
**AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE DE
UNA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS FORMALES. UNA
EXPERIENCIA EN EL AULA.**

*José Manuel Rodríguez Parente
IES Néstor Almendros, Tomares (Sevilla)*

It is widely accepted that the existence of compulsory general education until the age of 16 -in practice up to 18- is a valuable achievement of our society. Students are offered the opportunity to complete their secondary education reasonably well prepared. Nevertheless, good intentions cannot always be realized due to a variety of circumstances: high student numbers, an overcrowded curriculum, and too few teacher-student contact hours per week are among the more serious obstacles. However, in this paper we will try to prove that in spite this unfavourable scenario a degree of learner autonomy is possible, and even necessary, in formal contexts of education, since we defend that “knowing” is good but “learning to find out” is even better.

Palabras Clave: aprendizaje autónomo, motivación, responsabilidad, aprender a aprender,

1. Introducción

“Perhaps we should stop worrying being better teachers and help our students become better learners” (Allwright, R.L., 1979)

Puede aceptarse, con carácter general, que la existencia de una educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años -en la práctica hasta los 18-, es uno de los logros más destacados de sociedades modernas como la nuestra. Este

hecho debería posibilitar que nuestros jóvenes completaran su etapa educativa intermedia suficientemente preparados en las diversas disciplinas que intervienen en su formación. En particular, por lo que al área de lenguas extranjeras se refiere, cabría esperar que los estudiantes, al finalizar los estudios de Bachillerato, fueran capaces de utilizar correctamente las herramientas lingüísticas necesarias para hacerse entender en dos lenguas modernas diferentes a la materna. Sin embargo, no siempre los objetivos planteados -intenciones- se traducen en realizaciones prácticas. Ello puede ser debido a circunstancias como las descritas a continuación.

En primer lugar, el hecho de que todos nuestros jóvenes se encuentren escolarizados hasta los 16-18 años no basta, en sí mismo, para que éstos alcancen el grado de formación académica que se pretende. Se necesita, además, que los profesores puedan actuar sobre las necesidades específicas de cada uno de ellos. Y ello resulta muy difícil de conseguir en un contexto educativo -el nuestro- en el que se descuida la preparación didáctica del profesorado, y en el que no se dedican los recursos suficientes para responder a la reciente masificación de los centros educativos.

En segundo lugar, que el saber -científico, artístico, técnico- se compartimente en materias -asignaturas- que faciliten su transmisión parece correcto metodológicamente. No parece defendible como objetivo formativo, sin embargo, que cada alumno deba superar diez, once y hasta doce materias diferentes en un mismo curso académico.

Por último, la existencia de una ratio de treinta alumnos por grupo y profesor -a veces hasta treinta y cinco-, junto a la exigua asignación horaria semanal de la primera lengua extranjera imposibilitan, en la práctica, que nuestros alumnos finalicen esta etapa de su formación académica con un nivel de competencia lingüística intermedia.

Esta es la situación. A partir de aquí, y a pesar de las circunstancias adversas anteriormente expuestas, en este artículo defendemos la siguiente propuesta: es posible, en el actual contexto formal de enseñanza, desarrollar actividades que fomenten el aprendizaje autónomo de los alumnos y, por lo tanto, lograr que éstos se impliquen en la tarea voluntaria de su propia formación. Si bien -debe añadirse- dicha labor exige un gran esfuerzo.

2. Dos factores condicionantes del aprendizaje

Son numerosos los factores que pueden influir, positiva o negativamente, en el aprendizaje de una materia. Básicamente, podemos agruparlos en dos categorías: condicionantes *externos* al estudiante -la presión social y familiar, por ejemplo-, y condicionantes *propios* del individuo -la edad o la motivación hacia el estudio, entre los más relevantes-. En poco podemos actuar sobre los primeros como profesores de lenguas extranjeras. De los segundos sí nos conviene poseer información y criterio, así como recursos válidos para su aprovechamiento. A ellos me voy a referir a continuación.

2.1. La edad

Los jóvenes sufren en la difícil etapa adolescente -de los 12 a los 17 años, aproximadamente- un aluvión de cambios biológicos como consecuencia de su tránsito a la etapa adulta. Este proceso natural les vuelve emocionalmente inestables, lo cual provoca que se manifiesten -con mayor frecuencia de la que nos gustaría- con pautas de comportamiento imprevisibles. A estas edades, y en palabras de Ribé y Vidal, debemos entender al adolescente como “un ser en ruta hacia una nueva identidad” (Ribé y Vidal, 1995: 38), que avanza de la dependencia familiar a la independencia cognitiva, social y emocional. Esta es la etapa que coincide, cronológicamente, con su formación reglada intermedia.

En estas circunstancias, tal vez podamos contribuir, como profesores y adultos, a que los estudiantes desarrollen una disposición favorable hacia la asignatura aceptando, por ejemplo, que éstos están sufriendo las consecuencias de su tránsito por la difícil etapa de su desarrollo personal. Los jóvenes, por su parte, posiblemente desarrollen un mayor grado de receptividad hacia la lengua extranjera si perciben que se valora muy positivamente su participación en las actividades formativas planteadas, tanto dentro como fuera del aula.

2.2. La motivación

Son numerosos los estudios que analizan la estrecha relación entre motivación y éxito en el aprendizaje de lenguas modernas. Entre ellos, destacamos los realizados por Gardner (1985), en los que efectúa la distinción entre motivación *instrumental* -consecuencia, por ejemplo, de intentar conseguir un mejor puesto de trabajo-, e *integrativa* -directamente asociada al deseo voluntario del sujeto por aprender-. Las dos modalidades son válidas, ya que ambas logran predisponer favorablemente al individuo hacia el estudio y facilitan la adquisición de conocimientos.

A diferencia de la motivación extrínseca, cuyo origen puede localizarse en algún incentivo externo al propio aprendizaje, la motivación intrínseca hace que sea la propia experiencia de aprendizaje la que recompense suficientemente a quienes son capaces de desarrollarla. La motivación así conseguida: “affects the extent to which individual learners persevere in learning the L2, the kinds of learning behaviour they employ - for example the level of participation in the classroom- and their actual achievement” (Ellis, 1994: 31). Y también: “language teaching that does not cope with the problem of independence training is simply a sad waste of time, no matter what else gets done in the classroom” (Allwright, 1979:114).

3. Autonomía y responsabilidad

3.1. Algunos interrogantes previos

En relación con los dos factores condicionantes del aprendizaje tratados anteriormente, podemos concluir lo siguiente. Por una parte, que la edad adolescente es una característica biológica del individuo que los profesores debemos aceptar y saber tratar. Por otra, que es posible -y deseable- crear en el aula y fuera de ella determinadas condiciones favorables que facilitan el desarrollo de la motivación por el aprendizaje (Stevick, 1986, 1990; Brumfit, 2001). Pero los estudiantes también tienen su papel reservado en un

planteamiento metodológico que prima el desarrollo de actividades autónomas de aprendizaje.

Cuando los profesores nos interrogamos sobre nuestra práctica diaria en el aula lo solemos hacer a través de consideraciones como las siguientes: ¿qué podría hacer para mejorar los resultados académicos de mis alumnos?; ¿qué tiempo debo dedicar a cada una de las tareas previstas?; ¿cómo podría conseguir que mis alumnos realmente deseen asistir a clase?. Es decir, siempre desde la perspectiva de nuestra intervención directa en el aprendizaje, a pesar -como la experiencia docente se encarga de recordar-, de que éste sólo tiene lugar como consecuencia de la implicación consciente del estudiante en su tarea de aprender.

De nuevo Allwright nos ofrece una consideración para la reflexión en forma de duda: “perhaps we should stop worrying being better teachers and help our students become better learners” (Íbid: 119). Y es que, en última instancia, el objetivo de intentar equilibrar el esfuerzo que alumnos y profesores deben asumir se revela como prioritario. Como nos recuerdan Scharle y Szabó: “even otherwise motivated learners may assume a passive role if they feel the teacher should be in charge of everything that happens in the classroom” (Scharle y Szabó, 2000: 1).

3.2. Definiciones y situaciones

Holec se refiere a autonomía del alumno en relación con el aprendizaje como “the ability to take charge of one’s learning”, y hace hincapié en que no se trata de una habilidad con la que nacemos sino que “(it) must be acquired either by natural means or, as most often happens, by formal learning, i.e., in a systematic deliberate way” (Holec 1981: 3). Así, junto a la noción de habilidad para encomendarse a una tarea, el término implica deseo por aprender, iniciativa personal y responsabilidad hacia el aprendizaje. En la misma línea de pensamiento se expresa McGarry:

Students who are encouraged to take responsibility for their own work, by being given some control over what, how and when they learn, are more likely to be able to set realistic goals, plan programmes of work, develop strategies for coping with new and unforeseen situations, evaluate and assess their own work and generally, to learn how to learn from their own successes and failures in ways which will help them to be more efficient learners in the future (McGarry. 1995: 1).

Little, a su vez, se refiere a la necesidad imperiosa de promocionar la autosuficiencia del aprendiz desde temprana edad, ya que la presencia del profesor para solventar problemas y emitir instrucciones ha de entenderse como necesariamente limitada en el tiempo: “We cannot expect children and adolescents to mature into autonomous adults if we do not give them the opportunity to behave autonomously as they learn” (Little, 1990: 8).

Pero a pesar de lo anteriormente expuesto, la mayoría de los profesores tendemos a priorizar la evaluación de conceptos, desatendiendo, en buena medida, el proceso mismo de aprendizaje. No solemos acomodar nuestra planificación trimestral o anual al modo en que los alumnos manejan los contenidos del currículum, ya que, habitualmente, centramos nuestro esfuerzo en velar porque la secuenciación de los mismos se respete en el tiempo y la forma programados. En un modelo de enseñanza así entendido destaca la voz cantante del director de orquesta -el profesor-. Pero no podemos olvidar el lenguaje del aprendiz, balbuceante y torpe a menudo, con defectos de forma casi siempre, pero que también es preciso saber -aprender- a escuchar. Como Hodge expone con ironía: “We teach and teach and they learn and learn: if they didn’t we wouldn’t. Teachers keep on speaking ‘teacherese’ while pupils go on speaking ‘learnerese’, two languages as different as English and Spanish” (Hodge, 1993: 110)

3.3. Lo que no debe ser y lo que sí puede funcionar

Inicialmente, aquello que nos atrae de un enfoque metodológico en el que se fomenta el aprendizaje autónomo es la idea de que los alumnos van a estar trabajando por su cuenta, mientras nosotros, los profesores, vamos a poder quedarnos más libres de tareas. La primera parte de la formulación puede ser

correcta -si somos capaces de conseguirlo-; la segunda, sin embargo, resultará -lo comprobaremos de inmediato- completamente alejada de la realidad.

Por desarrollo del trabajo autónomo en un contexto formal de educación como al que aquí nos referimos no debemos entender *fomento del aprendizaje sin profesor*, sino *transferencia a los alumnos de mayores cuotas de responsabilidad y capacidad de actuación en relación con su propia formación*. Y para conseguirlo, debemos, sobre todo, hacerles conocedores de la existencia de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas o comunicativas (Oxford, 1990, Wenden y Rubin, 1991), ayudarles a descubrir su particular estilo y ritmo de aprendizaje (Reid y Willing, 1987), y entrenarles para la autoevaluación de las tareas realizadas.

Nuestras labores prioritarias serán las de orientadores del correcto uso de las estrategias de aprendizaje más adecuadas para cada actividad; de coordinadores en relación con tiempos y procedimientos; de proveedores de explicaciones gramaticales; y de supervisores de los errores lingüísticos que han de aparecer. Si bien éstos pueden entenderse como circunstancias inevitables en el proceso de adquisición de cualquier lengua estudiada (Ellis, 1982; Norris, 1983), es probable que se den con mayor frecuencia en situaciones de trabajo autónomo que en contextos educativos más *tradicionales*, en los que el conductor de la clase, el profesor, en todo momento indica al alumno qué es lo que debe hacer y cómo debe hacerlo.

Tales errores podrán serlo en la forma oral y escrita del *output* generado por el alumno, pero también en el procedimiento de su adquisición, al no saber o no querer utilizar la estrategia de aprendizaje apropiada en cada momento. Errores a los que debemos estar muy atentos, no con un exclusivo ánimo sancionador, sino con la disposición de quien sabe interpretar los mensajes que emite el aprendiz en su proceso de aprendizaje.

Errors comprise a significant portion of a learner's language performance. Together with transitional constructions, acquisition orders and other performance aspects, errors provide important insights into the processes of second language acquisition and instruction. (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 198).

3. 4. Interrogantes finales

Si finalmente mantenemos nuestro deseo por desarrollar actividades que fomenten el trabajo autónomo de los alumnos, debemos ser muy conscientes de los inconvenientes que semejante tarea entraña. Tal vez la principal dificultad pueda situarse en el hecho cierto de que cada contexto de formación encierra sus propios condicionantes (Richards, 1985; Kramsh, 2000). Factores como la organización interna de los centros educativos y el entorno socioeconómico en que están ubicados, la dinámica específica de cada grupo de alumnos -nunca existen dos grupos iguales-, o la experiencia didáctica individual acumulada por cada profesor en su práctica profesional, son aspectos, todos ellos, que repercuten, directamente, en el éxito o el fracaso de los objetivos pretendidos.

Por ello, y como consecuencia de las dificultades que se han debido superar para el desarrollo de la experiencia que a continuación se presenta, sugiero la reflexión pausada sobre determinadas cuestiones básicas de procedimiento. Por ejemplo:

1. ¿Estamos dispuestos a posibilitar que nuestros alumnos intervengan en determinados aspectos de la programación, como la *negociación* de objetivos, los procedimientos, y el ritmo de trabajo?
2. ¿Aceptamos la no exclusividad del libro de texto como suministrador de *input*?
3. ¿Creemos positivo movernos entre las mesas de los alumnos y fomentar, en la medida de lo posible, una atención personalizada?
4. ¿Nos sentimos con ánimo como para organizar un sistema de préstamos o intercambio de libros de lectura, vídeos, CDROMs, canciones o revistas en la lengua estudiada (en inglés *SAC –self access centre*)?
5. ¿Podemos disponer de un espacio que nos facilite el desarrollo de actividades de aprendizaje autónomo, como la agrupación flexible de mesas o la existencia de un archivo de actividades fotocopiables?

6. ¿Somos partidarios de establecer contactos con centros educativos extranjeros, agencias de intercambio, *penpals*, etc. con el fin de que los alumnos dispongan de mayores posibilidades para el uso de la lengua estudiada en contextos reales?
7. ¿Creemos que puede merecer la pena el esfuerzo de contar con la presencia de hablantes nativos en algunos períodos de clase?
8. ¿Dedicamos cierto tiempo a la explicación y fomento de estrategias básicas para el aprendizaje en general y de lenguas en particular?
8. ¿Estimamos positivo que los alumnos tengan acceso a la auto-corrección de parte de las actividades realizadas, especialmente las relacionadas con la gramática y la adquisición de vocabulario?
10. ¿Aceptamos que para la valoración trimestral y final del alumno intervengan otros criterios y procedimientos, junto a los de exámenes escritos y orales?

Evidentemente, para el desarrollo de una experiencia de fomento del trabajo autónomo con alumnos no se requiere contestar afirmativamente a todas y cada una de las cuestiones anteriores. En la práctica, un buen número de profesores vienen realizando actividades como las descritas en el anterior listado. Dichas actividades posibilitan, de modo natural, que sus alumnos desarrollean –sin la conciencia de hacerlo–, un cierto grado de independencia en el estudio y un mayor compromiso con el aprendizaje de la materia. Pero, en última instancia, será el profesor individual quien tome la decisión de desarrollar determinadas actividades, tras considerar qué es lo que puede funcionar o no, cuáles son los recursos a los que puede tener acceso, con qué grupos está dispuesto a llevar a cabo determinadas tareas, y de qué manera pueden repercutir tales acciones en el rendimiento académico inmediato y la formación integral de los alumnos.

Some teachers interpret it (learner autonomy) in a procedural way and associate it with resource-based learning in institutions. For others the concept relates to a capacity to carry on learning independently throughout life, when classrooms and teachers have been left far behind a capacity that needs gradual building and development through practice in self-directed

learning. For yet others it relates more narrowly to approaching classroom-based study in more aware, independent, and effective ways. The precise interpretation will depend on educational tradition . (Hedge, 2000: 101)

4. Una experiencia práctica

4.1. Presentación

Tras lo anteriormente expuesto, quiero asociar mi reflexión sobre fomento del aprendizaje autónomo a un intento de intervención en el *cómo* deseamos que dicho aprendizaje se manifieste. Será necesario mantener el *qué* estudiar -por la necesidad de respetar la secuenciación de contenidos mínimos marcados por la ley-; también *con qué* material didáctico -el libro de texto, casi siempre, nos servirá de elemento referencial-; incluso el *para qué* -será difícil intervenir en el objetivo prioritario de los alumnos: *aprobar* la asignatura-. Pero, como sugiere Underhill y me atrevo a suscribir en su totalidad: "Doing the same things with a different awareness seems to make a bigger difference than doing different things with the same awareness" (Underhill, 1989: 43). Tema aparte es el control de lo que ocurre en el aula.

La experiencia que aquí se presenta tiene lugar con alumnos de 2º Bachillerato. Si bien puede afirmarse que toda acción educativa con grupos numerosos de alumnos requiere una pormenorizada supervisión en su desarrollo -"When teaching children and adolescents nothing happens without control" (Appel, 1995: 54)-, en este nivel educativo se dan circunstancias específicas como las se describen a continuación. Se trata de alumnos que han desarrollado ya -en la mayoría de los casos- una cierta madurez intelectual y estabilidad emocional, lo que disminuye los problemas de disciplina en el aula y facilita el trato. Por otra parte, la escasez de períodos lectivos -dos horas semanales- exige de los estudiantes suplir la ausencia del profesor con la asunción de un mayor control en las tareas de aprendizaje. Por último, estos alumnos están a punto de comenzar una nueva etapa formativa y necesitan empezar a tomar decisiones y sacar el máximo partido de las técnicas de aprendizaje que hayan podido desarrollar hasta

entonces. Circunstancias, todas ellas, que pueden facilitar el desarrollo de actividades autónomas de aprendizaje.

4.2. Aprender haciendo -learning by doing-

Denominamos así al compendio de acciones formativas complementarias relacionadas con el aprendizaje de la lengua inglesa que, desde el curso 1992-93, se vienen desarrollando en el IES “Néstor Almendros” de Tomares, Sevilla, con alumnos de ESO y Bachillerato.

ESO y 1º de Bachillerato

A los alumnos de ESO -Enseñanza Secundaria Obligatoria- y 1º de Bachillerato se les ofrece, al comienzo de cada curso, la posibilidad de participar en las siguientes actividades:

- acceso al sistema de préstamo de libros de lectura graduados,
- vídeos, recursos informáticos, canciones o revistas en inglés;
- realización de proyectos individuales o grupales;
- participación en clases de conversación con profesor nativo;
- realización de fichas de recuperación y refuerzo de conocimientos;
- participación en el mantenimiento de una página *web* en inglés.

Dos son los objetivos básicos que se persiguen con el fomento de estas actividades: desarrollar entre nuestros alumnos su *compromiso personal* con la tarea de aprender, y fomentar su implicación activa en acciones formativas que no requieran la presencia continua del profesor.

2º de Bachillerato.

Para la exposición de nuestra experiencia nos basaremos en la distinción entre las etapas de desarrollo del aprendizaje autónomo establecida por Scharle y Szabó: potenciación de la conciencia -*raising awareness*-, cambio de actitudes -*changing attitudes*- y transferencia de roles -*transferring roles*- (Scharle y Szabó, 2000: 1).

4.2.1. Potenciación de la conciencia

Este primer grupo de actividades propone a nuestros alumnos reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y las implicaciones que tal hecho conlleva. De dicha reflexión deben quedar muy claras algunas ideas clave, como que aprender idiomas es una tarea difícil, que es necesario realizar un elevado esfuerzo personal, y que una de las claves para el éxito en este terreno es la constancia y la regularidad. También se persigue que comprendan los condicionantes del trabajo en el aula y el respeto hacia una serie de normas en cuya elaboración van a poder intervenir.

4.2.2. Cambio de actitudes

Una vez que hemos conseguido desarrollar entre los estudiantes una predisposición favorable hacia la lengua inglesa -inicialmente éstos se suelen manifestar receptivos hacia un planteamiento metodológico en el que adquieren mayor protagonismo-, se les propone la participación en actividades que van a exigir de ellos una actitud diferente. Se les explica que un treinta por ciento de la calificación final de la signatura se centrará en actividades relacionadas con aspectos comunicativos de la lengua.

Asimismo, se les informa de que como complemento del libro de texto -principal suministrador de material lingüístico escrito-, tendrán a su disposición materiales de consulta y refuerzo gramatical en el Departamento de Inglés. Se trata de gramáticas de referencia, publicaciones específicas para la preparación de la prueba de selectividad, bibliografía relacionada con la adquisición de vocabulario, y un buen número de recursos multimedia e informáticos. Los profesores insistimos en la conveniencia de la utilización regular de dichos materiales en función de sus necesidades.

Sistema de evaluación.

Para la evaluación del aprendizaje de la lengua estudiada se tiene en cuenta el progreso de los alumnos en dos áreas interrelacionadas: la de *contenidos lingüísticos* y la de *destrezas comunicativas*. Por tal razón, se utilizan dos instrumentos complementarios: un examen escrito y la participación en

determinadas actividades formativas. A través del examen escrito -que supone un 70% de la calificación total- se valora la comprensión de textos, el análisis de aspectos léxicos y gramaticales, y la destreza de escritura. Mediante la participación del alumno en las actividades complementarias -lo que representa el 30% restante-, se evalúan destrezas como la lectura, la escritura -de nuevo-, y la comprensión y expresión orales. Un alumno puede aprobar la asignatura y obtener hasta un siete -en una escala de uno a diez- como nota máxima si supera el primer apartado, pero deberá puntuar en algunas las actividades propuestas si quiere mejorar su nota final, pudiendo sumar hasta tres puntos más.

A simple vista, puede parecer que dicho sistema no aporta gran novedad en relación con los procedimientos habituales de evaluación, esto es: valoración de los conocimientos del alumno sobre un total de diez puntos, que se pueden obtener a través de la superación de exámenes escritos. Existen en nuestra experiencia, no obstante, dos matices sustanciales. Por una parte, se obliga a los alumnos a delimitar su propio horizonte de aprendizaje y ponderar cuánto les va a costar alcanzarlo. Por otra, se facilita -a través de técnicas como la observación sistemática- el acceso de los profesores a datos que pueden ayudar a valorar aspectos relevantes del aprendizaje, como la utilización de *procedimientos* por parte del alumno para la adquisición de conocimientos, o su *actitud* hacia el aprendizaje en general y hacia la lengua inglesa en particular.

El espacio y los materiales

En relación con el espacio físico en que se desarrolla la experiencia, digamos que en nuestro centro educativo, y como consecuencia del trabajo continuado desarrollado a lo largo de los últimos años, hemos sido capaces de configurar un aula específica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. En ella contamos con:

- treinta mesas y sillas adaptables a una libre configuración;
- un televisor con su reproductor de vídeo;
- un equipo de sonido con sistema de altavoces;

- un archivo-clasificador que contiene material fotocopiable para el refuerzo o ampliación de aspectos gramaticales;
- un gran corcho en la pared, con información sobre cursos, actividades y propuestas relacionadas con la lengua inglesa;
- pósteres alusivos a aspectos relacionados con la cultura británica;
- un ordenador conectado a Internet;
- un armario-vitrina con llave, en la que se ordenan gramáticas de consulta, diccionarios, libros de lectura graduados y CDroms.

No se trata ésta -el aula de idiomas- de una cuestión baladí, pues la accesibilidad al material descrito es uno de los fundamentos que posibilita la realización de actividades en sintonía con el aprendizaje autónomo.

A su vez, en el Departamento de Inglés estamos suscritos a dos revistas mensuales para la práctica de la lengua inglesa. Una de ellas incluye películas subtituladas y la otra está especialmente pensada para su utilización por los propios alumnos. De ambas publicaciones contamos con suficientes ejemplares que se encuentran a la disposición de los estudiantes.

El ritmo de trabajo

Cada sesión de contacto alumnos-profesor está distribuida en dos partes:

- 50% del tiempo para la puesta en común de actividades;
- 50% del tiempo restante para la atención individualizada.

La puesta en común -realización de actividades conjuntas- se refiere a actividades como la comprensión de un texto, la exposición gramatical de aspectos concretos de la lengua inglesa, el funcionamiento de las destrezas de aprendizaje -cómo se realiza un diagrama de palabras, cómo se puede adivinar el significado de una palabra por el contexto, etc-, o el tratamiento de la escritura a través del acercamiento a las distintas modalidades de la redacción . El tiempo restante es el período previsto para el trabajo autónomo en el aula -que habrán de continuar en casa-, y la supervisión individualizada del progreso de cada alumno. Es el período de las

recomendaciones y de la aclaración de dudas. También del préstamo de materiales y de la evaluación de la expresión y comprensión orales.

4.2.3. Transferencia de roles

Recordemos que se han reservado un treinta por ciento de la calificación de la asignatura a las actividades voluntariamente seleccionadas por los propios alumnos. Éste es el apartado de la experiencia en que -junto al 50% de atención individualizada en el aula- mejor se visualiza la existencia de actividades que favorecen el aprendizaje autónomo.

Los alumnos pueden elegir, entre un buen número de actividades asociadas a la adquisición de la lengua inglesa, aquellas que más directamente se adaptan a sus necesidades actuales y futuras, a su estilo de aprendizaje o a motivaciones personales. Queremos hacer hincapié, una vez más, que nuestro deseo es que los alumnos no asocien, exclusivamente, el estudio y aprendizaje de una lengua extranjera a la superación de *exámenes* de contenido estrictamente lingüístico -léxico-gramatical-. Perseguimos que valoren y asuman como también muy necesario el contacto directo con lo que, genéricamente, denominamos *destrezas comunicativas*. Por lo tanto, al finalizar el curso, y sobre un total de diez puntos, podrán obtener:

- Hasta 1 punto, mediante la presentación de ensayos escritos.
- Hasta 1 punto, mediante la lectura de libros graduados (*readers*).
- Hasta 1 punto mediante su participación en alguna de las siguientes actividades, agrupadas por áreas:

Lectura y escritura: mantenimiento de correspondencia epistolar -*penpals*-; colaboración en alguno de los apartados de la página web del Departamento; participación en el proyecto anual denominado *Taller Literario -Literary Workshop*.

Comprensión y expresión oral: visionado de películas en versión original; lectura de artículos de revistas y audición de entrevistas en inglés - en ambos casos deberá rellenarse una ficha-informe y dar cuenta al profesor

del vocabulario y expresiones aprendidas-; participación en intercambios de alumnos con EE.UU. y R.U. -a través de convenios renovados anualmente con la West School , de Seattle y el Grenville College, en Devon-; asistencia a sesiones de conversación; tratamiento de canciones en inglés; y utilización de CDroms que contienen actividades de comprensión oral y reconocimiento de voces.

Práctica Gramatical -especialmente indicada para aquellos alumnos con necesidades de ampliación, refuerzo o recuperación de conocimientos-: realización de fichas y tests gramaticales; participación en el denominado Taller de Traducciones -*Translation Workshop*; utilización de CDroms que contienen actividades relacionadas con la práctica gramatical;

Se pretende, en definitiva, que los alumnos modifiquen su percepción sobre el estudio y el aprendizaje de una lengua extranjera. De una actitud básicamente receptiva intentamos que pasen a asumir roles más activos y, en consecuencia, se corresponibilicen de su propio aprendizaje.

5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Es un hecho habitual que entre nuestros alumnos abunden los *conformistas*, esto es, alumnos más proclives al estudio de la lengua como sistema lingüístico que como instrumento de comunicación: “conformists are happy to function in non-communicative classrooms by doing what they are told, following textbooks and taking an impersonal approach to learning” (Skehan, 1998: 248). Pero también creemos que, en el marco del actual sistema educativo, puede existir un espacio para el desarrollo de las destrezas de aprendizaje y el fomento del trabajo autónomo, lo que ha de resultar de clara utilidad para los alumnos en sus sucesivas etapas de formación: “learners need rules; learners need to get things right. But learners also need to be prepared for interaction in the real world” (Tomlinson, 1998: 88).

Lo esencial de la cuestión radica, a nuestro entender, en tratar de desarrollar una propuesta metodológica que priorice la implicación de los estudiantes en su propio proceso de formación. Sabemos de lo modesto de

nuestro planteamiento, pero los resultados obtenidos hasta la fecha nos animan a continuar con el desarrollo de las actividades aquí descritas. Ciertamente, el escaso número de horas semanales de clase y la servidumbre al excesivo numero de alumnos por aula son factores que repercuten muy negativamente en nuestra labor diaria, pero deseamos destacar los siguientes tres logros que se derivan de nuestra experiencia:

Nuestros alumnos obtienen mejores resultados en los exámenes de selectividad -Análisis de Lengua Extranjera- desde que en nuestro centro educativo se lleva a cabo esta experiencia.

La materia objeto de estudio se sigue identificando con el concepto de *asignatura* -casi todas las demás lo son en exclusiva-, pero se aprecia mejor ahora la dimensión de *lengua*, es decir, el valor instrumental añadido que tiene para su uso en situaciones reales de comunicación.

A los estudiantes se les inicia en el uso regular de determinadas estrategias de aprendizaje que les serán de gran utilidad posterior en otras parcelas de su formación.

Por último, una advertencia. Pocas satisfacciones profesionales pueden compararse a la visión de todo un grupo de alumnos -cada uno de ellos con sus intereses y su particular nivel de conocimientos adquiridos- trabajando en diversas tareas voluntariamente asumidas. Dicha situación, sin embargo, sólo puede darse como fruto de una cuidada preparación de las acciones formativas y de una claridad razonada en los objetivos que con cada actividad se desean alcanzar. El desarrollo de actividades que pueden facilitar el aprendizaje autónomo conlleva numerosas dificultades que no podemos dejar de valorar. Bueno es, por ello, que antes de iniciar el camino hagamos nuestras las céteras palabras de Clark en relación con el tema:

How far one wishes to travel along the road towards learner autonomy in any particular area will depend upon all sort of factors, such as the particular learning context with its possibilities and constraints, the value currently placed in the educational system on pupil responsibility, the age and experience of the learners, the availability of appropriate resources and equipment, the physical layout of the classroom, the willingness of the

individual teacher to give up certain aspects of authority and the willingness of the pupils to accept some measure of responsibility. (Clark, 1987: 78).

Referencias bibliográficas

- Allwright, R.L. 1979. "Abdication and responsibility in Language Teaching" *Studies in S.L.A.* 2/1: 105-21
- Appel, J. 1995. *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Heinemann.
- Brumfit, C. 2001. *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Clark, J.L. 1987. Curriculum Renewal in *School Foreign Language Learning*. London OUP.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. 1982. *Language Two*. Oxford: OUP
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP
- Hodge, B. 1993. *Teaching as Communication*. London: Longman.
- Holec, H. 1981 (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kramsch, C. 2000. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis. Issues and implications*. Harlow, Essex: Longman.
- Little, D. 1990. "Autonomy in Language Learning". In Gathercole, I, (ed) *Authonomy in Language Learning*. London, CILT: 7-15.
- McGarry, D. 1995. *Learner Autonomy: the Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik.
- Norris, J. 1983. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: what every Teacher Should Know*. New York, Newbury House.
- Reid, J. 1987 "The Perceptual Learning Style Preferences of ELT Students". *TESOL Quarterly* 21/1, 87 – 111.

- Ribé, R. y Vidal, N. 1995. *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alambra-Longman.
- Richards J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: CUP
- Scharle, A. & Szabó, A. 2000. *Learner Autonomy*. Cambridge: CUP
- Skehan, P. 1998. *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP
- Stevick, E. W. 1986. *Images and Options in the Language Classroom*. OUP
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Tomlinson, B. 1998. *Materials Development in Language Teaching*. CUP.
- Underhill, A. 1989. "Process in Humanistic Education", *ELJ*, 43/: 250 –260.
- Wenden, W. & Rubin, J. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. London, Prentice Hall International.
- Willing, K. 1988. "Learning Strategies as Information Management: Some Definitions for a Theory of Learning Strategies". *Prospect* 3/2: 139.