

El aprendizaje y el autoaprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono)

FÉLIX NÚÑEZ PARÍS
U. SEK

En cuanto al aprendizaje de idiomas, se ha demostrado que, la infancia y primera adolescencia favorece sobre todo la asimilación fonética, similar a la de un nativo pero que, en el periodo adulto, la madurez cognitiva y la claridad de la motivación, favorecen el aprendizaje de los demás elementos lingüísticos.

En el aprendizaje adulto hay que tener en cuenta especialmente la finalidad del estudio de la lengua.

Las dos características principales de la especificidad del aprendizaje adulto son la *naturaleza de sus necesidades lingüísticas y sus condiciones de aprendizaje*.

La mayor parte de adultos que inician una formación o perfeccionamiento en una lengua extranjera lo hacen por unas razones concretas, generalmente, de carácter profesional. Así pues, quienes inician este tipo de formación, intentan dar respuesta a necesidades inmediatas y a unos objetivos claramente definidos en el marco o en el contexto de sus actividades profesionales.

En el primer número de *Mélanges pédagogiques*, que data de 1973, encontramos un artículo de M. Cembalo y H. Holec titulado «*L'apprentissage des langues par les adultes?*» en el que los autores afirman que:

«La pédagogie aux adultes doit nécessairement se définir en termes d'apprentissage et non plus en termes d'enseignement. Une manière de résoudre les problèmes spécifiques de l'apprentissage des langues par les adultes consiste à mettre en place un système dans lequel les adultes prennent en charge leur apprentissage, en d'autres termes à faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant. La pédagogie aux adultes doit donc être une pédagogie de l'autonomie» (in André, 1989: 37).

De dicho artículo podemos extraer, esencialmente, que es en torno al sujeto «aprendiente» como se ha de construir la acción didáctica, la cual engloba todos los factores de la enseñanza-aprendizaje, teniendo como objetivo primordial el aprendizaje de la lengua/cultura.

Cembalo y Holec señalaban, ya entonces, que «autonomie n'est pas nécessairement synonyme de solitude; pour un certain nombre de raisons, en particulier d'ordre psychologique, il est même souvent préférable de travailler en groupe restreint que seul» (id: 38).

Si nos preguntamos acerca de las necesidades lingüísticas de los adultos vemos cómo estas están estrechamente ligadas a los objetivos. Evidentemente, no se puede imaginar ningún tipo de situaciones de enseñanza-aprendizaje que no remitan a unos objetivos específicos de formación.

En el caso de los adultos la especificidad de los objetivos de aprendizaje viene determinada por la particularidad del contexto socioprofesional del que se trate. El adulto que se ve confrontado en el aprendizaje del francés lengua extranjera lo hace para un uso determinado y en unos contextos determinados.

Como señala Boixareu:

«En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras, cada sujeto «necesitará» de unas especiales destrezas más que de otras, según el uso especial que vaya a hacer de la lengua. Así un estudiante de francés para consultas bibliográficas, necesitará de unas destrezas y unidades léxicas y estructurales distintas de las que precisa el trabajador que va al país vecino como temporero; la del turista de mochila al hombro diferirán de las del turista acomodado, las del profesional médico de las del economista y así los casos de necesidades lingüísticas son incontables.

Los modernos intercambios han tipificado las más frecuentes y las organizaciones internacionales se han interesado por ellos hasta organizar en el seno del mismo Consejo de Europa las investigaciones de las necesidades más importantes que han configurado los llamados Nivel Umbral.

Es a partir de estas necesidades lingüísticas como diferenciaremos los distintos tipos de públicos, que a su vez configurarán los objetivos de enseñanza de las lenguas extranjeras».

(Boixareu, 1993, p. 62-63).

El hecho de considerar la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje lleva aparejado el abordar distintos tipos de lengua. La lengua se constituye en un instrumento al servicio de las necesidades del sujeto, lo que lleva consigo un tipo de comunicación especializada. Habría que hablar pues, del concepto de lengua de especialidad, o de enseñanza del francés para objetivos específicos. Esta última expresión remite al inglés ESP (English for Specific Purposes) y pone el acento, ante todo, en la consecución de los objetivos que se pretenda alcanzar.

Pero si analizamos el sentido y el alcance de dicha expresión en la literatura pedagógica observamos que existen numerosas denominaciones que hacen referencia al concepto para designar un tipo de francés «diferente» al del francés «general».

La didáctica del Francés Lengua Extranjera al referirse a la enseñanza del francés a un «público específico» ha utilizado según los diferentes períodos o

situaciones determinadas, apelaciones diferentes. Entre otras, a título ilustrativo señalamos las siguientes: Francés científico y técnico, Lengua de especialidad, Francés instrumental, Francés funcional, Enseñanza del francés sobre objetivos específicos, Público especializado, Público específico y Comunicación especializada, Francés para no especialistas, Francés comercial, jurídico, médico, de los negocios, del turismo, de la banca y el comercio...

En cualquier caso, las diferentes denominaciones como tales ponen de relieve algunos aspectos importantes:

- Existiría «otro» francés lengua extranjera diferente al que se conoce tradicionalmente con las denominaciones de «francés general» o «francés usual».
- Este «otro» francés vendría caracterizado por 4 aspectos particulares:
 - Un *público particular* («públicos especializados», «públicos específicos», lo que supone en términos generales un *público no escolar, público adulto, público profesional / especialista o público escolar ya implicado en una especialización*).
 - Una *lengua particular* («Francés del derecho», «Francés de los negocios», francés de las matemáticas y de la física», «francés del turismo» etc...) que, en principio, parece diferente al del francés que se enseña en los métodos de FLE.
 - *Unos objetivos y unas necesidades particulares* («comunicación especializada», «comunicación de carácter profesional»).
 - *Unos dominios de referencia* y unos campos de aplicación particulares (el derecho, las ciencias, la medicina, los negocios, etc.).

Así pues, como hemos visto en el aprendizaje adulto hay que tener en cuenta especialmente la finalidad de estudio de la lengua, desde la diversidad de situaciones de aprendizaje curricular: la cultural y académica, la comunicativa en la comunidad científica y la social, así como las metas individuales como pueden ser la promoción profesional y la satisfacción personal.

En Trim et al (1973), se estudian los sistemas de desarrollo del aprendizaje de lenguas entre los adultos. Los autores presentan sus aportaciones en cuatro partes, que reseñamos a continuación por el interés que supone para hacernos una idea global de los puntos fundamentales del tema.

En la primera parte, se presenta un proyecto de sistemas de créditos o unidades para ser desarrollado en Europa.

En la segunda parte se estudian las necesidades del aprendizaje de lenguas en los adultos y los tipos de adultos que estudian idiomas.

En la tercera parte se analizan los problemas que envuelve el definir en términos operativos un nivel de competencia básica (o nivel umbral).

En la cuarta parte se estudian los contenidos de un número común en un sistema de créditos o unidades.

Son de especial interés el modelo de necesidades de los adultos en p. 34, los diagramas que reflejan los tipos de adultos en pp. 51 y 52 y los que presentan una descripción de las macrosituaciones socio-profesionales en pp. 87 y 88.

Cuatro años más tarde, Richerich y Chancerel (1977) profundizan en el estudio de las necesidades de los adultos, analizando en primer lugar la metodología de trabajo; en segundo lugar de quién recabar la información necesaria (por los estudiantes, por las instituciones y por los usuarios - firmas, sociedades, etc., que necesitan el uso de otra/s lengua/s para operar con eficacia) y la metodología para recabar dicha información.

Esta sistematización del aprendizaje de los adultos está muy relacionada con el estudio de los idiomas para finalidades específicas, como hemos visto anteriormente.

En esta misma línea Hutchinson y Waters (1987) estudian los orígenes del ESP, el diseño de un curso o programa de este tipo, la aplicación del mismo, los materiales necesarios y la metodología y el papel del profesor en este caso y dan una extensa bibliografía sobre el tema.

Por consiguiente *el aprendizaje de idiomas por parte de los adultos* debería ser tratado desde las necesidades específicas de éstos, con programas o diseños curriculares adaptados, de acuerdo con una oferta institucional seria y rigurosa. Actualmente, con motivo de la celebración del Año Europeo de las lenguas, la Comisión Europea promueve iniciativas en este sentido y señala entre otras consideraciones que:

«—La diversidad lingüística constituye un elemento fundamental de la herencia cultural europea y de su futuro. Todas las lenguas habladas en Europa desempeñan un papel esencial en este sentido.

—Por tanto, en el Año Europeo no se trata solamente el aprendizaje de las lenguas más extendidas a fin de facilitar la comunicación intemacional. Si realmente se desea comprender a otro y apreciar su cultura, es necesario entender, cuando menos someramente, su lengua materna.

—Esta comprensión del entorno cultural es una de las múltiples oportunidades que brinda el aprendizaje de idiomas. El hablante de lenguas extranjeras se encuentra mejor situado en el mundo laboral y puede beneficiarse en mayor medida de la ciudadanía europea, especialmente el derecho a la libre circulación en la Unión Europea.»

—Todo el mundo puede aprender a hablar o comprender un idioma nuevo; nunca es demasiado tarde o demasiado pronto. *El aprendizaje de lenguas constituye un proceso permanente.*»

De modo que el mensaje esencial es muy simple: «Aprender idiomas abre puertas y está al alcance de todos».

En esta faceta del aprendizaje es cuando vemos muy necesaria una buena formación del profesor en la teoría curricular, pues debe diseñar e implementar por completo, aunque ya existe bastante material para ello, un curriculum adaptado a las necesidades del alumno.

No queremos dejar este apartado sin hacer referencia al autoaprendizaje de idiomas, que consideramos de mucho interés.

La educación de adultos y, en particular, el aprendizaje de las lenguas viene asociado a una institución pionero en Francia: el CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues), así como al Consejo de Europa y a su Proyecto de lenguas vivas.

Desde el CRAPEL se ha insistido en subrayar que el camino a seguir para adquirir una cierta autonomía en el aprendizaje de las lenguas pasa necesariamente por la afirmación de la «autonomía» del alumno.

En este sentido, el profesor no puede imponer una determinada manera de aprender, sino que por el contrario, éste debe servir de instrumento para que el alumno haga uso de sus propias estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor se convierte en un «facilitador» del aprendizaje del alumno. Esta actitud comporta algunas ventajas, dada la situación en que se encuentran las instituciones de formación, frente a la concurrencia de los medios de comunicación modernos, televisión, video, telemática, etc.

Así pues, se pasaría de la «transmisión de conocimientos» por parte del profesor, a la implicación personal del sujeto que aprende, convirtiéndose éste en agente o «productor» de su propio aprendizaje.

En «Autonomie et apprentissage des langues étrangères» (1979), H. Holec plantea los fundamentos y anuncia las aplicaciones prácticas de un concepto pluridimensional. La autonomía es una capacidad y «esta capacidad no es innata y tiene que adquirirse» (ibid, p. 3). Este es un tema recurrente que el profesor Holec retomará frecuentemente.

Para Holec, actualmente, «decir que el sujeto que aprende es autónomo, significa consiguientemente que es capaz de responsabilizarse de su propio aprendizaje» (ibid. 4), pero esta capacidad no es suficiente, es preciso que «sepa tomar las decisiones que dicha responsabilización comporta y [...] que exista una estructura de aprendizaje en la que el control de dicho aprendizaje sea competencia del «aprendiente», es decir en la que el aprendiente pueda ejercer su capacidad de gestionar su aprendizaje». (ibid.: 8).

H. Holec y sus colaboradores basan el concepto de autonomía bajo la responsabilidad última y definitiva del sujeto que aprende, en nuestro caso, del adulto.

Se busca desarrollar en el sujeto la autonomía de aprendizaje por la identificación de sus propias estrategias. El alumno ha de ser capaz de gestionar su propio aprendizaje, es decir, capaz de decidir acerca de sus objetivos, de seleccionar materiales, métodos y tareas, decidir —de acuerdo con sus objetivos— sobre la organización y la realización de las tareas y, por fin, elegir criterios de evaluación y usarlos en ella.

Por lo tanto, respecto al alumno existe:

- Una preocupación por su crecimiento individual a través de la interacción en un ambiente favorable.

- Una preocupación por el aprendizaje a través de la experiencia, es decir, cuanto más utilice el alumno la Lengua Extranjera más fácilmente la aprenderá. («se aprende a comunicar comunicando»).
- Una preocupación por el proceso natural de sus aprendizajes y fases de desarrollo.
- Una preocupación por sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.
- Una preocupación por promocionar su responsabilidad y el aprender a aprender.

El alumno que se enfrenta al aprendizaje de una lengua ha de poner en juego un conjunto de estrategias entendidas por diversos autores como el conjunto de recursos, de técnicas intelectuales, de capacidades incluso, que los alumnos utilizan para lograr los objetivos planteados. En esta óptica constituyen los medios que hacen posible un aprendizaje eficaz.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Oxford. R. (1990) matiza significativamente la concepción de las estrategias, ya que constituyen los instrumentos para una implicación activa, auto-dirigida, esencial en el desarrollo de la competencia de comunicación, así como para favorecer el proceso de autonomización.

Igualmente nos propone una clasificación de estrategias, en relación con los ámbitos afectivo, cognitivo, metacognitivo, social, etc. ,según dos grandes parámetros: estrategias directas y estrategias indirectas.

Considera como estrategias directas: la de estimulación de la memoria (clasificar, asociar, utilizar...); las cognitivas (reconocer, analizar, tomar notas, transferir...); las de compensación (parafrasear, gestualizar, simplificar...).

Considera como estrategias indirectas: las metacognitivas (reflexionar, organizar, autoevaluar...); las afectivas (autoestimarse, descubrir las necesidades...); las sociales (colaborar, interactuar, conectar...).

Como señala H. Holec:

«Un autre type de réponse peut être définie, si l'on raisonne en termes de stratégies d'apprentissage plutôt qu'en termes de stratégies d'enseignement, si l'on sort du paradigme fondé sur le double principe «apprendre, c'est se faire enseigner» et que «enseigner c'est faire apprendre»: c'est l'apprentissage autodirigé. Cette offre alternative, fondée sur la mise en oeuvre de stratégies d'apprentissage, ne requiert pas que soient définies à l'avance des programmes d'apprentissage déterminés mais autorise, au contraire, les apprenants à construire leur apprentissage eux-mêmes au moment où ils décident de s'engager dans une formation en langue. Elle augmente donc considérablement la probabilité que les demandes de formation, aussi diversifiées soient elles, soient satisfaites» (Holec, op. cit.: 4).

En la obra de Dickinson (1987) vemos los diferentes aspectos que inciden en este tipo de aprendizaje:

- El concepto de este tipo de aprendizaje en el que se consideran aspectos tales como la autonomía, aprendizaje auto-dirigido, acceso personal al estudio e individualización.
- Las necesidades que pueden llevar a este tipo de autoinstrucción: dificultades de acceso tradicional, el no encontrar el tipo de enseñanza deseada, las diferencias individuales, las finalidades de estudio, etc.
- Facilitación de este tipo de aprendizaje: sistemas de autoaprendizaje, materiales, apoyos, fuentes de acceso del sujeto, preparación para este sistema y autoevaluación.

En la obra que estudiamos aparecen apéndices prácticos que reflejan diversas estrategias y técnicas para la autoinstrucción, así como bibliografía especializada en el tema.

La autoinstrucción lleva consigo las siguientes características fundamentales:

- Motivación.
- Definición de los objetivos (traducción, escritura, lectura, conversación, etc.).
- Selección del material adecuado.
- Autoprogramación.
 - Uso de las estrategias y técnicas que el sujeto sabe que le son apropiadas; auditivas, lectura, escritas, etc.
 - Autoevaluación por aplicación de lo estudiado, siempre teniendo en cuenta que se debe evaluar sólo en los aspectos que se han estudiado.

Finalmente, quisiera señalar el papel relevante que ocupa el material didáctico desde la perspectiva de autonomización del alumno/adulto.

En el marco de las producciones editoriales más recientes, se insiste más sobre los autoaprendizajes que sobre el concepto de autonomía. Buena prueba de ello lo constituyen los títulos de las publicaciones y artículos sobre el tema. Por citar un caso, señalamos el número especial de *Le Français dans le Monde* (Recherches et applications), titulado «Les auto-apprentissages» en el que encontramos únicamente dos artículos referidos al concepto de autonomía, de un total de diecisiete. De aquí se desprende que los autores han optado mayoritariamente por los términos autoaprendizaje, o aprendizaje autodirigido, frente al de autonomía.

Pero, volviendo al papel que juega el material didáctico en el autoaprendizaje, resulta paradójico constatar que las nuevas tecnologías, de las que tanto se habla, estén tan poco presentes en las aulas. La utilización sistemática del audio, el vídeo, la informática, no aparecen todavía, suficientemente extendidos en la práctica.

No obstante, las nuevas tecnologías se citan de manera unánime en la literatura pedagógica, como medio de autonomización o como «complemento» después de la clase.

En nuestra opinión, el desarrollo y potenciación de los «centros de recursos» constituye un reto inevitable y se configuran como una de las soluciones más atractivas en el campo del autoaprendizaje. Este «espacio» presenta el aprendizaje de las lenguas desde otro ángulo, y permite la toma de decisiones personales, sobre todo en el caso del público adulto, que es el único que sabe, certeramente, lo que necesita, del mismo modo que es sobre él sobre quien recae exclusivamente la responsabilidad del aprendizaje. Así mismo, es de él de quien depende la posibilidad de recabar la ayuda necesaria de un tutor, profesor... que le permita alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

Hasta aquí he intentado presentar, de una manera global, los conceptos de autonomía y autoaprendizaje y situarlos en el campo de las lenguas y las culturas.

He pretendido señalar que más allá de los principios filosóficos en que se basan los conceptos de autonomía y autoaprendizaje, la noción fundamental sigue siendo el desafío que supone «aprender a aprender» y lo beneficioso y positivo que resulta poder sacar provecho de ellos en el campo de las lenguas.

¿Por qué especialmente en las lenguas? Porque sin ninguna duda las lenguas y las culturas están indisolublemente unidas y porque, en el mundo actual en el que los intercambios y la comunicación amplían horizontes más allá de las fronteras nacionales, el desarrollo y aprendizaje de las lenguas siguen siendo una meta y el desarrollo esencial de expansión en pleno siglo XXI.

Para terminar, quisiera subrayar con J. C. Pochard que «enseñar la lengua y no sobre la lengua» que reflejaba, a comienzos de los años 60, el espíritu de la nueva orientación de la enseñanza de las lenguas, en el movimiento metodológico y didáctico actual, podría quedar claramente reflejado como sigue: «une langue s'apprend, elle ne s'enseigne pas!» (Pochard, 1992 :104).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEMBALO, M. y HOLEC, H (1973). «Les langues aux adultes: pour une pédagogie de l'autonomie», *Mélanges pédagogiques*.
- BERNARD, A (1989). *Autonomie et enseignementl'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier.
- BOIXAREAU, M. (1993). *Didáctica del Francés como lengua extranjera*. UNED. Madrid.
- TRIM, J., éd. (1973). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- RICHTERICH R. et CHANCEREL, J. -L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HUTCHINSON T. et WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning centrad Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe/Paris, Hatier, 1982.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbory House Publishers.

DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge Univ. Press. *Le Français dans Le Monde. Recherches et applications* (1992). «Les autoapprentis-sages» (L. Porcher, dir.).

RESUMEN

Partiendo de la finalidad y de la especificidad del aprendizaje de la lengua extranjera en adultos y, tomando como marco de referencia el estudio de sus «necesidades», se analizan los conceptos de *autonomía* y *autoaprendizaje*, así como su aplicación en la Didáctica de las Lenguas en el contexto francófono.

Se explica la importancia de desarrollar en el sujeto la autonomía de aprendizaje, poniendo en juego un conjunto de estrategias que le permitan abordar la diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que lleva consigo que la lengua se constituya en un instrumento al servicio de las necesidades del sujeto, haciendo uso éste de un tipo de *comunicación especializada*, según unos dominios de referencia y unos campos de aplicación particulares (el derecho, las ciencias, la medicina, los negocios, etc.).

Se subraya así mismo, que el aprendizaje de LE constituye un proceso permanente en el que juega un papel fundamental la presencia de los «centros de recursos» y el uso de un material didáctico adecuado, posibilitando que el sujeto avance en la construcción de su autoper aprendizaje.