



Análisis de la construcción del aprendizaje autónomo en ELE en el contexto escolar senegalés: caso del alumnado del Lycée Tamba Commune

Abdou Khadre BOP

Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal

abdou-khadre.bop@ugb.edu.sn

Resumen: En este trabajo se estudia cómo se construye el aprendizaje autónomo en alumnos secundarios de Senegal. Se siguen líneas teóricas eclécticas como la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, los principios socioconstructivistas de intervención educativa, la teorización del aprendizaje autónomo y la competencia estratégica. El método cualitativo empírico de investigación utilizado se basa en la técnica de la encuesta repartida entre dos cuestionarios para recopilar los datos empíricos: uno dirigido a veinte alumnos de «Première L'1» del Lycée Tamba Commune (L.T.C) y otro a seis profesores de ELE de los institutos Lycée Tamba Commune y Lycée Mame Cheikh Mbaye de Tambacounda. Los resultados obtenidos corroboran una serie de factores que dificultan la construcción de la autonomía en el aprendizaje en los alumnos de «Première L'1». La construcción difícil del aprendizaje autónomo en el alumnado debe suscitar la búsqueda de estrategias metodológicas para convertir los obstáculos en ventajas didácticas.

Palabras clave: alumnos secundarios, aprendizaje autónomo, competencia estratégica, ELE, L.T.C.

Analysis of the construction of autonomous learning in SFL in the Senegalese school context: the case of the students of the Lycée Tamba Commune

Abstract: This paper studies how autonomous learning is built in high school students in Senegal. Eclectic theoretical lines are followed such as the methodology of foreign language teaching, the socioconstructivist principles of educational intervention, the theorization of autonomous learning and strategic competence. The qualitative empirical research method used is based on the survey technique distributed between two questionnaires to collect empirical data: one aimed at twenty students of «Première L'1» of the Lycée Tamba Commune (L.T.C) and another at six teachers of SFL of the high schools Lycée Tamba Commune and Lycée Mame Cheikh Mbaye of Tambacounda. The results obtained corroborate a number of factors that hinder the construction of autonomy in learning in students of «Première L'1». The difficult construction of autonomous learning in students should prompt the search for methodological strategies to turn obstacles into didactic advantages.

Keywords: autonomous learning, high school students, L.T.C, SFL, strategic competence.

Introducción

El objetivo general de esta indagación consiste en estudiar cómo se construye el aprendizaje autónomo en los discentes de secundaria en el sistema escolar senegalés teniendo presente las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales del aprendizaje. En otros términos, cabe analizar aquellas estrategias del aprendizaje autónomo, aquellas del cómo saber hacer con lo aprendido de forma autónoma y aquellas del cómo comportarse de forma autónoma con lo aprendido tanto más que en el enfoque comunicativo, el docente solo es mediador; los discentes deben gozar de un espacio y periodo de autonomía para llevar a buen puerto su aprendizaje.

En este orden de ideas, el presente estudio plantea la problemática de la construcción del aprendizaje autónomo en el alumnado senegalés de secundaria.

Por tanto, la pregunta de investigación consiste en ¿cómo se construye el aprendizaje autónomo en los alumnos de la «Première L'1» del L.T.C. en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje del ELE?

Así pues, se enfoca la hipótesis de investigación considerando que se construye la autonomía en el proceso del aprendizaje del ELE en los alumnos de secundaria con dificultad.

En consonancia con estas observaciones, se intenta contextualizar el lugar del aprendizaje en los métodos de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras y conceptualizar el aprendizaje autónomo aproximándose a este por la teoría de las puertas de Cabré Monné (2002) en general, y especialmente por la puerta de la lingüística (aplicada) en consonancia con los principios de intervención didáctica para mejor examinar teóricamente las técnicas y estrategias de aprendizaje (¿autónomo?) de lenguas extranjeras.

1. Marco teórico

Los principios de intervención didáctica han dado poca cabida a la construcción del saber centralizando y responsabilizando al discente en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. El docente parece ser preponderante en los enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ocupando el aprendiente un lugar mínimo en la transposición didáctica del conocimiento.

En este sentido, se intenta contextualizar y conceptualizar la noción de aprendizaje (autónomo).

1.1 Contextualización del aprendizaje (autónomo)

La aproximación a las técnicas y estrategias del aprendizaje de las lenguas extranjeras puede contextualizarse dentro de la historia de la metodología de las

lenguas extranjeras para atisbar cómo se enseña la lengua extranjera en general y en particular cómo se caracteriza su aprendizaje con miras a fundamentar la conceptualización del aprendizaje (autónomo).

Si la aproximación al español como sistema lingüístico codificado puede hacerse tomando como punto de referencia el año 1492 con la aparición de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija (de Nebrija, 1926), esta ha sido un paso decisivo hacia la sistematización del español cuya enseñanza ha evolucionado desde entonces.

Cualquiera que sea el lugar de la gramática en los enfoques de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas (extranjeras), ella ha desempeñado siempre un papel preponderante en el enfoque de la gramática-traducción discutiéndose su impacto mayor o menor en los demás enfoques.

Y, ¿qué es la gramática? La gramática es el filtro de la mente, la gramática es el «espejo de la mente» según Bosque en Ruiz (2015), la gramática es la arquitectura y la policía de la lengua, la gramática se considera una palanca de mando de la lengua, la gramática es una normativa, la gramática es el zócalo de la competencia lingüística.

En este orden de ideas, un breve análisis de los enfoques de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras puede aclarar sobre el lugar de la gramática en dichos enfoques y la tipología de aprendizaje.

El enfoque de la gramática-traducción hace hincapié en la memorización de listados de vocabulario, la traducción de textos literarios de autoridades clásicas. Este enfoque desarrolla la competencia lectora y la expresión escrita mediante la concreción de las destrezas lectoescritas siendo el aprendizaje deductivo.

En contraposición, el enfoque directo se focaliza en las destrezas orales y contrasta con el enfoque traslativo gramatical porque según Gálvez et al. (2000, p. 59), el enfoque traslativo gramatical es «deductivo a partir del análisis y memorización de los contenidos» mientras que el enfoque directo es «inductivo, al igual que se aprende la lengua materna, mediante la práctica». Su máximo representante es David M. Berlitz (1852-1921)

Hacia mediados del siglo XX, el enfoque estructural o audio-oral se desarrolla con Fríes como máximo representante. El estudio de la lengua meta es de crear y formar una serie de hábitos que «culminan en la repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos» (Martín Sánchez, 2009, p. 64). La enseñanza de la gramática es inductiva y el aprendizaje es repetitivo.

El enfoque situacional de esencia estructuralista y conductista tiene su auge en Gran Bretaña en los años 1930 y 1960 y se basa en la imitación y el reforzamiento. Como enseñanza situacional de la lengua, gradúa las reglas gramaticales con ejercicios de sustitución que requieren de una exigente

corrección gramatical. Consiste el aprendizaje en la «formación de hábitos mediante la repetición, la asociación de las estructuras a situaciones concretas» (Gálvez et al., 2000, p. 68).

A finales de los años 1960, el búlgaro Lozanov crea la sugestopedia que indica que las dificultades y la ansiedad de los aprendientes son obstáculos al aprendizaje de una lengua extranjera. Lozanov considera el contexto de la enseñanza y del aprendizaje muy importante para facilitar un «aprendizaje [...] por medio de la sugestión cuando el alumno se encuentra en un estado de relajación profundo» (Gálvez et al., 2000, p. 73).

En los años 1970, Asher crea en EE. UU el enfoque de la respuesta física total; un enfoque natural que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera debe hacerse como el de la lengua materna. El aprendizaje es inductivo.

En los años 1980, Terrel y Krashen (1983) elaboran el enfoque natural y marcan la diferencia entre adquisición y aprendizaje. La adquisición es natural con mínimos esfuerzos mientras que el aprendizaje supone más esfuerzos con la ayuda de un guía o docente. El enfoque natural pone de relieve la comprensión de los significados desempeñando la exposición y la inmersión lingüística más protagonismo que la producción escrita de los aprendientes.

Asimismo, se estilan en los años 1980 los enfoques nocionales funcionales basados en la competencia comunicativa.

El enfoque nocional-funcional parte de la noción específica mediante la determinada función lingüística que debe sustentar a fin de que el aprendiente llegue a asimilar y apropiarse de los contenidos que va aprendiendo para lograr la función comunicativa. El tipo de aprendizaje «es primero un proceso pasivo, que luego debe tornarse activo» (Gálvez et al., 2000, p. 148).

Con el enfoque comunicativo, se pretende forjar la competencia comunicativa a raíz de la fusión de las destrezas lingüístico-comunicativas (escuchar-hablar-leer-escribir-interactuar) a fin de que el aprendiente se comunique en la lengua extranjera con soltura a partir de las muestras lingüísticas auténticas. La gramática se enseña en el proceso de la comunicación con la mediación docente. El aprendizaje es «un proceso acumulativo: lo nuevo es aprendido solo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo» (Gálvez et al., 2000, p. 148).

El enfoque por tareas de los años 1990 estipula que la lengua debe estudiarse y usarse para realizar tareas comunicándose o haciendo cosas con las palabras en una dimensión pragmática (Austin, 1955).

Según Melero Abadía (2004), es una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa que busca procesos de comunicación reales en el aula con actividades de aprendizaje (Melero Abadía, 2004, p. 703) mientras que para Estaire (1990), es una tarea de comunicación cuando en Molero Perea (2004) se

mantiene el concepto de enfoque por tareas. Sin embargo, Martín Peris (2004), usa la denominación de tareas comunicativas con un aprendizaje significativo a través de tareas finales o productos a los que llevan las tareas posibilitadoras o capacitadoras.

En cuanto al contexto escolar senegalés, se recomienda hoy el enfoque comunicativo según el Programa de español de 2006 (Ministère de l'Education Nationale du Sénégal, 2006).

A raíz del lugar del aprendizaje en los mencionados enfoques, cabe constatar que el aprendizaje autónomo tiene menos cabida en los mismos; de allí que sea necesario analizar su construcción en el contexto escolar senegalés.

En este orden de ideas, se elabora la conceptualización del aprendizaje autónomo.

1.2 Conceptualización del aprendizaje autónomo

La construcción del aprendizaje autónomo se basa en la creación por docentes y aprendientes del ambiente, el contexto y las estrategias de autonomía para garantizar un aprendizaje que resta importancia a la fuerte dependencia docente y refuerza la plena participación discente para autogestionarse y autorregular un aprendizaje activo, autónomo y significativo.

La creación de esta autonomía concierne a docentes de ELE y aprendientes del ciclo secundario («Seconde L/S», «Première L/S» y «Terminale L») en nuestro contexto educativo senegalés.

En síntesis, se requiere de una libertad y margen en la toma de decisiones tocantes a la gestión del aprendizaje de forma participativa y autónoma en los discentes de secundaria con la combinación de las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales del saber en concordancia con los aportes socioconstructivistas.

1.3 Aportaciones socioconstructivistas

Las aportaciones socioconstructivistas (Piaget, 1966) han dado cabida a una *paradigmatización* del aprendizaje por lo que,

Desde una teoría constructivista del aprendizaje, [...] se considera que el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendiente ya posee [...]. Por lo tanto, hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas. Para J. Piaget, en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de aprendizaje por acción.

(Instituto Cervantes, 1997-2022).

Por tanto, la gestión participativa para construir el saber e instalar las competencias específicas a partir de las destrezas de comprensión y expresión oral, de comprensión y expresión escrita y de interacción, debe integrarse en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. En la dinámica de la negociación constructivista del saber, el alumnado interviene activamente.

En sintonía, Ausubel, Novak y Hanesian (1968) han teorizado el concepto del aprendizaje significado, hijo del constructivismo. En concordancia con Piaget, Ausubel, Novak y Hanesian enfatizan el aprendizaje activo con lo que subraya Chávez (2002, p. 29) que ellos consideran que el aprendizaje depende del conocimiento previo por relacionar con nueva información: dicho conocimiento previo constituye una estructura cognitiva. Ausubel, Novak y Hanesian señalan el papel del andamiaje como prerrequisito para el conocimiento nuevo. El aprendizaje significado parte del apriorismo cognitivo o la estructura cognitiva.

Por su parte, Bruner (1960) teoriza el aprendizaje por descubrimiento según principios constructivistas con la participación activa del alumnado que utiliza la estrategia heurística del aprendizaje buscando y descubriendo conocimientos nuevos. De allí que se active la construcción de la autonomía.

En consonancia con estas perspectivas teóricas, Vygotsky (1995) mantiene la dinámica creativa del conocimiento en el proceso socioconstructivista de la zona del desarrollo actual (ZDA) que corresponde al conocimiento previo, a la zona del desarrollo potencial (ZDP) de los conocimientos nuevos.

Dichos enfoques cognitivistas permiten construir y fundamentar teóricamente el concepto de la construcción de la autonomía en el aprendizaje.

1.4 La autonomía en el aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje, el aprendizaje autónomo o la noción del aprender a aprender consiste en

[...] la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. [...]. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje [...]: 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.

(Instituto Cervantes, 1997-2022).

En otros términos, es «la volonté et la capacité de prendre des décisions et d'en assurer la responsabilité» (Conseil de l'Europe, 1988). Es decir que cuando toman conciencia los alumnos de su aprendizaje, llegan a etapas superiores de la

autoformación para resolver problemas concretos de su propio aprendizaje con la metacognición que participa de la gestión del aprender a aprender para ejercer la competencia estratégica.

En concordancia con las definiciones del Instituto Cervantes y del Consejo de Europa, en Crispín Bernardo et al. (2011), la autonomía en el aprendizaje es «un proceso de autorregulación del aprendizaje y de toma de conciencia de los procesos cognitivos y socioafectivos» (Crispín Bernardo et al., 2011, p. 49).

En el caso de Tainta-Sánchez (2003) que cita a Durán Gisbert (2001), «el mejor regalo que, como profesores, podemos hacerles a nuestros alumnos es enseñarles a ser autónomos, a que aprendan por sí mismos» (Tainta-Sánchez, 2003, p. 192).

También, Reyes, Torres y Rodríguez (2018) subrayan: «un estudiante autónomo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es aquel que concientiza la necesidad de lograr un balance en la atención a la corrección y la fluidez [...] y selecciona las estrategias más pertinentes para su desarrollo» (Reyes, Torres y Rodríguez, 2018, p. 2). En la teoría de Pinedo Guzmán (2017), el aprendizaje autónomo se construye mediante la retroalimentación afectiva entre docentes y discentes para cimentar un aprendizaje significativo de autonomía, empoderamiento e involucración ya que el profesor promueve el afecto para que el alumno sea un referente de actitudes positivas en su pensamiento, sus decires y actuación. También es un espejo en el que se miran los alumnos. (Pinedo Guzmán, 2017, p. 322).

En cuanto a Perdomo Toro, Rico González y Huepa Salcedo (2011), teorizan el aprendizaje autónomo a la luz de las prácticas socioafectivas y socializadoras de los padres y las madres que capacitan y concientizan a los niños a tener una mirada autocrítica en su aprendizaje.

En este orden de ideas, el didacta Guèye (2012) señala que las tácticas estratégicas de motivación y actuación del profesorado de ELE en Senegal determinan las causas relevantes en el éxito o fracaso de los alumnos en los institutos. El profesorado de ELE que motiva al alumnado inculcándole confianza, reconocimiento y respeto consigue mejores resultados convirtiéndose en agente social, mediador, promotor del aprendizaje, «amigo», innovador, etc. Así se zanján o previenen problemas debidos a la diversidad del alumnado con distintos estilos de aprendizaje, lenguas diferentes y culturas o subculturas diferentes. Guèye (2012) describe las diferentes estrategias del profesorado para motivar, crear, dinamizar y orientar el aprendizaje autónomo.

En sintonía con la línea teórica desarrollada por Guèye, Morón Olivares y Martínez Aguilar (2009) demuestran cómo la imagen y la personalidad del docente construyen la autonomía en el alumnado al recalcar que «la actitud y el trabajo del alumno a menudo son un espejo de la actitud y el trabajo del docente». (Morón Olivares y Martínez Aguilar, 2009, p. 3).

Además, Gros (2015) subraya que los entornos de aprendizaje son redes espaciales físico-virtuales que posibilitan el aprendizaje por todas partes y siempre. A este respecto, afirma: «los dispositivos digitales facilitan la ubicuidad, nos acompañan, forman parte de nosotros y constituyen artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje» (Gros, 2015, p. 59) y añade: «[...] el conocimiento no solo se construye de forma individual en la mente del sujeto, sino que hay una construcción dinámica y cambiante de origen social y cultural. La persona aprende a través de la internalización del conocimiento socialmente construido» (Gros, 2015, p. 60).

Cuando los alumnos prestan atención a su proceso de aprendizaje, alcanzan etapas superiores de metacognición que regulan el aprendizaje y fortalecen la(s) competencia(s) estratégica(s).

1.5 La competencia estratégica

La competencia estratégica consiste en la habilidad y la capacidad de saber utilizar herramientas o recursos verbales o no verbales para la efectividad de la comunicación o la compensación de fallos comunicativos debidos a errores extralingüísticos que limitan la eficiencia comunicativa. La competencia estratégica es una subcompetencia de la competencia comunicativa cuya categorización es discutible entre muchos investigadores.

Canale (1995) especifica cuatro componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. La postura de Van Ek (1993) no se aleja a la de Canale y prefiere el concepto de la capacidad. Añade a la taxonomía de Canale la competencia sociocultural y la competencia social.

Por añadidura, López Fernández (2004) señala que la competencia estratégica es «entendida como componente de la competencia comunicativa, la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces». Consiste en una cierta dinámica de aprendizaje y adquisición por lo que Vila Mendiburu (1994), en González Nieto (2001), afirma: «los aspectos funcionales relativos al uso del lenguaje son el resultado de un largo proceso de aprendizaje en el que los aprendices deben aprender no sólo (a descontextualizar el lenguaje, sino a re-contextualizarlo en el propio lenguaje».

Como el MCERL (Consejo de Europa, 2002) no menciona la competencia estratégica en el uso lingüístico, cabe tenerla presente en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje porque existen estrategias extradidácticas como la socioafectiva. Por eso, la competencia estratégica debe optimizar las capacidades de alcance de una competencia integral que rentabilice el proceso de la enseñanza y del aprendizaje y participe en la construcción del aprendizaje autónomo.

En síntesis, según Crispín Bernardo et al. (2011), la autonomía en el aprendizaje es una etapa metacognitiva de planeación, monitoreo y valoración (Crispín Bernardo et al., 2011, p. 50).

En sintonía con el marco contextual y conceptual del aprendizaje (autónomo), los principios de intervención didáctica, la teorización del aprendizaje autónomo, el examen de la competencia estratégica, en el presente estudio, se sigue un eclecticismo teórico para atisbar mejor la problemática planteada.

En este sentido, se utiliza una metodología de investigación empírica con datos auténticos para examinar la cuestión de la construcción del aprendizaje autónomo.

2. Metodología de investigación empírica

La metodología de investigación utilizada es empírica. A este respecto, la técnica de la encuesta en general y el cuestionario como instrumento de recogida de los datos de campo en particular, han posibilitado la obtención de informaciones pertinentes para atisbar el análisis de la construcción del aprendizaje autónomo en el alumnado secundario del L.T.C. Mediante la técnica de la encuesta, se diseñan dos tipos de cuestionarios. Uno dirigido a una muestra intencional de 20 alumnos del L.T.C y otro a una de 6 profesores de ELE de Tambacounda.

2.1 Diseño de la metodología de investigación

El ciclo secundario senegalés comprende tres cursos según explica Guèye (2012, p. 54). Sin embargo, se opta por el curso de la «Première L» y más precisamente por 20 discentes de la «Première L´1» del Lycée Tamba Commune de Tambacounda a quienes está dirigido el cuestionario n°1 (el investigador fue profesor de ELE del L.T.C. de 2008 a 2015). El cuestionario n°2 está dirigido a los 6 profesores de ELE del Lycée Mame Cheikh Mbaye (3) y del Lycée Tamba Commune de Tambacounda (3). Todos los datos se recogieron en el segundo semestre de 2016 y sirven de corpus para estudiar la construcción del aprendizaje autónomo en el ciclo secundario senegalés. La disponibilidad del alumnado de la «Première L´1» es el criterio que explica la exclusión de los discentes de «Seconde» y «Terminale» (Bachillerato). La siguiente tabla consiste en el diseño de los cuestionarios.

Cuestionario n°1 dirigido a los alumnos Informantes: 20 alumnos de la «Première L1» del «Lycée Tamba Commune».	Nombre Apellido Curso	Cuestionario n°2 dirigido a los profesores de secundaria de Tambacounda: Lycée Tamba Commune y Lycée Mame Cheikh Mbaye (término municipal) Informantes: Seis (6) profesores de Institutos	Nombre Apellido Instituto
1. ¿Dependes siempre de los materiales pedagógicos facilitados por el profesor para aprender o recurres a otros documentos como libros de gramática, diccionarios, Internet (páginas web sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera)?		1. ¿Privilegia el entorno socio-sicopedagógico (la ubicación del instituto, la estructura física de la clase, el ambiente sociocultural y pedagógico en el que interactúan docentes y educandos) la construcción de la autonomía en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje en los discentes de su instituto?	
2. ¿Qué tipo de contenidos (léxicos, socioculturales, gramaticales, etc.) prefieres aprender sin depender de la ayuda del profesor? ¿Por qué?		2. ¿Piensa usted que la formación profesional de los profesores encaja en la construcción del aprendizaje autónomo en el segundo ciclo?	
3. ¿Qué etapa en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje (preparación oral --lluvia de ideas--, lectura, cuestionario --tarea grupal--, ejercicio de despedida --tarea por hacer en casa--, gramática --tarea grupal--, reconstitución escrita --tarea en pares--, exposición o debate --tarea individual y grupal--) te gusta más? ¿Por qué?		3. ¿Se adaptan los programas de español (programas de español de «Seconde», «Première» y «Terminale») al fomento del aprendizaje autónomo en los discentes del segundo ciclo?	
4. ¿Qué estrategia de aprendizaje te gusta y necesitas más a la hora de aprender tus lecciones de español? ¿Por qué? (Por ejemplo: la memorización, la comprensión por inducción --comprender los aspectos particulares de lo que aprendes--, la comprensión por deducción --comprender los aspectos generales de lo que aprendes--, la esquematización de lo que aprendes --representar en esquemas lo que aprendes--, el trabajo cooperativo interactivo --en grupo con tus compañeros--)		4. ¿Cree usted que la metodología comunicativa del segundo ciclo posibilita la creación del aprendizaje autónomo en los discentes del segundo ciclo?	
		5. ¿Fomenta usted en su práctica docente la construcción del aprendizaje autónomo en sus alumnos?	
		6. ¿Qué tipología de actividades de autonomía suele proponer usted a sus alumnos?	

Tabla 1: Diseño del cuestionario n°1 y n°2

2.2 Presentación e interpretación de los datos empíricos

A continuación se presentan los datos obtenidos de los informantes tras elaborar el corpus bruto.

-Presentación sinóptica de la encuesta nº1 dirigida a los alumnos

En la tabla siguiente vienen recogidos los datos empíricos obtenidos de los alumnos de la «Première L'1» del L.T.C.

CUESTIONARIO 1				
INFORMANTES	Pregunta 1 Dependencia de los materiales del profesor.	Pregunta 2 Contenidos que gustan en el aprendizaje independiente.	Pregunta 3 Etapa que gusta más en la metodología del segundo ciclo.	Pregunta 4 Estrategia de aprendizaje.
Alumno 1	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico de la justicia y de la medicina, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro) gramática (obligación impersonal) con el uso del diccionario y de manuales de gramática.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 2	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico de la justicia, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (obligación personal) con el uso del diccionario y de manuales de gramática.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme.)	Comprender inductivamente.
Alumno 3	Sí (pero).	Léxico de la justicia temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (obligación personal, doble negación) con el uso del diccionario y de manuales de gramática.	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.
Alumno 4	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico de la justicia y la medicina, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (obligación personal, doble negación) con el uso del diccionario y de manuales de gramática.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 5	Sí (pero).	Léxico de la justicia y la medicina, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (obligación personal, doble negación) con el uso del diccionario y de manuales de gramática e Internet.	Debate (me permite expresarme y dar mi punto de vista sobre un tema).	Comprender inductivamente.
Alumno 6	Sí (pero).	Léxico relativo a la justicia, a la educación de la sociedad.	Debate (me permite tener diferente opinión para saber mucho).	Trabajo cooperativo.
Alumno 7	Sí (pero).	Léxico relativo a la escuela, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro),	Lectura/ejercicio de despedida (me permiten	Comprender inductivamente.

		gramática (obligación personal, doble negación) con el uso del diccionario y de manuales de gramática e Internet.	comprender un texto y pronunciar bien).	
Alumno 8	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico de la justicia, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (obligación personal, el superlativo, la negación) con el uso del diccionario y de manuales de gramática e Internet.	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.
Alumno 9	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española), gramática (la frecuencia, la probabilidad) con el uso del diccionario y de manuales de gramática e Internet.	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.
Alumno 10	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (casamientos de hoy), gramática (estilo directo/estilo indirecto).	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 11	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (casamientos de hoy), gramática (obligación/estilo indirecto).	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.
Alumno 12	Sí (pero).	Gramática (expresión de la condición) sin depender del profesor.	Ejercicio de despedida (me permite comprender las lecciones en casa).	Comprender inductivamente.
Alumno 13	Sí (dependencia exclusiva).	Gramática (voz pasiva) me gusta más este contenido lingüístico.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 14	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico relativo a la escuela, temas socioculturales (guerra civil española) con el uso del diccionario y manuales de gramática.	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.
Alumno 15	Sí (dependencia exclusiva).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales con el uso del diccionario, de manuales de gramática e Internet.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 16	Sí (pero).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (casamientos de hoy), gramática (subjuntivo, expresión de la condición) con el uso del diccionario y manuales de gramática.	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Comprender inductivamente.
Alumno 17	Sí (pero).	Léxico relativo a la justicia, temas socioculturales (casamientos de hoy) con el uso del diccionario bilingüe (francés-español).	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.

Alumno 18	Sí (pero).	Léxico relativo a la medicina, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (expresión de la condición) con el uso del diccionario, manuales de gramática e Internet).	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Trabajo cooperativo interactivo (permite tener muchas ideas sobre la lección)
Alumno 19	Sí (pero).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (matrimonios de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (voz activa/voz pasiva).	Preparación oral: torbellino de ideas (me permite expresarme).	Trabajo cooperativo interactivo.
Alumno 20	Sí (pero).	Léxico relativo a la sociedad, temas socioculturales (casamientos de hoy, guerra civil española, siglo de oro), gramática (voz activa/voz pasiva).	Lectura (me permite comprender un texto y pronunciar bien).	Comprender inductivamente.

Tabla 2: Sinopsis del cuestionario n°1

A la luz de los datos recogidos, la mitad de los alumnos **depende exclusivamente (sí)** de los materiales pedagógicos del docente, la otra mitad **tiene una dependencia relativa (sí, pero)** por recurrir a otros materiales (libros de gramática, diccionarios bilingües francés/español e Internet). Esta dependencia exclusiva o relativa significa que la clave de los materiales pedagógicos en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje no privilegia al cien por cien la construcción del aprendizaje autónomo en los alumnos de la «Première L'1» del L.T.C.

Sin embargo, la clave de **los contenidos que gustan en el aprendizaje autónomo** indica que la mayoría del alumnado prefiere aprender con autonomía:

- temas del léxico de la justicia, la medicina, la sociedad y la educación: parece ser discutible la eficiencia y la eficacia del programa del segundo ciclo a la luz de las necesidades e intereses de dichos informantes,

- temas socioculturales como los casamientos de hoy, la guerra civil española, los siglos de oro, etc. La clave de los contenidos podría ayudar a entender y enfocar mejor la construcción de la autonomía en dichos informantes.

En cuanto a lo lingüístico, **el patrón de la gramática** en la enseñanza de las lenguas extranjeras sigue siendo un tema de interés. En Ruiz (2015), dice Bosque, el gramático, el académico y ponente de la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) y coautor de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999) que la gramática es el «espejo de la mente». Ocupa en los alumnos un lugar de predilección en el aprendizaje porque constituye una especie de brújula para la lengua. Por tanto, se dedica a la gramática un análisis para ver cómo se

interesan los informantes de la «Première L'1» por ella para construir su aprendizaje autónomo.

A continuación, se analizan los datos recogidos en las tablas e histogramas.

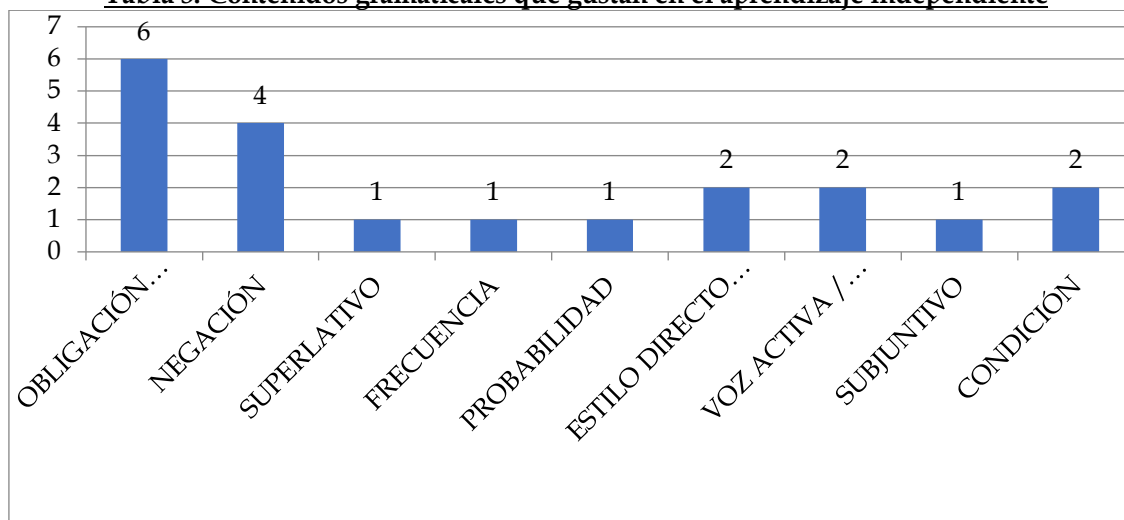
- Interpretación cualitativa de los datos obtenidos de los alumnos

Se interpretan de los datos estadísticos y gráficos de forma cualitativa.

- **Contenidos gramaticales que gustan en el aprendizaje independiente**

	NÚMERO DE INFORMANTES
OBLIGACIÓN PERSONAL / IMPERSONAL	6
NEGACIÓN	4
SUPERLATIVO	1
FRECUENCIA	1
PROBABILIDAD	1
ESTILO DIRECTO / INDIRECTO	2
VOZ ACTIVA / PASIVA	2
SUBJUNTIVO	1
CONDICIÓN	2

Tabla 3: Contenidos gramaticales que gustan en el aprendizaje independiente



Histograma 1: Contenidos gramaticales que gustan en el aprendizaje independiente

En función de las estadísticas del histograma 1 de los contenidos gramaticales que gustan en el aprendizaje autónomo, globalmente, el alumnado de la «Première L'1» del L.T.C de Tambacounda está muy interesado en aprender con autonomía las reglas de la obligación (personal/imperpersonal), interesado en el tema de la negación, más o menos interesado en el estilo directo/indirecto, la voz activa/pasiva y la condición y un poco interesado en el superlativo, la

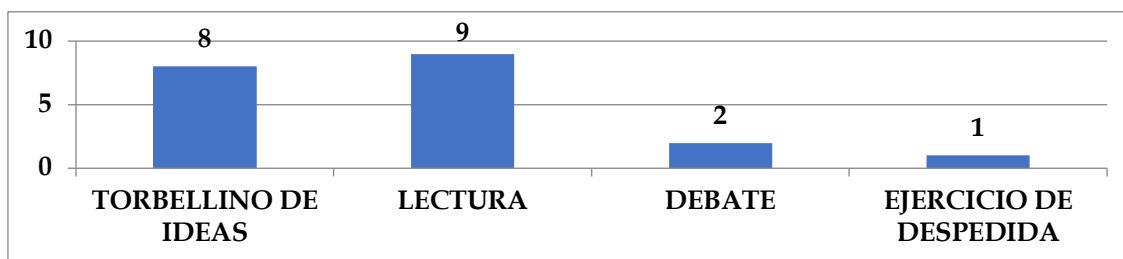
frecuencia, la probabilidad y el subjuntivo. Por supuesto, usan dichos contenidos lingüísticos para vehicular los contenidos léxicos y socioculturales que gustan en su aprendizaje autónomo.

¿Qué será de la etapa que más gusta en la metodología del segundo ciclo?

- **Etapa que gusta más en la metodología del segundo ciclo**

ETAPA QUE GUSTA MÁS EN LA METODOLOGÍA DEL SEGUNDO CICLO	NÚMERO DE INFORMANTES
TORBELLINO DE IDEAS	8
LECTURA	9
DEBATE	2
EJERCICIO DE DESPEDIDA	1

Tabla 4: Etapa que gusta más en la metodología del segundo ciclo



Histograma 2: Etapa que gusta más en la metodología del segundo ciclo

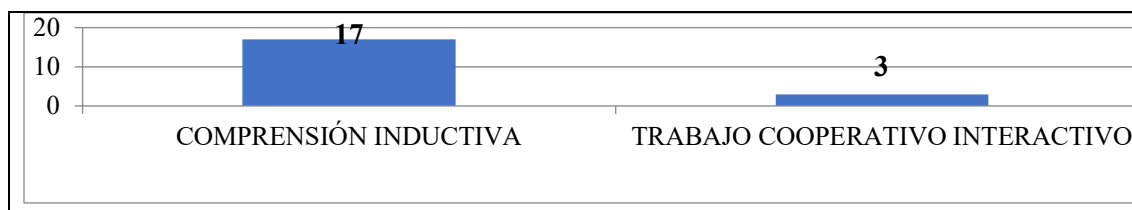
Los alumnos se interesan esencialmente por cuatro etapas de la metodología del segundo ciclo. **Les gustaría mucho** integrar en su aprendizaje autónomo la etapa de la **lectura** (sus propias lecturas) y del **torbellino de ideas** que son actividades relajadas de las que pueden disfrutar. Las etapas del **debate** en la tercera hora (una actividad muy autónoma de relajación) y del **ejercicio de despedida** (en casa) son actividades que requieren mucha autonomía por parte de los discentes. Pero a ellos les gustan **más o menos**.

Considerando estas etapas de la metodología del segundo ciclo que gustan, ¿qué **estrategias de aprendizaje** utilizan los discentes?

- **Estrategias de aprendizaje**

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	NÚMERO DE INFORMANTES
COMPRESIÓN INDUCTIVA	17
TRABAJO COOPERATIVO INTERACTIVO	3

Tabla 5: Estrategias de aprendizaje



Histograma 3: Estrategias de aprendizaje

A raíz de las estadísticas y la representación gráfica de las mismas, la mayoría de los alumnos de la «Première L'1» (17) prefiere aprender y comprender con autonomía usando una estrategia inductiva, es decir, aprender de lo sencillo a lo más complejo o bien de la micrograduación a la generalización o macrograduación de los aductos. Organizan el aprendizaje de los contenidos mencionados de forma inductiva para ir deduciendo las conclusiones siempre que se estudien temas como el léxico de la sociedad, de la justicia o de la medicina. Pocos alumnos (3) se interesan por el **trabajo cooperativo interactivo** (el trabajo grupal) que parece ser muy productivo en el aprendizaje autónomo. Esto traduce más o menos la poca propensión de dichos aprendientes a la actividad cooperativa del debate.

La conclusión por sacar de las estrategias de aprendizaje en los discentes consiste en dar por sentado que tienen un estilo de aprendizaje personalizado o individualizado con un procedimiento inductivo mientras que en los profesores de ELE de Tambacounda, se examina su postura hacia la construcción del aprendizaje autónomo.

2.2.2 Presentación sinóptica de la encuesta n°2 dirigida a los profesores

En la tabla siguiente se presentan los datos empíricos obtenidos de los docentes informantes.

CUESTIONARIO 2						
INFORMANTES	Pregunta 1 Ubicación del instituto	Pregunta 2 Formación Profesional	Pregunta 3 Programas de español	Pregunta 4 Metodología Comunicativa	Pregunta 5 Fomento de la autonomía	Pregunta 6 Actividades de autonomía
Profesor 1	No	Sí	No	No	Sí	Exposiciones, debates
Profesor 2	Sí	No	No	No	Sí	Investigaciones sobre temas, ejercicios de gramática y conjugación.
Profesor 3	No	Sí	No	No	Sí	Debate sobre temas.

Profesor 4	Sí	No	No	Sí	Sí	Diálogo, comunicación telefónica y transacciones en el mercado.
Profesor 5	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Contextualización y gramática de corpus.
Profesor 6	No	No	No	No	Sí	Adivinanzas para aprender léxico, debates sobre temas de actualidad y búsqueda de reglas gramaticales en un texto.

Tabla 6: Sinopsis del cuestionario n° 2

A partir de los datos obtenidos de los profesores de ELE, cabe resaltar que todos están de acuerdo con que el vigente **programa de español de secundaria** de octubre de 2006 (Ministère de l'Education Nationale du Sénégal, 2006) no privilegia la construcción de la autonomía en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Los mismos profesores fomentan **la autonomía en sus prácticas docentes** con diversas actividades de autonomía.

En cuanto a **la formación profesional de los docentes**, dos profesores del L.T.C piensan que concuerda con la construcción de la autonomía en los discentes del segundo ciclo (solo uno la refuta) mientras que dos del Lycée Mame Cheikh Mbaye opinan lo contrario (un solo profesor está de acuerdo). Se interrelaciona dicha interpretación con el análisis de los datos relativos a **la metodología del segundo ciclo y las actividades de autonomía**.

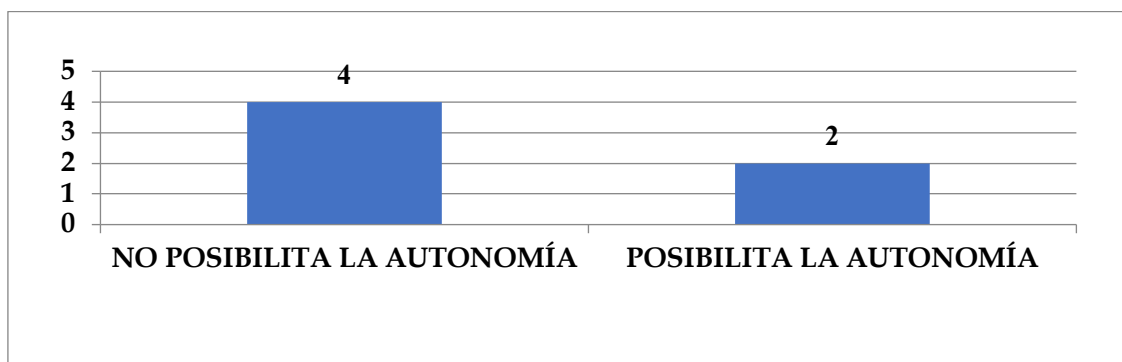
- *Interpretación cualitativa de los datos obtenidos de los profesores de ELE*

La interpretación cualitativa de los datos empíricos obtenidos de los profesores viene desglosada en dos etapas.

• **Metodología del segundo ciclo y construcción de la autonomía**

METODOLOGÍA DEL SEGUNDO CICLO Y CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA	NÚMERO DE INFORMANTES
NO POSIBILITA LA AUTONOMÍA	4
POSIBILITA LA AUTONOMÍA	2

Tabla 7: Metodología del segundo ciclo y construcción de la autonomía



Histograma 4: Metodología del segundo ciclo y construcción de la autonomía

Los datos estadísticos y gráficos ponen de relieve, según la mayoría de los profesores informantes (4), la ineficacia y la ineficiencia de la metodología del segundo ciclo para la consecución de la construcción de la autonomía en los discentes. El programa anticuado de español, muy histórico y literario, la mayoría de las veces, no ayuda a conseguir la construcción de la autonomía.

- **Actividades de autonomía**

Las actividades de autonomía que los docentes proponen a los alumnos son: el debate, el diálogo, la investigación, la exposición, el léxico, la gramática, la comunicación telefónica, la contextualización y las transacciones en el mercado. Si los docentes parecen comprender la pertinencia de dichas actividades didácticas en la creación de un aprendizaje autónomo, los alumnos informantes del L.T.C cuyo profesor es **Profesor 1**, parecen dedicar menos interés a la fase del debate en la tercera hora de la metodología del segundo ciclo. Las actividades de autonomía versan grosso modo sobre las destrezas orales.

A modo de síntesis, según los resultados analizados, se comprueba la hipótesis de partida porque la construcción de la autonomía en los discentes de la «Première L'1» del L.T.C se realiza con dificultad por el programa de español anticuado (mucho historia y geografía, mucha literatura, etc.) que no se adapta globalmente a una enseñanza comunicativa.

Además, se discute la eficacia y la eficiencia de la metodología del segundo ciclo que es muy larga (con tres sesiones mientras el horario son tres horas semanales muy insuficientes).

El estilo de aprendizaje inductivo individualizado de los alumnos que apenas se interesan por los temas del programa y que prefieren aprender más gramática y léxico, es un factor en contra de la consecución de la construcción del aprendizaje autónomo en el alumnado de la «Première L'1» del L.T.C a la luz de los resultados de la investigación.

3. Discusión de los resultados de la investigación

La tipología del alumnado senegalés revela un aprendiente que se contenta con lo que aporta el profesor en términos de materiales didácticos a sabiendas de que los hay alumnos que se esfuerzan por diversificar las fuentes materiales del aprendizaje para gozar de una cierta autonomía en la planificación de su aprendizaje.

Aunque se aplica el enfoque comunicativo en secundaria, parece como si se aplicara de forma contradictoria a sus fundamentos teóricos porque unos contenidos de los programas del segundo ciclo ni siquiera encajan en una metodología comunicativa que busca la interacción en el aula entre los alumnos y el profesor y entre los mismos alumnos. En curso de la «Première L'1» del L.T.C, con temas como los siglos de oro (aunque para los informantes alumnos, gustan), la guerra de la independencia, la emancipación de América Latina, la picaresca, los temas relacionados con América Latina, etc., una preparación previa es imprescindible y no tiene nada que ver con los principios de la metodología comunicativa a pesar de que se realice con talleres: se tratan de prerrequisitos que se imparten como si el profesor diera una conferencia o impartiera un seminario.

Pues, siguen dependiendo los alumnos de los docentes en cuanto a material didáctico; los contenidos que les gustan aprender de forma autónoma a veces no están disponibles en los libros de textos (el léxico de la justicia, el léxico de la medicina, los casamientos de hoy desde una perspectiva senegalesa). Raras veces hay en los institutos especialmente en las zonas rurales y semiurbanas bibliotecas con buenos libros de gramática, diccionarios, libros de textos que abordan los temas preferidos por los informantes excepto la guerra civil española y los siglos de oro inscritos en el programa de secundaria en bachillerato.

Si los informantes tienen una propensión a la etapa del torbellino de ideas y la lectura, a veces, la realidad del terreno es otra.

La estrategia del aprendizaje inductivo individualista versus la del trabajo grupal o cooperativo no ayuda nada a enfocar positivamente la creación de la autonomía.

La preferencia de los alumnos por los contenidos lingüísticos puede ser ventajosa, pero el saber mucha gramática inconscientemente puede convertirlos en mentes almacenadoras de reglas gramaticales *virtuales* que ellos saben de memoria sin poder transferirlas a una situación comunicativa auténtica. De allí que fracase su autonomía en la buena gestión y planificación de su aprendizaje.

La ubicación de los institutos y la incongruencia de los programas de secundaria con la metodología comunicativa (una metodología larga que no ofrece flexibilidad con temas muy literarios o históricos dada la tipología de estrategias y técnicas didácticas utilizadas), no parecen privilegiar la creación de

la autonomía en el aprendizaje a pesar de que los docentes tienen la voluntad de fomentar actividades de autonomía.

Sin embargo, hay informantes que se interesan más en temas socioculturales y temas léxicos y morfosintácticos, en interactuar y leer con un estilo de aprendizaje dominado por el aprendizaje individualista. Todos los profesores están predispuestos a fomentar la autonomía a pesar de un programa de español desvinculado con el campo epistemológico del ELE.

Por todo ello, dada la problemática planteada, se contesta a la pregunta de investigación señalando que la construcción de la autonomía en el aprendizaje en los discentes de la «Première L'1» del L.T.C se realiza con dificultad por lo que las condiciones de esta realización están bloqueadas por los motivos extrínsecos antes mencionados. También, se verifica la hipótesis de investigación a pesar que el corpus utilizado tiene límites; lo que no quita de ningún modo la fiabilidad, la objetividad y la científicidad de los resultados obtenidos.

En síntesis, lo que pudiera facilitar la construcción de la autonomía en los discentes de secundaria sería la reforma o el cambio de los programas de español, el esbozo en el segundo ciclo de una metodología de enseñanza nueva, más realista y pragmática. Este partiría del análisis de las necesidades y de los intereses de los aprendientes (Aguirre Beltrán, 2004) que deben constituir la centralidad de esta autonomía. Se podrían dosificar los principios del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas que encajan mejor en la construcción de la autonomía.

Conclusiones

En resumidas cuentas, partiendo del objetivo de investigación y la problemática planteada, se constata que los resultados obtenidos, aunque tienen límites, permiten contestar a la pregunta de investigación y comprobar la hipótesis de investigación en la medida en que empírica y científicamente, se construye con dificultad el aprendizaje autónomo en la «Première L'1» del L.T.C de Tambacounda. El enfoque teórico ecléctico utilizado no solo ha permitido una aproximación al concepto de aprendizaje autónomo, sino también ha ayudado a orientar el análisis de los datos empíricos.

El arcaísmo del programa de español secundario justifica en cierta medida la falta de una plena autonomía discente en la autogestión de las estrategias de aprendizaje si bien los profesores quieren fomentar el aprender a aprender.

Partiendo de las condiciones que favorecen la construcción de la autonomía en el aprendizaje, mediante una investigación empírica con datos auténticos y tras una contextualización de la enseñanza de las lenguas extranjeras y una conceptualización de la construcción del aprendizaje autónomo y una fundamentación teórica del aprender a aprender en concordancia con las

aportaciones socioconstructivistas y la competencia estratégica, se llega a la conclusión de que muchas barreras dificultan la construcción del aprendizaje autónomo en el alumnado de la «Première L'1» del L.T.C.

Sin embargo, se intuye que una reforma de los programas de español en secundaria podría permitir sentar las bases de una enseñanza y un aprendizaje autónomo mucho más efectivos y eficientes.

La investigación científica profundizada de la problemática planteada debería posibilitar autovías de reflexión para que la autonomía en el aprendizaje se instale en los discentes de secundaria porque el alumno del siglo XXI debe ser un «e-student» (aprendiente digital) autónomo tanto más que las tecnologías de la información y la comunicación ya no deben ser un lujo, deben convertirse de ahora en adelante en una necesidad educativa.

Bibliografía

- Austin, John Langshaw. (1955). *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University*. Oxford: Clarendon Press.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D., y Hanesian, Helen. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- Aguirre Beltrán, Blanca. (2004). "Análisis de necesidades y diseño curricular". En J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (págs. 643-664). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bruner, Jerome Seymour. (1960). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea, 1978.
- Cabré Monné, Teresa. (2002). Terminología y lingüística : la teoría de las puertas abiertas. *Estudios de lingüística del español*, 16.
- Canale, Michael. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. L. Cànaves, *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (págs. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (1997-2022). *Instituto Cervantes*. www.cvc.cervantes.es (En ligne), consulté le 12 août, 2022 URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm
- Instituto Cervantes. (1997-2022). *Instituto Cervantes*. www.cvc.cervantes.es (En ligne), consulté le 12 août 2022 URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

- Chávez, Guillermina Pizano. (2002). Aprendizaje significativo y su acción en el desarrollo de la acción educativa. *Investigación educativa*, 7(10), 29-42. (En ligne), consulté le 12 août 2022, URL: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8149>
- Conseil de l'Europe. (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Bruxelles: Edition complète: Volume I: Niveaux, contenus et portée.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Crispín Bernardo, María Luisa et al. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- de Nebrija, Elio Antonio. (1926). *Gramática de la lengua castellana (Salamanca, 1492): Muestra de la historia de las antigüedades de España, Reglas de orthographia en la lengua castellana*. Salamanca: H. Milford.
- Durán Gisbert, David. Enseñar a pensar en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, 100, 23-27.
- Estaire, Sheila. (1990). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Cable*, 5, 28-39. (En ligne), consulté le 13 août 2022, URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811
- Ruiz, Marlon Gamarra. (2015). El arquitecto de las palabras. (En ligne), consulté le 13 août 2022, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4wZFRurJYBE>
- González Nieto, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Gros, Begoña. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, 16(1), 58-68. (En ligne), consulté le 13 août 2022, URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100784/1/651735.pdf>
- Guèye, Cheikh. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*(21), 47-64. (En ligne), consulté le 16 août 2022, URL: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12279/1/0235347_00021_0003.pdf
- Guèye, Cheikh. (2012). *El español en Senegal: estrategias de enseñanza para fomentar la motivación, la creatividad y el aprendizaje autónomo de los discentes en Secundaria*. La Laguna: Universidad de La Laguna. (En ligne), consulté le 16 août 2022, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142371>

- Hymes, Dell. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, págs. 13-37.
- López Fernández, María Sonsoles. (2004). "Las estrategias de aprendizaje". En J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (págs. 411-433). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- López Morales, Humberto. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Martín Peris, Ernesto. (2004). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* (En línea), consulté le 13 août 2022, URL: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material>
- Martín Sánchez, Miguel Ángel. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, 54-70.
- Melero Abadía, Pilar. (2004). "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa". En J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (págs. 643-664). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Ministère de l'Education Nationale du Sénégal. (2006). *Programme d'espagnol du Sénégal*. (En línea), consulté le 16 août 2022, URL: http://igen.education.sn/IMG/pdf/espagnol_lycee.pdf
- Molero Perea, Clara María. 2004. "Diferentes enfoques de los manuales en la clase de E/LE". Alcalá de Henares, Madrid: Alcalingua.
- Gálvez, Carmen Morales. et al. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Secretaría general técnica - Subdirección General de Información y Publicaciones - IMPRESA.
- Morón Olivares, Eva y Martínez Aguilar, Consuelo. (2009). ¿Alumnos implicados? Profesores implicados: logros y dificultades en la formación de alumnos autónomos. *Congreso Internacional UNIVEST Girona*, 1-12. (En línea), consulté le 16 août 2022, URL: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2009/140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perdomo Toro, Jhonatan, Rico González, Ángela Milena y Huepa Salcedo, Nury Catherine. (2011). The Role that Socioaffective Practices Play in Third Graders' Autonomous Learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development.*, 13(2), 163-179. (En línea), consulté le 13 août 2022, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051497.pdf>
- Piaget, Jean. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.
- Pinedo Guzmán, Anabel. (2017). El docente como precursor de aulas socioafectivas a través de actividades de retroalimentación afectiva: Una propuesta para fomentar el aprendizaje autónomo en alumnos de bachillerato. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, 321-325. (En

- ligne), consulté le 13 août 2022, URL: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679606/075_docente_pinedo_CILME_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Tainta-Sánchez, Patricia. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO. *ESE: Estudios sobre educación*, 5, 191-209. (En ligne), consulté le 13 août 2022, URL: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8537/1/Notas%20Nf.pdf>
- Van Ek, Jan Ate. (1993). *Objectives for foreign language learning*. (Vol. 2). Council of Europe.
- Reyes, Yamila Velázquez, Torres, Osmany Nieves, y Rodríguez, Yunion Rodríguez. (2018). Un aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras basado en el uso de las estrategias de aprendizaje. *Opuntia Brava*, 10(3), 75-84. (En ligne), consulté le 16 août 2022, URL: <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/540>
- Vila Mendiburu, Ignaci. (1994). "Psicolingüística y enseñanza de la lengua". En L. González Nieto, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (Vol. 7, págs. 71-97). Zaragoza: Universidad, ICE.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Lenguaje y pensamiento*. Ediciones Fausto 1995, Traducción del original por María Margarita Rotger.