

TÍTULO

World Café como metodología para fomentar el aprendizaje en autonomía de los alumnos en el grupo grande

1. RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo presentar la aplicación de una metodología denominada “World Café”, que permite fomentar prácticas autónomas en el aprendizaje de los alumnos dentro de un contexto de gran grupo. A partir del modelo presentado por Benson (1996) y Rué (2008) que recoge los diferentes enfoques de aprendizaje autónomo, se expone la metodología mencionada, y se presentan los resultados de una encuesta que investiga si World Café fomenta prácticas autónomas de aprendizajes en un grupo grande. Los resultados empíricos confirman que esta metodología favorece el aprendizaje autónomo en marcos educativos institucionales.

2. ABSTRACT

This paper aims to apply the “World Café” large group methodology to Benson’s (1996) and Rué’s (2008) model, which summarizes the different theoretical approaches about autonomous learning. The results from this study confirm the appropriateness of the abovementioned methodology as stimuli for autonomous learning inside the higher educational framework.

3. PALABRAS CLAVE/ KEYWORDS

Grandes grupos, World Café, aprendizaje autónomo / Large Groups, World Café, Autonomous learning

4. ÁREA DE CONOCIMIENTO

- Ciencias Sociales y Jurídicas

5. ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:

- (4) El aprendizaje autónomo del alumno
 - (4.2.) Aplicación de metodologías de participación del alumno en grupos grandes

6. MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:

- Comunicación oral

7. DESARROLLO

a) OBJETIVO

Formar a ciudadanos con la capacidad de pensar, aprender y comportarse autónomamente es una de las principales contribuciones que hace el sistema de educación superior a la sociedad (Stephenson & Laycock, 1993) y ha sido tradicionalmente una de las competencias más valoradas por los empleadores (Confederation of British Industry, 1994).

El propósito de este trabajo es presentar la aplicación empírica de una metodología, llamada “World Café”, con el objeto de fomentar prácticas autónomas en el aprendizaje de los alumnos dentro de un contexto de gran grupo.

b) DESCRIPCIÓN

En los últimos años ha habido un reconocimiento creciente de la importancia de crear entornos que fomenten la autonomía del alumno, así como del papel que los estudiantes deben jugar a la hora de dirigir su propio proceso de aprendizaje (Reinders, 2010), tanto dentro como fuera del aula (Allford & Pachler, 2007).

El interés por estos temas no es nuevo. La reflexión sobre la importancia de fomentar autonomía en los alumnos es una cuestión que ha preocupado a los diferentes ámbitos del saber, de manera transversal, y desde antiguo. Así Benson (2011) señala algunos destacados ejemplos de personas que se han preocupado por el estudio y la reflexión en este ámbito, tales como el pensador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), el filósofo John Dewey (1859-1952), pedagogos como William Kilpatrick (1871-1965) o Paolo Freire (1921-1997) y psicólogos como Carl Rogers (1902-1987) o George Kelly (1905-1967).

De acuerdo con Reinders (2010), el interés actual por fomentar el aprendizaje autónomo encuentra una de sus raíces más importantes en la obra de George Kelly publicada en 1955. En ella Kelly planteó la importancia de considerar al alumno como un individuo activo que aporta experiencias previas, creencias personales y preferencias particulares

al aula, y dejarlo de considerar como un contenedor vacío y pasivo que necesita ser rellenado con las ideas del profesor (Stevick, 1990).

De este modo, las teorías constructivistas del aprendizaje que propugnaron Kelly (1955) y otros, han dado, desde sus inicios, mayor importancia al alumno y al papel que éste juega en su proceso de aprendizaje, que no al volumen de conocimiento transmitido por el profesor; dado que lo realmente importante aquí, en términos de aprendizaje, es el proceso que sigue el alumno más que cualquier otra cosa. La premisa fundamental que esta escuela afirma es que el conocimiento no puede ser enseñado, sólo puede ser construido por, y juntamente con, el alumno. Por este motivo es muy importante que para poder lograr un auténtico aprendizaje, el estudiante tome las riendas de su propio proceso (Candy, 1991).

Asumiendo lo anterior, hay que reconocer que no es sencillo lograr un aprendizaje autónomo en los alumnos (Benson, 2011) y menos en un contexto de gran grupo (Rué, 2009). Las investigaciones realizadas afirman que dentro de un gran grupo disminuye la motivación, la responsabilidad del alumno y su capacidad de aprendizaje (Persky & Pollack, 2010). Sin embargo es posible (y recomendable) diseñar un entorno que fomente dicho aprendizaje (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004), dado que se ha demostrado que entornos más controladores, no sólo disminuyen la iniciativa del alumno, sino que provocan que éstos aprendan menos; mientras que los diseñados para el fomento de la autonomía, generan en los alumnos una mayor motivación interna, mayor curiosidad, deseo de superar los retos que se les plantea, mejor asimilación de los conceptos presentados, así como un mayor desarrollo social y bienestar físico (Ryan & Deci, 2000).

Todos estos efectos positivos pueden crearse también en entornos de gran grupo (Persky & Pollack, 2010), que son el objeto de estudio de este trabajo. Aquí, por grupo grande se asume el consenso general al que ha llegado la comunidad científica, al definirlo como aquel grupo en el que resulta imposible que sus miembros mantengan contacto visual con todos los otros al mismo tiempo (Alford & Klein, 1989; Turquet, 1975). Maré *et al.* (1991) y Gilmore y Barnet (1992) sitúan en 15 el número mínimo de integrantes para poder considerar a un grupo como grande.

Autonomía en el aprendizaje

Existe un cierto consenso general, de carácter débil, en torno al concepto de autonomía en el aprendizaje (Fazey & Fazey, 2001), que Benson (2011) resume como la capacidad de hacerse cargo, o responsabilizarse del propio aprendizaje. Dicho esto, se hace necesario recordar el apunte que hace Little (1990) al afirmar que bajo este concepto no existe una única conducta fácilmente describible que permita determinar si el alumno está aprendiendo autónomamente o no; sino que el concepto es mucho más difuso y difícil de concretar, y en consecuencia, la comunidad científica sigue trabajando para llegar a un consenso más amplio.

En este contexto, se hace necesario describir qué se entiende por autonomía en el aprendizaje, al menos por dos razones: (1) presentar un constructo validado es una condición necesaria para poder realizar una investigación pertinente, y (2) cualquier iniciativa o innovación destinada a mejorar el aprendizaje autónomo es mucho más efectiva si se trabaja sobre una descripción clara del concepto (Benson, 2011).

Una de las primeras definiciones del concepto de autonomía del aprendizaje, en el contexto de la enseñanza del lenguaje, fue presentada por Holec (1981, pág. 3) ante el Consejo de Europa, y lo definía como “la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje”, detallando que consistía en tener y mantener la responsabilidad sobre todas aquellas decisiones que tuvieran que ver con todos los aspectos relacionados con la organización del aprendizaje, y citaba, por ejemplo, la necesidad de determinar los objetivos, definir los contenidos y las progresiones realizadas durante el proceso, seleccionar los métodos y las técnicas que deben ser utilizados, monitorizar el proceso de adquisición del conocimiento o evaluar el contenido que se ha adquirido.

A esta primera definición se le criticó su vertiente eminentemente técnica a la hora de abordar la autonomía, únicamente, como la habilidad de tomar decisiones que afecten el proceso de aprendizaje. Holec (1985) reconoció esta limitación pero no consideró presentar una nueva formulación.

Años después, Little planteó la necesidad de ampliar la definición del concepto a algo más que la sola referencia a la forma como se organiza el aprendizaje. Este autor afirmó

que “...el estudiante desarrollará algún tipo de relación de carácter psicológico con el proceso y el contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía se verá tanto en la manera como el estudiante aprende, como en la manera como transfiere dicho aprendizaje a otros contextos” (Little, 1991, pág. 4). Esta definición es complementaria a la presentada por Holec al añadir la dimensión de control cognitivo sobre el proceso de aprendizaje por parte del estudiante, quien toma un papel activo en hacerse responsable de su propio aprendizaje.

A la dimensión técnica de Holec y a la cognitiva de Little, Benson (1996) señala la necesidad de añadir una tercera, la política, que hace referencia al control del contenido aprendido, y que pasa inexorablemente por la necesidad de que el estudiante pueda negociar, o influir de manera notoria, sobre los objetivos, contenidos y recursos utilizados durante el proceso de aprendizaje.

A partir de todo lo anterior, y siguiendo a Benson (1996), se definen las dimensiones de autonomía de aprendizaje como siguen (Cuadro 1, columna A):

- Autonomía técnica (*learning management*): capacidad para aprender fuera del marco institucional de educación y sin la intervención del profesor.
- Autonomía cognitiva (*cognitive processes*): capacidad para dotarse de las condiciones necesarias para responsabilizarse de su aprendizaje. Esto implica la transformación interna fruto del aprendizaje, sin dependencia del contexto propicio para ello.
- Autonomía política (*learning content*): capacidad de controlar los procesos mediante los que se aprende, así como los contenidos que se aprenden.

Oxford (2003) señaló que existía una tendencia a asociar una connotación ideológica a la dimensión política del aprendizaje autónomo, frente a la dimensión técnica o cognitiva. Por este motivo, Benson, en la revisión de su obra del año 2011, cambió la nomenclatura de las categorías que estaba utilizando para describir este concepto a las presentadas aquí entre paréntesis. En el presente trabajo, se respetarán los nombres originales de su obra de 1996, dado que éstos son la base del modelo que Rué (2008) presentará.

A partir de las definiciones anteriores, Rué (2008; 2009) ha elaborado un constructo teórico desglosando las tres dimensiones en lo que él denomina “situaciones de autonomía”, es decir, descripciones operativas que señalan diferentes aspectos o matices de la dimensión general de autonomía de aprendizaje a la que se refiere (Cuadro 1, columna B).

World Café

World Café es una metodología para la gestión de grupos grandes nacida en el campo del Desarrollo Organizacional (Bunker & Alban, 2006; Holman, Devane, & Cady, 2007). Fue probada por primera vez en la década de los noventa, y a partir de entonces se ha aplicado en diferentes contextos (Brown & Isaacs, 2005). Más recientemente se describe su uso en otros trabajos tales como Ritch y Brennan (2010) y Prewitt (2011). Es un proceso conversacional que permite participar a los estudiantes en un diálogo constructivo alrededor de preguntas relevantes y que busca fomentar el aprendizaje colaborativo y el compromiso personal (Tan & Brown, 2005).

Para conseguirlo, se organiza a los alumnos en grupos de 4 personas alrededor de una mesa y se les plantean preguntas sobre un tema importante para ellos. En cada grupo se elige a un “host” responsable de tomar nota de las principales ideas que aparecen en su mesa de discusión. Pasados 15 minutos, los miembros de cada uno de los grupos, excepto el “host”, cambian de mesa, yendo a cualquier otra, a ser posible sin repetir compañeros de grupo. El “host” se encarga de recibir a los nuevos miembros y exponerles las principales conclusiones a las que ha llegado el grupo anterior. A partir de aquí, se inicia una nueva conversación, donde se construye sobre las ideas que los otros grupos han dejado en la mesa. Este proceso se repite tres veces. Finalmente cada grupo resume las principales aportaciones que se han realizado en su mesa; cada “host” presenta estas conclusiones al grupo grande, y se anotan en la pizarra a modo de mapa conceptual para que todos los participantes vean cuáles son las conclusiones a las que se ha llegado.

Cuadro 1

(A) Enfoque Benson (1996)	(B) Situación de autonomía Rué (2008)	(C) Relación entre Word Café y el aprendizaje autónomo
Técnico	1 Fortalece la acción de aprender en determinados aspectos de la misma: contenidos, procedimientos, etc., al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesor.	No aplica, porque este trabajo investiga el aprendizaje autónomo dentro de clase.
Cognitivo	2 Es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje.	La responsabilidad del aprendizaje recae mayoritariamente en el alumno, al ser él el que decide participar más o menos, reflexionar y construir más o menos a partir de los comentarios de otros compañeros y depende de su implicación en la dinámica el ir conformándose y contrastando su propio pensamiento respecto a las cuestiones planteadas a través de los diálogos que mantiene. Además el cambio de mesa incrementa tanto la información como los argumentos en pro y en contra a los propios planteamientos y por lo tanto el ejercicio de confrontación del propio pensamiento y la creación de una síntesis a partir de los inputs recibidos aumenta exponencialmente (Brown & Isaacs, 2005).
	3 Implica una transformación interna, la cual puede tener un carácter situacional o no.	Las preguntas formuladas están hechas desde un enfoque de <i>appreciative inquiry</i> (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2008) que busca descubrir lo mejor de cada participante, e implicarle para que cambie su forma de actuar fruto de la reflexión y debate sobre estas preguntas, gracias a que las conversaciones devienen <i>diálogos generativos</i> (Purser & Griffin, 2008).
	4 Requiere tener desarrollado un cierto nivel de autonomía.	Dado que los participantes son alumnos de último curso, estos han demostrado disponer una autonomía cognitiva mínima para poder llegar a este curso; por lo tanto, también para participar en la dinámica. Trabajar sobre competencias ya adquiridas, y ver que las pueden utilizar genera un estímulo positivo para seguir adelante, asumir riesgos y así aumentar su autonomía (Fazey & Fazey, 2001).
Político	5 En él, el aprendiz desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el contenido del aprendizaje.	Durante toda la dinámica no hay injerencia por parte del profesor. Solamente da las instrucciones de trabajo, y señala los periodos de 15 minutos. Lo que pasa durante la sesión es plena responsabilidad del alumno.
	6 Implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativa.	La transformación proviene del intercambio de opiniones. Además, se planteó una pregunta en esta dinámica que incide sobre las decisiones que quiere y puede tomar el alumno, reforzando la idea que el control de las decisiones depende de él mismo (Fazey & Fazey, 2001).

	7	Requiere haber desarrollado un grado suficiente en el nivel de autonomía precedente.	Las habilidades necesarias para participar en el debate han sido adquiridas por los alumnos a lo largo de su desarrollo como estudiantes universitarios, gracias a un currículum que busca desarrollar una serie de competencias. Y de manera especial, la asignatura donde se enmarca esta dinámica, ha procurado garantizar el desarrollo de esas competencias a partir de un enfoque de <i>experiential learning</i> (Brooks-Harris & Stock-Ward, 1999).
--	---	--	---

En la columna C del cuadro 1 se presentan los argumentos que explican por qué esta dinámica contribuye al aprendizaje autónomo del alumno.

Fuente de datos y metodología

Para este trabajo, el tema debatido en la sesión estaba relacionado con el futuro profesional de los alumnos de cuarto curso del Grado en Gestión Turística y Hotelera de la escuela TSI-Turismo Sant Ignasi (ESADE, Universitat Ramon Llull) en la asignatura Human Resources and Organizational Management. En el contexto de la asignatura, por *hospitality management* se entiende gestión hotelera, a pesar de que existe poco acuerdo entre la comunidad académica sobre el alcance de este concepto tal y como recoge Brotherton y Wood (2008). Dado que estos alumnos se encuentran al final de sus estudios y en pocos meses entrarán en el mercado laboral, y por otra parte uno de los objetivos de la asignatura es abordar la realidad de la gestión de la carrera personal y profesional, esta dinámica permite situar a los estudiantes en primera persona ante la reflexión sobre su propio futuro.

Se formularon tres preguntas:

1. ¿Cómo será la industria del *hospitality* y su entorno en un horizonte de 2-3 años?
2. ¿Qué perfiles profesionales podrán adaptarse mejor a este entorno?
3. ¿Qué puedo y quiero hacer yo para adaptarme sin dificultad a este entorno y sin renunciar a lo que yo quiero para mí?

Con ellos se realizó una dinámica de World Café; pasado unos días se pidió a los participantes su valoración con ayuda de una encuesta basada en las situaciones de autonomía descritas (Cuadro 1); para cada una de las siete situaciones se utilizaron dos

preguntas; finalmente se añadieron dos más relativas a la satisfacción generada por la metodología World Café en comparación con la clases magistrales. Las preguntas se presentaron desordenadas al azar.

Tabla 1 Enfoques, conceptos y preguntas sobre la autonomía en el aprendizaje

Enfoque	Conceptos	Preguntas
T: técnico		
		[1] Fortalece la acción de aprender en determinados aspectos de la misma: contenidos, procedimientos, etc., al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesor
	1a	Como alumn@ he decidido cuándo realizar las tareas diseñadas para la sesión.
	1b	Como alumn@ he decidido cuáles y cómo realizar las tareas diseñadas para la sesión.
C: cognitivo		
		[2] Es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje
	2a	He sido responsable/co-responsable con otros alumn@s de los contenidos que se han discutido durante la sesión.
	2b	He sido responsable de las conclusiones a las que se ha llegado al final de la sesión.
		[3] Implica una transformación interna, la cual puede tener un carácter situacional o no
	3a	La sesión me ha sido útil para reflexionar sobre los posibles cambios que desearía realizar en mi vida personal o profesional.
	3b	La sesión ha sido útil para reafirmar mi postura y opinión que previamente me había formado.
		[4] Requiere tener desarrollado un cierto nivel de autonomía
	4a	Tenía las habilidades necesarias para participar en la sesión y poder aprender de ella.
	4b	La sesión me ha permitido practicar y/o desarrollar habilidades o competencias que me pueden ser útiles.
P: político o de capacidad de agencia		
		[5] En él, el aprendiz desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el contenido del aprendizaje
	5a	He tenido un control total sobre mi proceso de aprendizaje.
	5b	He tenido un control total sobre el contenido de mi aprendizaje.
		[6] Implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativa

	6a	Esta sesión me ha producido un grado de transformación cognitiva importante.
	6b	Esta sesión me ha producido un grado de transformación personal importante.
[7] Requiere haber desarrollado un grado suficiente en el nivel de autonomía precedente		
	7a	Tenía opinión previa sobre el tema estudiado.
	7a	Esta sesión me ha permitido contrastar mi opinión y/o robustecerla, y así formarme un criterio al respecto.
W: Satisfacción con World Café		
[8] Valoración de la metodología World Café en contraposición a las clases magistrales		
	8a	Mejoro más mi capacidad de pensar y actuar a través de esta dinámica que a través de una clase magistral
	8b	Prefiero clases magistrales a sesiones como esta

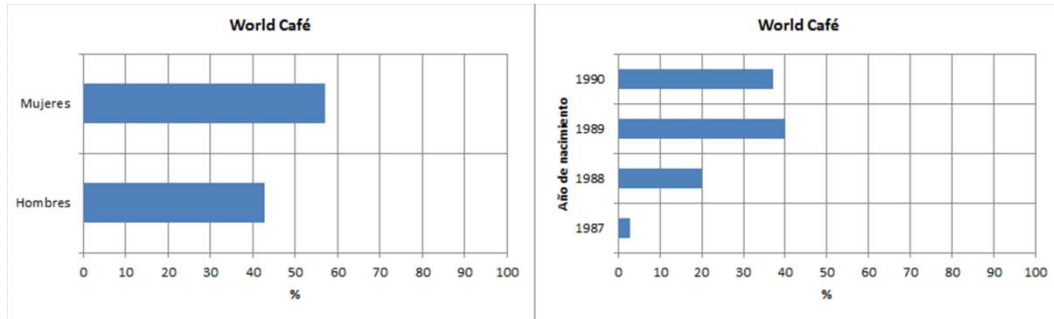
Se utilizó una escala de acuerdo de 6 niveles (cuadro 2) codificada de 1 a 6. Todas las preguntas se redactaron en sentido positivo salvo una, cuyas respuestas se recodificaron para invertir su sentido.

Cuadro 2. Escala de respuesta y su codificación

Pregunta	Muy		Algo	Algo		Muy
	en desacuerdo			de acuerdo		
Como alumno he decidido cuándo realizar las tareas diseñadas para la sesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Codificación)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Todas las preguntas se redactaron en sentido positivo salvo al 8b; por lo que las respuestas a esta pregunta se recodificaron a una puntuación en sentido positivo usando la transformación: $puntuacion_positiva = 7 - respuesta$. Se calculó la puntuación *media* de cada pregunta y se transformó en una escala porcentual de acuerdo usando la expresión: $porcentaje_de_acuerdo = 20 * (media - 1)$. El gráfico 3 muestra los porcentajes de acuerdo obtenidos en cada pregunta y el gráfico 4 resume el porcentaje de acuerdo medio por cada uno de los cuatro enfoques.

La encuesta fue contestada por 35 alumnos que habían participado en una sesión de World Café, cuya distribución por edad y género se puede ver en los gráficos 1 y 2 respectivamente.



Gráficos 1 y 2. Perfil de los participantes en la encuesta

c) RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 3 y 4, los resultados de las preguntas 1a y 1b corresponden a las “situaciones de autonomía” asociadas a la dimensión técnica tal y como se presenta en el Cuadro 1.

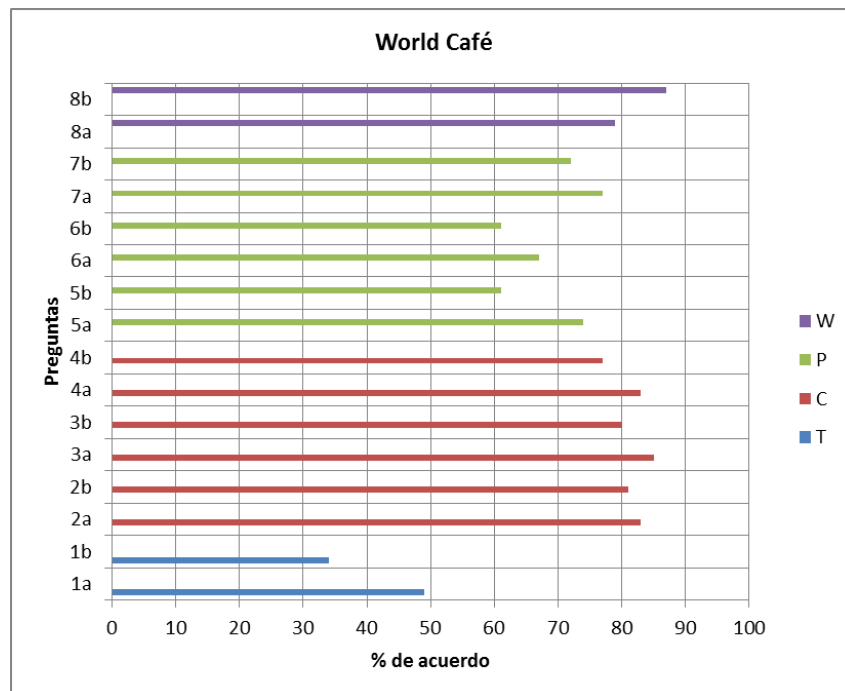


Gráfico 3

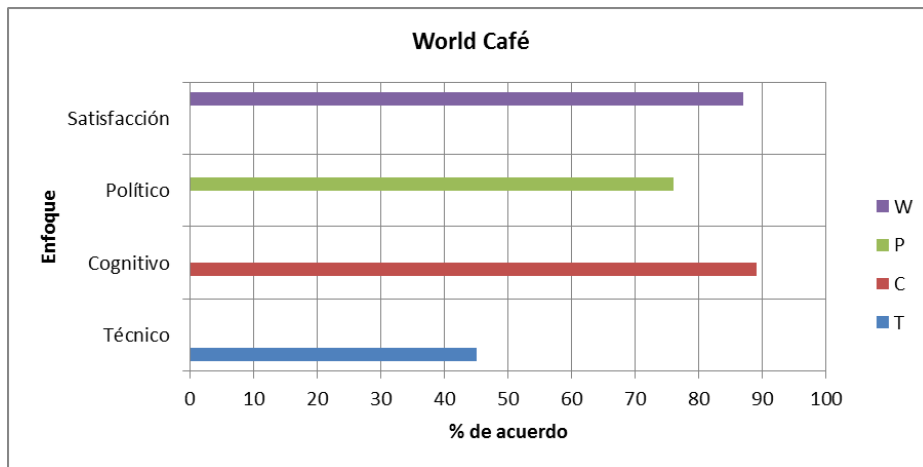


Gráfico 4

Dado que la experiencia se realizó en el contexto del aula, los aspectos relacionados con esta dimensión quedan bajo el control del profesor, y por lo tanto la autonomía del alumno es limitada. Por este motivo es lógico que los resultados obtenidos para estas preguntas estén por debajo de las restantes. La distribución de las respuestas a la pregunta 1a y 1b, pone de manifiesto el hecho de que los alumnos interpretaron la pregunta de maneras diferentes, proporcionando respuestas variadas y opuestas, creándose así dos grupos: uno que mostraba un claro desacuerdo, y otro con variedad de opiniones (gráfico 5). Esto obliga en una próxima edición de la experiencia, sea necesario revisar la redacción.

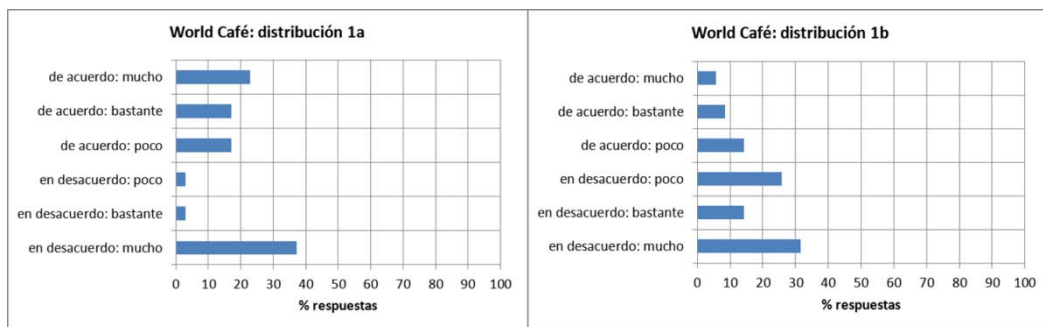


Gráfico 5

Por otro lado, los resultados obtenidos en las preguntas 2, 3 y 4, relativas a la dimensión de autonomía cognitiva, han presentado resultados que muestran el acuerdo de los alumnos respecto al hecho de que la metodología del World Café utilizada fomenta la autonomía. De acuerdo con la literatura revisada, uno de los componentes psicológicos de la autonomía más estudiados es la posibilidad de reflexión (Benson, 2011). Así, para Little (1997), la posibilidad de reflexión consciente es una de las características distintivas del proceso de aprendizaje autónomo. La relación entre reflexión y autonomía descansa sobre los procesos conductuales y cognitivos a través de los cuales las personas toman el control sobre lo que están viviendo y, de acuerdo con Candy (1991), toman consciencia de la relación que hay entre su actitud y lo que obtienen de ella. Este proceso de reflexión se produce en la dinámica del World Café a través de los diálogos que se dan en cada mesa al tratar de dar respuesta a las preguntas planteadas en un inicio (Brown & Isaacs, 2005). El hecho de tener que posicionarse personalmente frente a la pregunta planteada, tener que defender sus posiciones delante del resto del grupo que puede pensar diferente, y oír lo que los otros tienen que decir, y conversar con ellos, fomenta la reflexión.

Recuperando la idea antes apuntada por Little (1991) acerca de la relación entre autonomía de aprendizaje y responsabilidad, cabe decir que la dinámica del World Café obliga a los estudiantes a decidir hacia dónde quieren que evolucione la conversación que tienen en los grupos, de forma que si ellos no se implican, ese grupo no logra ningún resultado. Siendo muy evidente quien aporta y quien no, la propia dinámica contribuye a que se eviten efectos de “holgazanería social” (Baron & Greenberg, 1992), más si cabe, cuando se ha buscado una pregunta que es relevante para ellos y se formula de manera que puedan descubrir aspectos importantes para ellos y sugiriéndose ellos mismo pautas de acción (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2008). Sería interesante estudiar en mayor profundidad el proceso de generación de las respuestas, y como estas se transmiten de grupo en grupo hasta llegar a un cierto consenso.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos para las preguntas 5, 6 y 7, que responden a las situaciones de autonomía que describían la dimensión política, se han obtenido resultados que permiten confirmar que los alumnos que han participado en el World Café ratifican que esta metodología fomenta esta dimensión del aprendizaje autónomo.

Estos resultados son coherentes con el diseño previo de la dinámica, en la que el docente sólo interviene al inicio, y durante el proceso sólo participa para señalar la necesidad de cambiar de mesa. A partir de aquí son los alumnos quienes tienen el control del proceso y del contenido que se trabaja. Esto hace que no todos tengan que explorar exactamente las mismas ideas, sino que cada uno puede plantear aquellas cuestiones que sean más relevantes para él, disfrutando de un nivel alto autonomía, ya que la parte más importante del proceso va a depender del estudiante (Ribé, 2003).

Los resultados obtenidos en la dimensión política son un poco inferiores a los obtenidos para la dimensión cognitiva, ya que la dimensión cognitiva depende exclusivamente de la iniciativa de los alumnos, mientras que la dimensión política se ve supervisada por la participación del profesor, aunque sólo sea diseñando el proceso.

La última pregunta, la número 8, recoge tanto la valoración general de esta dinámica frente a una más tradicional como es una clase expositiva, así como los resultados a la pregunta acerca de si esta dinámica fomenta una mayor autonomía en los estudiantes que una clase magistral. De acuerdo con los datos observados, sin lugar a dudas, los alumnos que han participado en el proceso del World Café prefieren este tipo de dinámicas a las clases magistrales, y además han señalado, de manera muy significativa, que ésta dinámica fomenta una mayor autonomía que la tradicional clase magistral.

Conclusiones

Hemos descrito en este trabajo los resultados obtenidos tras la aplicación de una dinámica World Café como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo en un grupo grande.

A partir del modelo teórico formulado por Benson (1996) y adaptado por Rué (2008), se han identificado tres dimensiones del aprendizaje autónomo a estudiar. A saber, la dimensión técnica, cognitiva y la política. De los tres enfoques propuestos, los resultados obtenidos en la encuesta realizada permiten concluir que el World Café no contribuye a desarrollar la autonomía técnica cuando esta se aplica en el aula, dado que ésta se define como aquel tipo de autonomía que se desarrolla fuera del marco institucional. Por otro lado, se desprende que la dinámica del World Café permite

desarrollar la dimensión cognitiva y política del aprendizaje autónomo de los alumnos. Es decir, los alumnos que participan en esta dinámica se hacen responsables del contenido y del proceso de su aprendizaje. Una de las claves principales para que esto suceda está en formular las preguntas adecuadas.

Por último, como ya se ha señalado más arriba, sería interesante estudiar en profundidad el proceso de generación de las respuestas, y como estas se transmiten de un grupo a otro hasta llegar a un cierto consenso.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alford, C., & Klein, M. (1989). *Social Theory*. New Haven: Yale University Press.
- Allford, D., & Pachler, N. (2007). *Language, autonomy and the new learning environments*. Oxford: Peter Lang.
- Baron, R., & Greenberg, G. (1992). *Behavior in organizations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. En R. Pemberton, S. L. Edward, W. F. Or, & H. D. Pierson, *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (págs. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching Autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- Brooks-Harris, J. E., & Stock-Ward, S. R. (1999). *Workshops. Designing and Facilitating Experiential Learning*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brotherton, B., & Wood, R. C. (2008). The nature and meanings of 'hospitality'. En B. Brotherton, & R. C. Wood, *The SAGE Handbook of Hospitality Management* (págs. 37-61). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: shaping our futures through conversations that matters*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bunker, B. B., & Alban, B. T. (2006). *Handbook of Large Group Methods*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Confederation of British Industry. (1994). *Thinking ahead: ensuring the expansion of higher education into 21st century*. London: CBI.

Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

de Maré, P., Piper, R., & Thomson, S. (1991). *Koinonia: From hate through dialogue, to culture in large groups*. London: Karnak Books.

Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The Potential for Autonomy in Learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education* , 26 (3), 345-361.

Gilmore, T., & Barnett, C. (1992). Designing the social architecture of participation in large groups to effect organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science* , 534-548.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Languages Learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. En P. Riley, *Discourse and Learning* (págs. 173-190). London, Logman.

Holman, P., Devane, T., & Cady, S. (2007). *The Change Handbook: The Definitive Resource on Today's Best Methods for Engaging Whole Systems*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Kelly, D. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kerr, D. (2006). Teaching autonomy: The obligation of liberal education in plural societies. *Studies in Philosophy and Education* , 25, 425-456.

Little, D. (1990). Autonomy in language learning. En I. Gathercole, *Autonomy in Language Learning* (págs. 7-15). London: CILT.

Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness* , 6 (2/3), 93-104.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. En D. Plafreyman, & R. C. Smith, *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (págs. 75-91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Persky, A. M., & Pollack, G. M. (2010). Transforming a large-class lecture course to a smaller-group interactive course. *American Journal of Pharmaceutical Education* , 74 (9), 1-6.

Prewitt, V. (2011). Working in the Cafe: Lessons in Group Dialogue. *Learning Organization* , 189-202.

Purser, R. E., & Griffin, T. J. (2008). Large Group Interventions. Whole System Approaches to Organization Change. En T. G. Cummings, *Handbook of Organization Development* (págs. 261-276). Thousand Oaks: Sage Publications.

Reinders, H. (2010). Towards a Classroom Pedagogy for Lerner Autonomy: a Framework of Independent Language Learning Skills. *Australian Journal of Teacher Education* , 35 (5), 40-55.

Ribé, R. (2003). Tramas in the foreign language classroom: autopoietic networks for learner growth. En D. Little, J. Ridley, & E. Uhioda, *Learner Autonomy in Foreign Language Classrooms: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (págs. 11-28). Dublin: Authentik.

Ritch, E. L., & Brennan, C. (2010). Using World Café and drama to explore older people's experience of financial products and services. *International Journal of Consumer Studies* , 405-411.

Rué, J. (2008). Aprender en autonomía en la Educación Superior. En U. F. Araújo, & G. Sastre, *Aprendizaje Basado en Problemas* (págs. 47-66). Barcelona: Gedisa.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* , 55 (1), 68-78.

Stephenson, J., & Laycock, M. (1993). *Using Learning Contracts in Higher Education*. London: Kogan Page.

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Tan, S., & Brown, J. (2005). The world Cafe in singapore: Creating a Learning Cultures Through Disalogue. *Journal of applied Behavioral Science* , 41 (1), 83-90.

Turquet, P. (1975). Therats to Identity in the Large Group. En L. Kreeger, *The Large Group: Dynamics and Therapy* (págs. 87-144). London: Constable.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology* , 87 (2), 246-260.