningún curso pero aprenden la lengua en la interacción con otros en su medio social y laboral). Por su parte, el término de *aprendiz* suele aplicarse habitualmente a quien se inicia en un arte o profesión manual (tiene, pues, la connotación de principiante en el oficio y una clara indicación de pertenecer a un nivel inferior en la escala profesional); eso lo hace inapropiado para aquellos individuos que ya tienen un buen nivel de lengua extranjera, pero que siguen motivados por mejorarlo; de hecho, toda persona que ha iniciado el aprendizaje de una segunda lengua puede considerarse de por vida *aprendiente* de esa lengua.

Para profundizar en este concepto conviene analizar las diferentes situaciones en que puede encontrarse el aprendiente (en el aula convencional, en un CENTRO DE AUTOAPRENDIZAJE, en casa como autodidacta, en un contexto de INMERSIÓN LINGÜÍSTICA, etc.), los papeles que desempeña y su relación con otros (interlocutores en situación también de aprendientes, o bien en otra situación). En el caso de un aprendizaje escolar o formal, el método o enfoque didáctico empelado condicionan en gran medida el margen de actuación de los aprendientes.
El término aparece originalmente en los estudios de ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS, a mediados del siglo pasado, para designar a los sujetos cuyo proceso de adquisición se investigaba y a quienes se tomaba en su calidad de personas que aprenden la lengua y no, por ejemplo, en la de alumnos de un centro. A diferencia de lo que sucede en otras lenguas (alemán, *Lerner;* catalán, *Aprenent;* francés, *Apprenant;* etc.) en español no existe un sustantivo derivado del verbo *aprender* y el empleo de *aprendiente* es un objeto de polémica.

El concepto de 'persona que aprende' es tan antiguo como la humanidad, ya que desde el primer momento el ser humano es un ser que aprende. En el campo de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, el alcance del concepto va evolucionando en función de la concepción que se tiene de lo que es aprender. Por eso, desde perspectivas interaccionistas y orientadas a la acción (como la del *Marco Europeo*) se puede hablar de alumno-usuario de la lengua, mientras que desde perspectivas innatistas no es frecuente encontrar este tipo de denominaciones.

A la hora de establecer clasificaciones de aprendientes se recurre a distintos criterios. Si el criterio es el nivel de dominio de la lengua, la taxonomía tradicional es la de principiante (y falso principiante), intermedio, avanzado y superior; a este respecto, el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes – PCIC* (2006) proponen una nueva escala de NIVELES DE REFERENCIA, en la que se establecen tres grandes grupos: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario experimentado). Otros criterios pueden ser la edad (aprendizaje de adultos, aprendizaje infantil, aprendizaje precoz) o el contexto (escolar o formal, natural). No obstante, el grupo resultante de una clasificación nunca es un grupo homogéneo, pues cada aprendiente difiere de los demás en una serie de FACTORES DE APRENDIZAJE de orden personal, tales como la aptitud para el aprendizaje, la actitud frente a la lengua meta y su cultura, o frente al aprendizaje mismo, la motivación, la confianza en sí mismo o su ESTILO DE APRENDIZAJE.

Según el PCIC, al establecer las tres dimensiones del alumno (agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo), presenta que el alumno como *aprendiente autónomo* "ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida".

Así, por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación.

Los estudios sobre la autonomía en el aprendizaje surgieron a raíz de la crisis del concepto de MÉTODO, situación en la que el alumno y el aula adquirieron una relevancia teórica y conceptual desconocida hasta entonces. El aprendiente deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje; el aula es considerada como el espacio social en el que se produce el aprendizaje y la interacción. A esta situación, calificada de postmétodo, hay que añadir la confluencia de las

aportaciones de las teorías de la educación y de la política educativa, por un lado, y las de la psicología y la psicolingüística, por otro.

Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como "la capacidad de gestionar el propio aprendizaje"; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. Por su parte, L. Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con estas cinco razones:

1. motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos);

2. las diferencias individuales de los alumnos (relativas no sólo a su ACTITUD, sino también a sus ESTILOS DE APRENDIZAJE y a las estrategias que aplican);

3. los fines educativos (el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de las características específicas del BUEN APRENDIENTE);

4. la MOTIVACIÓN (la autonomía estimula al alumno en el sentido de que le otorga libertad);

5. el objetivo de APRENDER A APRENDER (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

Ya el *PCIC*, dentro de la dimensión del aprendiente autónomo en sus objetivos generales, recoge que dicha dimensión, igualmente en sus fases de aproximación, profundización y consolidación, supone:

1. control del proceso de aprendizaje;

2. planificación del aprendizaje;

3. gestión de recursos;

4. uso estratégico de procedimientos de aprendizaje;

5. control de los factores psicoafectivos;

6. cooperación con el grupo.

Teniendo esto en cuenta, hemos pensado que una actividad que recogiera de manera más amplia estos objetivos, pasaría por algo relacionado con la educación a distancia, virtual e integrada con las nuevas tecnologías porque le

ofrece al alumno las herramientas y contenidos necesarios para que pueda decidir y planificar lo que quiere aprender; gestionar su tiempo y los recursos que dispone; usar estrategias de reflexión y concienciación sobre cómo aprende mejor y cooperar con otros compañeros, sea en un grupo previamente formado para este fin, sea en un grupo más abierto y heterogéneo cuyo objetivo sea aprender algo. De ahí que pueda utilizar todos los recursos de la Web 2.0 (blogs, chats, foros, vídeos, autoevaluaciones, portfolios, grupos de discusión/debate, etc.) por ejemplo y ser autónomo en su aprendizaje.

ACTIVIDAD 3
http://docs.google.com/present/view?id=0AZmO1lnwd50lZGN3OTNmcGJfMzFjZm02Nzh2bg&hl=en

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes (versión en pdf CVC).

Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giovannini, A; E. Martín Peris; M. Rodríguez y T. Simón (1996). P*rofesor en acción 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, Colección Investigación Didáctica.

Grosfoguel, R. (2008). Entrevista realizada por Angélica Montes Montoya y Hugo Busso en *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, núm. 18

Instituto Cervantes (2006, 2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Editora Biblioteca Nueva

Knowles, M. y Knowles, H. (1972). *Cómo desarrollar mejores directores*. México, D.F.: Diana.

Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.

Villanueva, M.ª L. y Navarro, I. (eds.) (1987). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Col. Summa. Filología / 6.

Walsh, C. (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones criticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador" *Interculturalidad y política*. Lima. Red de Apoyo a las Ciencias Sociales

Walsh, C., Schiwy, F., Castro-Gómez, S. (Editores). (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* Quito, Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya-Yala.