

El estudiante ELE/L2 como aprendiente autónomo: desarrollo de la gestión del aprendizaje y del conocimiento

MAYSI VEUTHEY MARTÍNEZ

Centro Universitario de Idiomas a distancia y de la UNED, Madrid

RESUMEN: A partir de las concepciones del aprendizaje que hacen del alumno el actor principal en la situación de enseñanza-aprendizaje y de las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, que contempla al aprendiente de lenguas como un individuo que sigue aprendiendo a lo largo de toda la vida, se ha empezado a prestar atención a la necesidad de fomentar y desarrollar en los discentes su capacidad de independizarse en el proceso de aprendizaje. Gestionar eficazmente los recursos disponibles y las oportunidades que se presentan para obtener de ellos un beneficio en el progreso del conocimiento de una nueva lengua, controlar las características psico-afectivas personales, reflexionar sobre la lengua que se aprende, explicitar los objetivos que se buscan o evaluar el propio progreso son algunas de las facetas que facilitan el aprendizaje de una lengua y que los docentes deben desarrollar en sus alumnos para que estos alcancen la independencia deseada.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje autónomo, gestión del aprendizaje, recursos, lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), basándose en una visión constructivista del aprendizaje, recomienda una metodología centrada en la acción. El aprendiente de lenguas extranjeras debe ser parte activa de su propio aprendizaje, lo que implica que sea capaz de tomar decisiones y de dirigir su proceso de adquisición de conocimientos. Por otra parte, también el MARCO recuerda que una lengua extranjera puede seguir aprendiéndose a lo largo de toda la vida y en cualquier situación o contexto. Para lograr la autonomía que tal actitud exige, el aprendiente necesita “aprender a aprender” y para ello son imprescindibles el apoyo y la orientación del profesor, que deberá proporcionar a sus alumnos los saberes que les permitan adquirir conciencia del proceso de aprendizaje y de la gestión de los recursos que tienen a su alcance.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teorías del aprendizaje

Las diversas teorías sobre cómo y en qué condiciones se produce el aprendizaje parten fundamentalmente de dos puntos de vista: el estudio de las variables externas en el proceso de aprendizaje y el estudio de los procesos internos del sujeto que aprende. En el primer caso, son los estímulos externos los que llevan al aprendizaje, en el segundo, es la mente del aprendiz quien dirige este aprendizaje.

La teorías conductistas, basadas en los estudios de Pavlov, consideran que el conocimiento se adquiere según el modelo estímulo-respuesta. Se trata de una observación objetiva y medible: las respuestas a determinados estímulos pueden cuantificarse, sin considerar en absoluto otro tipo de procesos que puedan darse en la mente humana. Watson fue un punto central en el desarrollo de la teoría conductista del aprendizaje. Sobre la base de que para los seres humanos había una serie de reflejos y reacciones emocionales innatas, consideraba que el resto de los comportamientos se adquirirían mediante una asociación estímulo-respuesta. Sin embargo, influido por la reflexología, introduce en su teoría el concepto del condicionamiento. Para que se den determinadas respuestas, es necesario que haya unas condiciones ambientales que las faciliten; el lenguaje, por ejemplo, se adquiriría por condicionamiento.

Skinner introduce un nuevo elemento, el operante. Las investigaciones llevadas a cabo por este psicólogo, demuestran que la conducta se modifica si recibe determinados estímulos. El organismo está operando en el ambiente y al recibir un determinado tipo de estímulo (reforzador) modifica su conducta. La conducta modificada, el operador, se repetirá cada vez que se presente el estímulo reforzador.

La diferencia fundamental entre ambas visiones del condicionamiento es que en el primer caso un estímulo produce un reflejo asociado. En el caso del condicionamiento operativo, el sujeto actúa y obtiene una recompensa a determinado comportamiento, estableciéndose así una relación entre la operación y la recompensa.

Bandura, sin embargo, considera que cualquier conducta puede ser aprendida, más que por los procedimientos del condicionamiento clásico u operante, por medio de la observación de modelos. De la observación de modelos, el individuo aprenderá los errores y los aciertos que se producen en determinado comportamiento y creará reglas de conducta que le permitirán ir más allá de la conducta observada, pudiendo desarrollar conductas nuevas diferentes de las observadas.

Tradicionalmente, el proceso de aprendizaje se ha apoyado en la concepción conductista del mismo. El alumno, según esta concepción, debe recibir los conocimientos que imparte el profesor, conocimientos que asimilará de manera mecánica hasta poder repetirlos. El alumno tiene un papel relativamente pasivo, su misión consiste en acumular los conocimientos expuestos por el profesor, que es quien dirige el aprendizaje, que es el actor principal en todo entorno de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición con las teorías conductistas del aprendizaje, surgen en los años sesenta nuevas teorías que tienen en cuenta los procesos mentales del individuo en el proceso de adquisición de conocimientos, así como la interacción que se da entre los diversos elementos del entorno. Las investigaciones de Piaget le llevan a exponer que si bien es cierto que existe una base genética que construye unos patrones de pensamiento, este se va desarrollando sólo mediante estímulos socioculturales y se configura por la información que el individuo recibe, la cual aprehende siempre activamente, aunque pueda no parecerlo.

Según Piaget, la inteligencia y la capacidad cognitiva se encuentran profundamente ligadas al entorno sociocultural y físico. La mente de cada individuo posee unos esquemas, una estructura cognitiva por medio de la cual asimila las nuevas informaciones, adaptando si es necesario la propia estructura cognitiva para dar cabida a la nueva información. La relación entre estos procesos de *asimilación* y *adaptación* debe permanecer en equilibrio, por eso, si una información no puede inmediatamente integrarse en una de los esquemas existentes en la mente, se rompe el equilibrio y se produce un conflicto cognitivo. En el intento de reestablecer el equilibrio perdido, el individuo se plantea preguntas, busca respuestas e investiga hasta alcanzar el conocimiento que volverá a equilibrar la relación. Retomando gran parte de la teoría de Piaget, Bruner desarrolla su propia teoría del aprendizaje por descubrimiento guiado. Para Bruner, el aprendizaje consiste fundamentalmente en la categorización de los inputs. En la interacción con la realidad, quien aprende organiza la información que recibe según sus propias categorías, creando nuevas o modificando las existentes. Para ello, debe seleccionar la información, hacer proposiciones, tomar decisiones y construir y verificar hipótesis. Experimentando, se descubre y se comprende lo que es relevante; además, ese descubrimiento activo que realiza el individuo es lo que le permite conservar lo aprendido. Ausubel, por su parte, considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe considerarse opuesto al aprendizaje por exposición, pero postula que para que el aprendizaje sea significativo, los nuevos saberes deben relacionarse con los conocimientos previos. Para llegar a adquirir nuevos conocimientos, estos deben ser útiles e interesantes para el aprendiente. Así pues, mediante una adecuada estructuración de contenidos y de actividades, el profesor brinda una buena oportunidad a sus alumnos para realizar aprendizajes significativos.

El enfoque sociocultural, representado principalmente por las aportaciones de Vygotski, sus contemporáneos y los teóricos neo-vygotskianos señala la importancia del medio sociocultural y de la interacción social para construir el conocimiento. El desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse sin tener en cuenta el medio social en el que está inmerso, pero a diferencia de Piaget, que consideraba el medio únicamente desde el punto de vista físico, este enfoque lo considera también desde el punto de vista social y cultural. La transmisión y adquisición de conocimientos se produce cuando, en la interacción social, se pasa del plano interpersonal al plano intrapersonal. Para pasar de uno a otro plano son necesarias herramientas psicológicas, una de las cuales, tal vez la más importante, es el lenguaje. Las herramientas psicológicas a su vez están determinadas por la cultura y la sociedad en la que vive el individuo, los pensamientos, las acciones, las experiencias están influidos por la cultura, que nos orienta en cómo construir el conocimiento; por ello Vygotsky considera que el aprendizaje es mediado. En la interacción mediada destacan tres componentes: el receptor, el estímulo y el mediador. El mediador inducirá en el receptor una adecuada predisposición para aprovechar la exposición directa a los estímulos.

En la década de los setenta, Robert Gagné postula una teoría del aprendizaje en la que integra conceptos del conductismo, del pensamiento de Piaget y del aprendizaje social, por lo que también se la denomina como ecléctica. Basada en los estudios cibernéticos, presenta una explicación sistemática sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje. En líneas generales, el proceso seguiría los siguientes pasos: En primer lugar, a través de los receptores del sistema nervioso del individuo, se recibe la información o el estímulo. Esta pasa después al registro sensorial, donde la información o los estímulos son codificados obteniendo validez para el cerebro. La información pasa después a la memoria a corto plazo donde, si se mantiene la actividad mental centrada en ella, vuelve a ser codificada de forma conceptual. A partir de este momento, la información pasa a la memoria a largo plazo. La rapidez y efectividad con que la información pase a la memoria a largo plazo está determinada por la existencia de unos conocimientos previos con los que la nueva información pueda relacionarse o con que exista una motivación externa muy fuerte que permita el paso inmediato a la memoria a largo

plazo. Una vez almacenada la información, puede ser recuperada en base a unos estímulos externos por medio de un generador de respuestas. Este generador de respuestas transforma la información en acción, es decir, se manifiesta en forma de conducta. El aprendizaje, en suma, puede definirse como un cambio en la capacidad o conducta en el ser humano, relativamente duradero y que no puede explicarse por procesos de maduración.

2.2. Concepción del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante Marco) se desarrolla en base a una visión constructivista del aprendizaje. Para el Marco, “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.” (Marco, cap. 2, 2.1.1) Es decir, los conocimientos no se van superponiendo unos a otros sino que forman un conglomerado cuya estructura se va modificando al ir adquiriendo nuevos conocimientos.

En concreto, respecto al aprendizaje de lenguas, que es específicamente el tema del que nos ocupamos en este trabajo, el Marco no parte de una teoría concreta: “No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto.” (Marco: 6.2.2.1), sino que deja abierta al criterio de los profesionales de la enseñanza-aprendizaje de lenguas los principios relativos al aprendizaje de lenguas en los que apoyarán su trabajo. No obstante, sí dedica una sección a lo que considera que es la capacidad de aprender y a los componentes del aprendizaje. Respecto a la capacidad de aprender, la define, de una manera muy general, como “la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.” (Marco: 2.1.1.) o, más adelante, en el capítulo 5: “En su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario.” (Marco: 5.1.4.) Respecto a los componentes que forman parte de la capacidad de aprender una lengua, enumera los siguientes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Así pues, para el Marco, la capacidad de aprender está estrechamente ligada a la reflexión, al análisis, al descubrimiento, a la acción y a la interacción del aprendiente.

3. EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Si aceptamos que para adquirir nuevos conocimientos, el discente no puede ser un sujeto pasivo que “absorba” la información que le ofrezca el profesor o el medio, sino que debe poner en marcha una serie de estrategias, como la activación de sus conocimientos previos o cualquier estrategia de memorización, de recuperación, etc. e interactuar con su entorno, entonces la labor del profesor no puede reducirse simplemente a una exposición de información sino que, más bien, su trabajo consistirá en actuar de mediador, de guía, de ayuda para desarrollar en los alumnos su capacidad de aprender. En palabras de Fontcuberta, “La revisión de los conceptos de enseñanza como mera transmisión de conocimientos, y de aprendizaje como receptividad pasiva de la información transmitida, propone la aparición de la idea de gestión del conocimiento, entendida en el sentido de saber cómo acceder a las informaciones necesarias, seleccionarlas, articularlas y aplicarlas a un determinado objetivo. (Fontcuberta, M, 2003: en línea). Pero si además consideramos que el alumno seguirá aprendiendo fuera del aula y a lo largo de toda su vida, se hace imperativa la necesidad de proveer a los discentes de las herramientas necesarias para llevar a buen fin

su futuro aprendizaje no asistido y de fomentar en ellos la autonomía en el aprendizaje. Por otra parte, en un contexto de aprendizaje a distancia o on-line, que cada día va adquiriendo mayor relevancia, es esencial saber gestionar el propio aprendizaje.

3.1. ¿Qué entendemos por aprendizaje autónomo?

Para Monereo y Castelló, el aprendizaje autónomo es la capacidad que tiene un individuo de regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta. Brockett y Hiemstra (1993:24) consideran que “la autodirección en el aprendizaje es una combinación de fuerzas tanto interiores como exteriores de la persona que subrayan la aceptación por parte del estudiante de una responsabilidad cada vez mayor respecto a las decisiones asociadas al proceso de aprendizaje” Otros autores hablan de generación activa de sentimientos y acciones para alcanzar las metas buscadas o de la asunción de la responsabilidad de llegar a unos objetivos por medio de actuaciones apropiadas. De acuerdo con todo ello, podemos decir que hablamos de autonomía en el aprendizaje como la capacidad que tiene una persona para elegir los contextos, los recursos y las estrategias adecuadas para aprender según unos objetivos personalmente marcados.

3.2. El papel del profesor y el del alumno.

En el fomento de la autonomía de los alumnos, ambas partes, profesor y alumno, deben modificar los roles tradicionalmente asignados. El alumno desde su propia motivación tendrá que implicarse en su aprendizaje haciéndose cada vez más responsable de las decisiones a tomar y de los objetivos a alcanzar, así como de la planificación de su aprendizaje.

El profesor, por su parte, deberá delegar progresivamente en los alumnos los caminos que seguirán para alcanzar los objetivos deseados. Deberá fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje del alumno y sobre la materia de estudio, deberá guiar al alumno, brindarle oportunidades para desarrollar la curiosidad y el pensamiento crítico, orientarle en la toma de decisiones y proporcionar constante retroalimentación.

No hay que olvidar la dimensión afectiva de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor ha de ser consciente de la inquietud y confusión que pueden sentir los alumnos cuando se les incita a tomar las riendas de su aprendizaje. El diálogo constante entre docente y discente, la interacción, y el respeto por su concepción del mundo son absolutamente necesarios para que el aprendiente desarrolle su autonomía con seguridad y confianza. En palabras de Medina Rivilla (en red), “El modelo de enseñanza que forme a los alumnos en cotas cada vez más elevadas de autoaprendizaje, tanto en espacios presenciales como a distancia, planteará la interactividad sostenida como un proyecto siempre abierto a la búsqueda y toma de decisiones de los alumnos, como protagonistas de su aprendizaje.”

4. FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Como acabamos de decir, el profesor debe fomentar en los alumnos el desarrollo de su autonomía en la adquisición de conocimientos. Si la materia a impartir es una lengua extranjera, será en este campo donde centrará su atención, sin por ello olvidar la capacidad crítica, el cuestionamiento constante y la reflexión sobre el propio aprendizaje como actitudes generales para todo aprendizaje autónomo. Tal como afirma Freire en su Pedagogía de la autonomía, el profesor tendrá que crear, para ello, las condiciones idóneas para posibilitar el aprendizaje crítico.

4.1. Reflexión sobre el propio aprendizaje

¿Cómo aprendo? ¿qué quiero o necesito aprender? ¿para qué quiero aprenderlo?, son preguntas que nos llevan directamente al estilo de aprendizaje, a los objetivos y a la motivación para aprender.

4.1.1. Estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje está íntimamente ligado al de estilo cognitivo, si bien es más comprensivo pues incluye también los comportamientos afectivos. La gran cantidad de escritos sobre este concepto pone de manifiesto la dificultad de definirlo de una manera precisa. A título de ejemplo reproducimos algunas de ellas:

El estilo de aprendizaje es la forma constante como un alumno responde a los estímulos y los utiliza durante el aprendizaje. (traducción libre) (Claxton y Ralston, 1978, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

Los estilos de aprendizaje son el conjunto de factores cognitivos, afectivos y psicológicos característicos que actúan como indicadores relativamente estables de la manera en que los aprendientes perciben su entorno de aprendizaje, interactúan con ese entorno y responden a él., interactúan y responden a un entorno de aprendizaje. (traducción libre) (Keefe, 1987, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje es la manera como cada aprendiente empieza a concentrarse en una información nueva y difícil, la trata y la retiene. (traducción libre) (Dunn y Dunn, 1993, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje de un individuo es la manera como ese individuo está programado para aprender más eficazmente, es decir, para recibir, comprender, retener y ser capaz de utilizar una información nueva. (Reinert, 1976, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

El estilo de aprendizaje es una predisposición a adoptar una estrategia de aprendizaje particular. (Das, 1988, en Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R., Théberge, M.: 2000, en línea)

Parece, pues, que, al menos para muchos autores, el concepto de estilo de aprendizaje se refiere a hábitos de conducta que adoptan los individuos en situaciones de aprendizaje. Hábitos que caracterizan a cada aprendiente y que lo diferencian de los demás. En todo caso, en lo que todos los autores están de acuerdo es en partir del concepto de aprendizaje como un proceso activo.

Por otra parte, hay que cuestionarse si los estilos de aprendizaje son estables en cada individuo, si se pueden compartir diferentes estilos de aprendizaje y si hay estilos de aprendizaje mejores que otros.

Hay autores, por ejemplo Klob, que consideran que hay estilos de aprendizaje antagónicos, que no pueden darse en el mismo individuo, como, por ejemplo, el activo y el reflexivo; otros, como Reid, prefieren considerarlos como un continuo donde un estilo predomina sobre otro.

Para Orly-Louis, y para Wapner, los estilos de aprendizaje no son independientes de los contextos o el entorno de aprendizaje. No puede decirse que un estilo sea mejor que otro, sino, quizá, que para determinadas situaciones un estilo es más eficaz que otro. Como Chevrier et al, opinamos que el

estilo de aprendizaje se construye y se puede modificar y que las personas, como agentes activos en el aprendizaje, pueden decidir en cada momento y de acuerdo con la situación qué estrategias utilizarán por considerarlas más adecuadas.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, es interesante prestar atención a la clasificación de estilos de aprendizaje, en concreto de captación de la información, que se refiere a la modalidad sensorial. Dependiendo del canal por el que mejor nos apropiamos de los estímulos: visual, auditivo o cinético. También es muy útil la clasificación que hacen Alonso et al. y que se refiere a la dimensión social del individuo: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Conocer el propio estilo de aprendizaje, o el predominante, ayuda a saber cómo se aprende más eficazmente; por otra parte, conocer otros estilos de aprendizaje permite ampliar el repertorio de estrategias y flexibilizar el propio estilo para adaptarlo a los distintos contextos o situaciones de aprendizaje.

Para el profesor, conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos le permite diseñar actividades y tareas adecuadas para cada uno de ellos. Parece una opinión general que el estilo de enseñanza del profesor sea un reflejo de su propio estilo de aprendizaje, por lo que tendrá que ser cuidadoso en no menospreciar otros estilos diferentes al suyo. Reconocer y aceptar los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos significa reconocer la individualidad de cada uno de ellos, lo que se traduce en una mayor confianza y autoestima de los discentes. Para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, la presentación de las actividades y de las explicaciones debería tener en cuenta los diversos estilos de su grupo de alumnos, lo que, por otra parte, permite dar a conocer otros estilos de aprendizaje y ensayar estrategias nuevas.

4.1.2. Objetivos

Es cierto que en un contexto institucional los objetivos vienen marcados por un currículo y es difícil si no inviable modificarlos de acuerdo con los deseos de los alumnos. No obstante, sí es posible reflexionar sobre los objetivos a corto plazo y desarrollar con ello la responsabilidad del proceso de aprendizaje de los aprendientes.

Invitar a los discentes a que se pregunten qué han aprendido, qué les ha resultado más fácil o difícil, en qué se sienten inseguros, permite, por una parte hacer una evaluación de los conocimientos adquiridos, es decir, descubrir los objetivos parciales alcanzados y aquellos que aún no se han conseguido. Un diálogo entre discentes y docente es el mejor medio para marcar nuevos objetivos a corto plazo. De este modo, los aprendientes desarrollan la capacidad crítica sobre su proceso de aprendizaje y se fomenta la voluntad de compromiso y la responsabilidad, pues se trata de una meta consensuada y no impuesta.

4.1.3. Motivación

Puede haber una motivación objetiva para aprender una nueva lengua: aprobar un examen, conseguir un puesto de trabajo... Sin embargo, para que el aprendizaje sea efectivo, lo realmente importante es la motivación intrínseca. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, los factores psico-afectivos influyen directamente en la motivación y en la desmotivación de los aprendientes. Los choques interculturales, el ambiente del entorno de aprendizaje, el carácter mismo del aprendiente, inhibido o extrovertido, sus creencias son elementos que actúan directamente en la motivación respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Si en el entorno de aprendizaje el clima es dialogante y relajado el aprendiente tendrá

más predisposición a hablar en público con lo que mejorará su confianza y su autoestima. Por otra parte, la interacción grupal ayudará a modificar sus creencias negativas respecto a su capacidad de aprender o respecto a la cultura de la lengua meta. En palabras de Puchta (2000:273), “las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales”

4.2. Gestión de recursos para el aprendizaje

En este punto nos referimos a los recursos materiales que pueden estar al alcance de los aprendientes. Por una parte contamos con los materiales didácticos, como métodos de aprendizaje, cuadernos de actividades o material didáctico complementario. Este material es básico para llevar una línea ordenada y estructurada de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, es más importante considerar el material de consulta (como diccionarios o gramáticas) y los recursos que puede encontrar cualquier persona en su vida cotidiana. En el aula, el empleo frecuente y sistemático de materiales auténticos habitúa a los aprendientes a manejar documentos cuya diferencia con los documentos del país de la lengua origen no es únicamente una cuestión de lengua, sino que la propia presentación o disposición pueden variar notablemente. Al manejar materiales auténticos, no solo se trabaja con la lengua auténtica sino que se aprende y se comprende la cultura del país o los países de la lengua meta.

4.2.1. Diccionarios

El empleo de diccionarios, bilingües, monolingües, de sinónimos debería ser una práctica habitual en las aulas. Se trata de un recurso que siempre pueden tener a mano los aprendientes y cuyo experimentado manejo facilita enormemente la autonomía en el aprendizaje

Como dice Ana María Rodríguez Gil, no debemos considerar los diccionarios únicamente como obras lingüísticas, en sus ejemplos, en su fraseología, en sus abreviaturas pragmáticas encontramos rasgos culturales propios de los países de la lengua meta con los que se pueden hacer interesantes trabajos en el aula al mismo tiempo que se ayuda a los discentes a descubrir estas obras de consulta.

Es necesario, desde luego, adaptar el tipo de diccionario y las actividades que diseñemos al nivel de conocimientos de nuestros alumnos; la consulta de determinados diccionarios puede exigir un altísimo nivel de conocimientos lingüísticos, pero si empezamos desde los niveles más elementales, el diccionario se convertirá en un útil muy provechoso para el aprendizaje.

Del mismo modo, podremos ir utilizando a medida que el nivel de conocimientos vaya siendo superior no solo los diccionarios bilingües o monolingües, sino otro tipo de diccionarios: de sinónimos, fraseológicos, etimológicos. Remitiéndonos de nuevo a Ana María Rodríguez Gil (en red), su función podría ser la “de dinamizar el aprendizaje léxico, la de conocer los distintos diccionarios que estarían a su disposición, la de presentar ejemplos de una tipología textual más, la de facilitar la memorización de vocablos, la de ampliar la capacidad de lectura.”

4.2.2. Materiales auténticos

No es necesario hablar de la idoneidad de utilizar materiales auténticos en clase de ELE. Además de folletos, instrucciones y cualquier otro tipo de material auténtico con el que nos podamos encontrar en la vida cotidiana en una situación de inmersión, no debemos olvidar los beneficios que nos proporciona

el acceso a Internet. En caso de que las clases se desarrollen en un país de lengua diferente a la lengua meta, el profesor debería poder mostrar a sus alumnos materiales de este tipo para trabajar con ellos en clase.

4.2.2.1. Medios de comunicación de masas

El empleo de medios de comunicación, radio, televisión, prensa, bien a través de los receptores y del papel, bien a través de Internet permiten enfrentar al alumno con una situación real y prepararlo para saber abordarla en el futuro sin la asistencia del profesor. Son medios que fácilmente puede tenerse al alcance de la mano para un aprendizaje independiente y siempre significativo, por ello es conveniente diseñar actividades o tareas para su utilización en clase de modo que los aprendientes se familiaricen con su presentación y su lenguaje.

4.2.2.2. Medios de comunicación entre personas

Adoptamos esta denominación de Mar Cruz Piñol y nos referimos, como ella, al correo electrónico, los foros, los chats... Cada vez son más los profesores de segundas lenguas que se coordinan con otros profesores para que sus respectivos alumnos se comuniquen por correo electrónico o incluso a través de chats escritos o de voz, en las respectivas lenguas meta. Los resultados de estas experiencias son siempre muy satisfactorios, tanto para profesores como para los alumnos, que han tenido la oportunidad de comunicarse con hablantes nativos, con lo que han aprendido vocabulario, estructuras no siempre presentes en los manuales por tratarse de lengua espontánea y casi siempre coloquial, y han producido también más lengua. Es, igualmente, un buen medio de autoevaluación y, por otra parte, el empleo de estas herramientas en un contexto de enseñanza-aprendizaje permite al aprendiente perder el miedo a utilizarlas de manera autónoma fomentando así su independencia.

En este apartado no debemos olvidar los *blogs* que puede crear el propio profesor para realizar un trabajo corporativo con sus alumnos o para invitarles a que dejen sus comentarios.

4.2.2.3. Internet como fuente de información

Internet es el medio más directo de encontrar información sobre cualquier acontecimiento de la vida y de la cultura. Acceder a la información por este medio va siendo cada vez más habitual en un gran espectro de edades, así pues, debemos contar con él para su empleo en el aula. Recabar información para, por ejemplo, organizar un viaje a una ciudad de la lengua meta puede ser tanto una tarea significativa de clase como una necesidad personal.

Por otra parte, en Internet pueden también encontrarse webs de enseñanza de español, pero como apunta Cruz Piñol, hay un gran desequilibrio respecto a las destrezas que pueden practicarse y, en cuanto a los ejercicios, la mayoría solo da la opción de respuestas cerradas; los que permiten mayor libertad al usuario necesitan un tutor que los corrija.

La gestión de estos recursos acompañada del empleo guiado de estrategias cognitivas y metacognitivas, de la reflexión sobre el aprendizaje y los objetivos marcados así como de la evaluación de la adquisición de conocimientos permitirá a los alumnos ir independizándose gradualmente en su proceso de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alvar Ezquerro, M (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid, Cuadernos de didáctica del español LE, Arco Libros.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- Barkley, E. F., Croos, P. y Major C. H. (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Ed. Morata S.L.
- Brocket, Ralph E, Hiemstra, Roger. (1993): *El aprendizaje autodirigido en educación de adultos*. Barcelona-Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea.
- Bruner, J. (2001) *El proceso mental en el aprendizaje* (2ª ed.), Madrid, Narcea
- Cano Ginés, A.. “El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE” en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera. Carabela-56*, Madrid, SGEL, pp. 69-97.
- Castillo Carballo, M. A., García Platero, J. M. y Mora Gutiérrez, J. P. (2003): “¿Cómo Enseñar Lexicogénesis a Hablantes de Otras Lenguas?” en *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia. Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (Editores), pp.880-889.
- Cruz Piñol, M, (2004) *Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)* Revista Redele, n.0 http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml Consulta: 14 de marzo de 2007
- Cruz-Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz-Piñol, M., I. Ginés-Surià & R. Sitman (1999). El valor de la experiencia. Pautas para la integración de la Internet en el aula de E/LE. *Frecuencia-L* (12), 46-52. Madrid: Edinumen.
- Daniels, H. (2003). *Iygotosky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm> Consulta: 14 de junio de 2007
- Fontcuberta, M. (2003): Medios de comunicación y gestión del conocimiento. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). <http://www.campus-oei.org/revista/rie32a05.htm>. Consulta: 18 de enero de 2008.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar.
- Monereo, C. y Castello, M (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona, Edebé.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, Visor.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Puchta, H. (2000) «Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas». En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. p. 263-276..
- Rivière Gómez, A., *Objetos con mente* (1998) 2ª ed. Madrid, Alianza.
- Rodríguez Gil, A.M. (2006) Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE, en *Actas del I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE)* <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/PonenciaRodriguez.pdf> Consulta: 18 de enero 2008.
- VV.AA. (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Departamento de política lingüística. Estrasburgo. Traducción española: Instituto Cervantes (2002) <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>