

# APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO: DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ DE LENGUAS EXTRANJERAS

*PONENCIA PRESENTADA EN 1993*

MANUEL JIMÉNEZ RAYA  
UNIVERSIDAD DE GRANADA

## 1. INTRODUCCIÓN

**P**odemos asegurar que el aprendizaje de una lengua, quizá más que el de cualquier otra asignatura, requiere un alto grado de autodirección<sup>22</sup> del aprendizaje, motivación y actitudes positivas por parte del alumno-aprendiz, en especial, si hablamos de conseguir niveles avanzados de conocimiento de la lengua extranjera en cuestión.

Son muchos los investigadores que abogan por la necesidad de una metodología que otorgue al alumno mayores cotas de responsabilidad en el aprendizaje. Mayor responsabilidad se identifica, a menudo, con mayor autonomía y con mayor grado de motivación intrínseca.

---

<sup>22</sup> Autodirección es un término que se utiliza para hacer referencia a una actitud hacia el aprendizaje, el aprendiz está preparado para asumir la responsabilidad de las diferentes decisiones sobre el aprendizaje pero no es el responsable de la puesta en práctica de las mismas (Dickinson 1987).

Los factores que han contribuido al desarrollo de un mayor grado de autonomía en las diferentes esferas de la vida son principalmente de origen sociopolítico. En los países occidentales, el final de la década de los sesenta trajo consigo una ola de progreso social y político que se manifestó en una mejora de las condiciones de vida. Este progreso contribuyó al desarrollo de un mayor respeto por la individualidad en la sociedad; una mayor libertad económica y política que se plasmó en una mayor autonomía individual a otros niveles tales como el educativo.

En el terreno educativo fue, en especial, en el campo de la educación de adultos donde empezaron a surgir las primeras voces reivindicativas de un mayor grado de autonomía para el aprendiz mediante el desarrollo de aquellas capacidades que permitan al individuo actuar de manera más responsable.

En línea con la evolución de la sociedad, diferentes teóricos de la educación abogaron por la necesidad de mayores cotas de autonomía para el individuo en el ámbito educativo. Entre los diferentes teóricos encontramos a Rogers (1975), quien manifiesta la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía del individuo de la siguiente forma

*“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse al cambio, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento da una base sólida para la seguridad.” (Rogers, 1975: 90)*

En una línea parecida, en el libro *Toward a Theory of Instruction*, Bruner considera que el objetivo mínimo de la instrucción debe ser la promoción de la autosuficiencia del aprendiz, pues la presencia del profesor es limitada en el tiempo.

*“La instrucción es un estado provisional que tiene como objeto hacer al aprendiz autosuficiente... De no ser así el resultado de la instrucción es la creación de una forma de enseñanza / aprendizaje dependiente de la presencia perpetua del profesor.” (Bruner, 1966:53)*

Estos dos teóricos de la educación nos hacen una llamada de atención a los docentes y demás personas implicadas en la educación para que no dejemos a un lado el proceso de aprendizaje y ayudemos al aprendiz a aprender, para que prestemos atención al proceso y al producto, al cómo y al qué del aprendizaje, porque ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento y todas las destrezas que éstos necesitarán en el futuro en su vida profesional. La aceptación de las ideas de Rogers y Bruner implica un cambio radical de actitud frente a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose el segundo en el eje central de la actividad educativa, porque el desarrollo de la capacidad de aprender es la única manera de garantizar al individuo el éxito en su carrera profesional y el acceso al conocimiento.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no es difícil encontrar manifestaciones que también reivindican la necesidad de potenciar las capacidades del individuo para así permitirle desarrollar mayores cotas de autonomía. Allwright es uno de los investigadores que se manifiestan en este sentido al escribir:

*“La enseñanza de lenguas que no afronte el problema de la preparación del aprendiz para el trabajo independiente es simplemente una lamentable pérdida de tiempo, no importa cualquier otra cosa que se haga bien en el aula.” (Allwright, 1979:114)*

Quizá, las palabras de Allwright sean algo tendenciosas y tajantes, pero nos alertan sobre uno de los objetivos que debiera perseguir la educación en la sociedad actual y del peligro que ya apuntaba Bruner (1966) de crear alumnos dependientes de la presencia perpetua del profesor. Otro autor que nos advierte de la necesidad de promover la autonomía del aprendizaje es Dickinson (1987) cuando asegura que con adolescentes es necesario y posible desarrollar la autodirección del aprendizaje durante el período de escolarización.

Por otro lado, durante los últimos años numerosas investigaciones demuestran que lo que supuestamente se enseña por parte de los profesores no es necesariamente lo que los alumnos aprenden (Nunan, 1988). Las formas de procesar conocimientos implícitas en las formas de presentarlos ante los alumnos por parte de los profesores no coinciden necesariamente con aquellas de todos los alumnos, por lo que sólo algunos consiguen adquirir o procesar la información que se les proporciona, con el consiguiente fracaso de todos los demás (Jiménez Raya y Martínez López, 1993).

Según Evans (1988), la parte de aprendizaje del proceso no es tenida en cuenta en forma alguna en el diseño de la política educativa, currículo, preparación del profesorado, y ni siquiera en el acto de enseñar. En esta línea de argumentación es posible mantener que, en general, los profesores no acomodamos nuestra planificación al modo en que los alumnos manejan los contenidos del currículo, sino más bien hacia la secuenciación de dichos contenidos. En general, los profesores parece que nos preocupamos más por los aspectos técnicos de la transmisión de información que por la interpretación que de dichos contenidos hacen los alumnos. Parece que el énfasis de la instrucción es el conocimiento y no el proceso que facilita la adquisición de éste. A menudo, decimos a nuestros alumnos qué deben de aprender, pero no les decimos cómo lo deben de aprender. Un individuo necesita estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información. La utilización de estrategias de aprendizaje es el método más eficaz para convertirse en un aprendiz con éxito. Con frecuencia se afirma que el uso de estrategias de aprendizaje facilita el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. De hecho, podemos decir que aprender a aprender y autonomía del aprendizaje son dos movimientos pedagógicos que caminan paralelos, los objetivos que ambos movimientos de la didáctica persiguen son los mismos, pues el desarrollo de la autonomía pasa necesariamente por aprender a aprender y el aprender a aprender conduce al desarrollo de la autonomía.

## 2. RESPONSABILIDAD, MOTIVACIÓN Y AUTONOMÍA

Son éstos, tres conceptos inseparables, pues el desarrollo de la autonomía del aprendizaje implica necesariamente una responsabilidad compartida entre profesor y alumno. La asunción de responsabilidad por parte del aprendiz, que promueve los enfoques centrados en el alumno, en su propio aprendizaje, a su vez, implica un alto grado de motivación y presupone que el aprendiz posee las destrezas y capacidades necesarias para utilizar activamente las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas que van a facilitar la autogestión del aprendizaje adecuadamente. En caso de sospechar que el aprendiz no posee dichas destrezas, el profesor tendrá que preparar un programa de intervención que capacite al alumno en el uso de las mismas. El programa ha de estar especialmente diseñado para la preparación del alumno en la metodología que se va a emplear.

En cuanto a la motivación, una contribución importante de la misma ha de ser la de ayudar al desarrollo y mantenimiento de una concepción positiva del sujeto como aprendiz, además de contribuir al desarrollo de percepciones de autoeficacia y control personal que subyacen a la capacidad de modificar las actitudes negativas hacia el aprendizaje.

Allwright (1979) sugiere la necesidad de que el profesor comparta cierta responsabilidad con el aprendiz en la determinación de objetivos, decisiones sobre materiales, evaluación, etc. Allwright entiende por enseñanza responsable, pues, aquella en la que el profesor comparte las tareas con el aprendiz. Por su parte, Holec (1985) dice que la responsabilidad puede ser considerada como algo estático, un producto acabado. Una vez alcanzado este estado, el aprendiz es responsable de la definición de todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje. La aceptación de tal responsabilidad significa que el aprendiz tendrá que determinar en cada una de las operaciones la naturaleza de la decisión y tomar dicha decisión, pero para que esto pueda ocurrir es necesario que:

- El aprendiz sepa cómo tomar las diferentes decisiones.
- Exista una estructura de aprendizaje en la que el control sobre el mismo pueda ser ejercido por el aprendiz

Aunque la responsabilidad sea considerada como algo estático, la aceptación de la responsabilidad del aprendizaje debe de ser algo progresivo y gradual, un proceso de traspaso de parcelas de poder a medida que el alumno va estando capacitado para asumir la responsabilidad en aquellas parcelas que va transfiriendo el profesor. La autonomía del aprendizaje es una capacidad que se adquiere progresivamente, un proceso dinámico que diferentes investigadores identifican con el desarrollo de la motivación intrínseca -u orientación hacia el aprendizaje en el aula y el dominio de la información- y el éxito en el aprendizaje. Si a un aprendiz se le permite y se le da la posibilidad de crear lengua sobre la base de sus motivos personales para conseguir competencia y autonomía, sin lugar a dudas, dicho aprendiz tendrá más oportunidad de éxito que si se convierte en un aprendiz dependiente de recompensas externas para el desarrollo de su motivación.

En esta misma línea, Brown (1990) insiste en el desarrollo de la motivación que se deriva del ejercicio de la autonomía mediante el uso de estrategias de aprendizaje.

*“¿Qué podría ser más intrínsecamente motivador para los estudiantes que desarrollar su propia autonomía mediante la utilización de numerosas estrategias de aprendizaje? La L2 se convierte en su lengua, y el simple hecho de comunicar algo en la lengua es su propia recompensa” (Brown, 1990: 389).*

La autonomía del aprendizaje o el aprendizaje individualizado favorecen el desarrollo de un sentido de responsabilidad personal que facilita la atribución de esfuerzos y el uso de estrategias de aprendizaje.

La autonomía del aprendizaje promueve, por tanto, el desarrollo de la motivación intrínseca porque:

- Permite al alumno desarrollar sus propias ideas libremente.
- Persigue ayudar al alumno a descubrir las estrategias de aprendizaje más eficaces.
- Fomenta el desarrollo de la creatividad y responsabilidad.
- Respeta la pluralidad de estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje.

Los efectos de la responsabilidad compartida son especialmente perceptibles, según Knowles (1975), en el aprendiz. Knowles (1975) distingue entre aprendices PROACTIVOS, aquellos que asumen la iniciativa en el aprendizaje, y aprendices REACTIVOS, aquellos que se sientan pasivamente a los pies del profesor esperando el suministro de información. Knowles (1975) afirma que las diferencias entre un tipo y otro de alumnos consiste en que los primeros aprenden más y retienen la información aprendida durante más tiempo que los segundos.

Hasta ahora al hablar de responsabilidad nos hemos cuidado de incluir el adjetivo "compartida", varios autores han advertido sobre el peligro que entraña entender la autonomía del aprendizaje como una dejación de las funciones tradicionales del profesor (O'Neill, 1991). Otro de los autores que se manifiesta en este sentido es Dickinson (1987) al indicar que la autonomía es un fin último QUE CONSTITUYE UNA ESPECIE DE NIRVANA QUE SE CONSIGUE MEDIANTE LA LUCHA Y EL ESFUERZO (Dickinson, 1987:2). Creemos junto con Dickinson, pues, que no es posible que un aprendiz pueda conseguir la autonomía por el simple hecho de que el profesor le diga que tiene que convertirse en un aprendiz autónomo. Tampoco es posible conseguir la autonomía del aprendizaje descuidando el trabajo convencional en el aula; de estas formas sólo se puede conseguir el fracaso y la frustración. La autonomía del aprendizaje es algo que se obtiene lentamente mediante el esfuerzo conjunto de profesor y aprendices, mediante el entrenamiento cognitivo y preparación consciente por parte de ambos: profesor y aprendiz.

No debemos olvidar la importancia de estas palabras de Dickinson, y debemos tenerlas siempre muy presentes a la hora de tomar las diferentes decisiones relativas al aprendizaje. El trabajo autónomo requiere una concienzuda preparación en el desarrollo de estrategias y en el cambio o reconducción de ciertas actitudes hacia los diferentes elementos de la actividad de aprender y enseñar, porque la adquisición de la capacidad de aprender es una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía.

La noción de autonomía combina dos metas diferentes, puesto que hace referencia a dos ideas convergentes:

- El alumno trabaja de forma independiente del profesor, autodirige su aprendizaje.
- El alumno sabe cómo aprender, sabe tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Luego el papel principal que de este análisis del concepto de autonomía se deriva es el del profesor como ayudante y facilitador del aprendizaje. Como facilitador del aprendizaje, el profesor debe ayudar a los aprendices a:

- entender qué es el lenguaje y para qué sirve,
- comprender qué es el aprendizaje de una lengua, y
- unir y asimilar los dos elementos anteriores, en definitiva, ayudar al alumno a aprender a aprender.

En un marco de autonomía, el profesor no es la principal fuente de conocimiento que da origen a las diferentes actividades, sino que es un miembro más de la comunidad que ayuda al alumno a conocerse a sí mismo y a construir el progreso en el conocimiento de la lengua. Es un miembro que le asesora y utiliza su mayor grado de conocimiento sobre la lengua y el

proceso de aprendizaje para asesorar al alumno y:

- crear el ambiente necesario para que el aprendizaje autónomo pueda desarrollarse,
- despertar en el alumno la necesidad de aprender,
- poner a disposición de los aprendices una amplia gama de recursos para el aprendizaje.

El proceso de adquisición de la autonomía hay que verlo como un continuum que evoluciona del control absoluto del profesor sobre la actividad de aprender / enseñar al control absoluto por parte del aprendiz. Aprendizaje autónomo significa disposición y capacidad de actuar responsablemente, es un proceso que puede ser iniciado por el sujeto en cuestión o por el profesor y un desarrollo permanente del individuo. La actuación responsable es posible si se ha desarrollado una consciencia del proceso de aprendizaje y se controlan las emociones. Un programa de aprendizaje / enseñanza autónomo se fundamenta en la consciencia del aprendiz de lo que quiere aprender y cómo va a conseguir dicho aprendizaje.

Volviendo al profesor ya la autonomía, es necesario aclarar cuál es el tipo de intervención que se espera de éste. Según Holec (1985), no es posible traspasar al desarrollo del aprendizaje autónomo las funciones tradicionales desempeñadas por el profesor en el aula, por lo que la función que le queda es la de apoyo. Además, según Barnes (1976), el aprendizaje en el aula no es sólo cuestión de que el profesor transmita lo que sabe, ya que el aprendizaje implica una reinterpretación constante por parte del alumno. Según este autor, el aprendizaje en el aula se puede entender mejor si lo consideramos como una interacción entre los significados del profesor y los de sus alumnos, de manera que lo que estos últimos obtienen del mismo es, en parte, común a todos y, en parte, único y exclusivo a cada alumno.

Toda la información que nos llega y que adquirimos no es simplemente añadida a lo que ya conocemos, sino que utilizamos lo que sabemos para interpretar la nueva información y modificar los esquemas de conocimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones (Ausubel, 1968). Diferentes estudios han demostrado y confirmado lo que apunta Barnes (1976), que el alumno, a pesar de que normalmente apenas se le dé oportunidad de intervenir en el proceso de enseñanza / aprendizaje, siempre pone orden en los nuevos conocimientos y capacidades con los que se enfrenta en la clase y lo que es más, éste no se contenta con sólo imponer su plan de contenidos sobre la programación del profesor consciente o inconscientemente (Corder, 1981), sino que además impone sus estrategias y sus estilos de aprendizaje favoritos sobre la metodología (Wenden y Rubin, 1987). Lo que nos demuestra que lo importante en la clase es el proceso de enseñanza / aprendizaje y las variables que intervienen en el mismo, en especial la variable aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la contribución del profesor no se puede determinar por adelantado de forma exhaustiva, pero sí podemos identificar, según Holec (1985), dos niveles en los que el profesor debe suministrar el apoyo necesario.

- A nivel TÉCNICO, que consistiría en enseñar al alumno a aprender con todo lo que implica.
- A nivel PSICOSOCIAL, el profesor anima y estimula al aprendiz, promueve el desarrollo de la confianza en sí mismo.

En una misma línea, pero desde la perspectiva del aprendiz, Dickinson y Carver (1980) identifican tres áreas en las que los alumnos necesitan preparación para la autonomía:

- **METODOLÓGICA.** Incluye el aprendizaje de ciertos aspectos del metalenguaje y técnicas de aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- **PSICOLÓGICA.** El alumno necesita sentirse capaz de trabajar autónomamente, por lo que hay que estimular el desarrollo de la confianza en sí mismo y reconducir ciertas actitudes que pueden ser negativas para la adquisición de la autonomía, facilitar el desarrollo de la motivación, así como promover el desarrollo de la metacognición.
- **PRÁCTICA EN AUTONOMÍA.** El alumno necesita práctica en el trabajo autónomo, práctica que va a incluir la selección de objetivos, decisiones sobre el material, etc. En definitiva, el discente debe aprender a hacer por sí mismo lo que normalmente los profesores hacemos en clase por él. Los esfuerzos del profesor por ayudarles a mejorar su conocimiento de la lengua deben completarse con un esfuerzo sistemático que les ayude a mejorar sus estrategias de aprendizaje integrando el entrenamiento con la enseñanza de la lengua para que de este modo el alumno pueda alcanzar la autonomía del aprendizaje.

A modo de conclusión preliminar podemos mantener que los principios básicos subyacentes al aprendizaje autónomo son:

- Autonomía no implica aprender sin profesor.
- Autonomía implica individualización de la enseñanza.
- Corresponsabilidad de las áreas de aprendizaje (planificación, ejecución y evaluación).
- El aprendiz actúa independientemente y en colaboración con otros.
- El profesor favorece la reflexión crítica que permite el desarrollo del aprendiz.
- Negociación y transferencia de responsabilidades, no dejación de las mismas.
- El éxito de cualquier intento está supeditado a la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva mediante el desarrollo de la autoestima y demás capacidades del alumno.

### 3. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

Sin lugar a dudas existen diferentes formas de desarrollar la autonomía del aprendizaje<sup>23</sup>. En el contexto en el que se ha desarrollado mi experiencia, la forma más aconsejable y viable parece ser la que presentamos a continuación. No obstante, tenemos que admitir la existencia de otras formas muy válidas de facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, aunque no todas las formas son igualmente válidas en todas las circunstancias y contextos. Existen, pues, diferentes técnicas de trabajo que favorecen el desarrollo de la autonomía del aprendiz tomando como base la experiencia que nos concierne, las actividades que proponemos para el desarrollo de la autonomía son las siguientes: entrenamiento cognitivo, trabajo por proyectos / tareas, lecturas graduadas, diario, monitor de errores, actividades de comprensión oral y estudio de la gramática.

Antes de pasar a describir las diferentes actividades utilizadas para promover el desarrollo

---

<sup>23</sup> Véase Dickinson (1987).

de la autonomía del aprendizaje, es necesario referirnos a la negociación como factor clave determinante del éxito o del fracaso en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, Negociación sobre el número de trabajos, número de libros, número de unidades de gramática que se iban a estudiar, peso específico de cada actividad en la evaluación, fechas, etc. Para que la negociación pueda llevarse a cabo con éxito es indispensable el entrenamiento cognitivo.

### 3.1. Organización de la clase

La clase se organizó en grupos de cuatro o cinco alumnos desde el comienzo de curso. Con excepción de las lecturas graduadas, el monitor de errores y el diario de clase, el resto de las actividades se realizaron en grupo. Las actividades de entrenamiento se efectuaban primero en grupo y a continuación se informaba a la clase de las conclusiones a las que había llegado el grupo, Los proyectos se realizaban en grupo, las unidades de gramática también se seleccionaban para todo el grupo.

La organización de la clase en grupos posibilita el trabajo cooperativo y contribuye a crear un clima relajado en la misma. También ayuda a aumentar las oportunidades de interacción en el aula contribuyendo en consecuencia a la mejora de la capacidad de producción oral de los aprendices.

La organización de la clase en grupos permite crear un ambiente en el que los alumnos pueden comprender, y se ofrece un contexto que facilita la interacción en el que se puede negociar el significado.

### 3.2. Entrenamiento cognitivo

Podemos mantener que el entrenamiento cognitivo es una corriente pedagógica que propugna, en primer lugar, el desarrollo de conocimiento sobre el proceso de aprendizaje, y sobre uno mismo como aprendiz; en segundo lugar, pretende favorecer la planificación del aprendizaje; y en tercer lugar, ayudar a descubrir y, a continuación, utilizar de manera adecuada las estrategias de aprendizaje preferidas para conseguir los objetivos propuestos. Al igual que Dickinson (1987) podríamos mantener, que aprender sobre un tema nuevo, sobre una destreza cognitiva compleja como pueda ser una lengua extranjera, es, en esencia, cuestión de desarrollo de conocimiento metacognitivo sobre el mismo (Jiménez Raya, 1993).

La mayor parte de los alumnos desconocen el aprendizaje de una lengua como proceso, creen que es semejante a otras asignaturas del currículo. El conocimiento sobre el proceso de aprendizaje parece que se puede conseguir básicamente mediante la reflexión constante, en la que se intentan hacer explícitos los pasos seguidos en la ejecución de una tarea cognitiva.

La reflexión es un medio para generalizar, a partir de nuestras observaciones de cómo las cosas suceden bajo condiciones variables. El reflexionar le permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o una solución a un determinado problema desde la perspectiva de espectador. El distanciamiento que se produce en la reflexión le

permite el aprendiz detectar aquellas áreas en las que experimenta una especial dificultad. La identificación de las áreas particularmente conflictivas le va a permitir emprender las acciones necesarias encaminadas a la búsqueda de soluciones. La reflexión también brinda al aprendiz la oportunidad de adquirir mayor grado de consciencia de los éxitos experimentados en el aprendizaje, esta identificación de éxitos va a contribuir, a su vez, de manera decisiva al desarrollo de la motivación. La reflexión es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición y el conocimiento de otras formas de enfrentarse a una misma tarea.

El segundo elemento que identificábamos en la definición de “entrenamiento cognitivo” era la planificación del aprendizaje. Asumir la responsabilidad del aprendizaje significa que el alumno tendrá que definir y tomar decisiones -o al menos participar en la toma de las mismas- relativas a los diferentes aspectos de la planificación de su aprendizaje tales como objetivos, selección de contenidos, organización de los mismos, evaluación del proceso y del producto, entre otras. El profesor debe ayudar al alumno en la toma de decisiones informando a éste de lo que dicha decisión conlleva y significa.

En tercer lugar, dijimos que “entrenamiento cognitivo” implicaba descubrir las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada tarea y a cada alumno como aprendiz. Lamentablemente, muchos alumnos y profesores no son conscientes del gran potencial de las estrategias de aprendizaje para facilitar el mismo. Conseguir que el alumno descubra cuáles son las estrategias de aprendizaje más adecuadas para él, es una tarea que sólo se puede lograr mediante una instrucción INFORMADA E INTEGRADA (Campione, Brown y Ferrada, 1982), es decir, aquélla en la que el aprendizaje de la lengua extranjera, y de las diferentes estrategias, se hace simultáneamente, y en la que el profesor propone una serie de actividades e informa al alumno por qué una determinada estrategia puede ser útil y para qué, además de facilitar información de cómo y cuándo utilizar dicha estrategia. Si el alumno es consciente del propósito de una actividad, y de la utilidad de una estrategia determinada, éste podrá llegar a utilizar la estrategia o estrategias en cuestión en tareas análogas. De esta manera, practicando las actividades propuestas por el profesor, poniendo en práctica las estrategias de otras experiencias de aprendizaje, y mediante la información que obtiene de la reflexión, el alumno podrá descubrir cuáles son las estrategias más adecuadas para él.

Por último, dijimos que el aprendizaje de una nueva destreza cognitiva compleja (una lengua extranjera) era, en gran medida, cuestión de desarrollo de metaconocimiento sobre la misma. Según Wenden (1987), el metaconocimiento, o lo que es lo mismo, el conocimiento sobre la cognición, hace referencia a la serie de hechos que los aprendices adquieren sobre sus procesos cognitivos al aplicarlos para obtener conocimiento y adquirir destrezas en situaciones diversas.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el éxito de cualquier intento de enseñar al alumno a aprender va a depender, en gran medida, de la importancia y el énfasis que se pongan en las actividades metacognitivas, en especial en un programa que pretenda desarrollar la capacidad de trabajo autónomo. Un alumno sin conocimiento metacognitivo es un alumno sin horizonte. El conocimiento metacognitivo permite al alumno controlar, dirigir y valorar críticamente su propio proceso de aprendizaje.

En consecuencia, desde la óptica del aprender metacognitivo, el profesor debe ayudar a los

alumnos a:

- Constatar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, o lo que es lo mismo, a desarrollar un metaconocimiento sobre ellos mismos como aprendices.
- Hacer explícitos los objetivos a conseguir.
- Adquirir estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y de comunicación.

Las actividades de entrenamiento utilizadas con los alumnos pretendían cubrir diferentes áreas del aprendizaje de una lengua extranjera; así encontramos actividades de reflexión sobre el aprendizaje, actividades de dinámica de grupo, actividades sobre el aprendizaje de vocabulario, uso y manejo de diccionarios y libros de gramática, organización del material, actividades sobre las cuatro destrezas lingüísticas en las que se les da pregunta sobre su metaconocimiento y se les informa de la naturaleza de las mismas y estrategias de aprendizaje más relevantes, cuestionarlos sobre estrategias, hábitos de aprendizaje y estilos cognitivos<sup>24</sup>.

### 3.3. El diario del aprendiz

El diario es una forma de autobiografía de un sujeto como aprendiz que le permite registrar sus pensamientos, sentimientos, logros, problemas, así como las impresiones sobre el profesor, la metodología y demás aspectos que puedan ser relevantes en el proceso de aprendizaje mediante el uso de la reflexión retrospectiva (Jiménez Raya, 1993). El alumno al escribir el diario se convierte en observador y participante en la investigación de su proceso de aprendizaje, lo que le permite descubrirse y conocerse a sí mismo como aprendiz.

El diario es un eficaz elemento de entrenamiento que permite al aprendiz hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje y analizar aquellas conductas propuestas en las diferentes actividades de entrenamiento y de aprendizaje, así como desarrollar otras nuevas.

En el diario, el aprendiz gana conciencia al intentar articular sus pensamientos sobre el proceso de aprendizaje porque se ve forzado a prestar atención consciente a lo que sabe o cree saber sobre su aprendizaje y a aquellas conductas que ha empleado para facilitar la tarea de aprendizaje. Según Prawat (1989), la capacidad para acceder a estrategias relevantes en situaciones nuevas de aprendizaje se relaciona con la cantidad de conciencia reflexiva<sup>25</sup>. La conciencia reflexiva se relaciona, a su vez, con el control ejecutivo<sup>26</sup>.

Los diarios son, además, instrumentos de gran importancia tanto para el profesor como para los alumnos, porque contribuyen al establecimiento y mantenimiento de una relación estrecha entre el profesor y el aprendiz proporcionando información inmediata y de primera mano de todo el proceso de aprendizaje a ambos participantes de la actividad educativa. El

---

<sup>24</sup> Véase apéndice I.

<sup>25</sup> Para Prawat conciencia reflexiva es, en cierto modo, sinónimo de metacognición.

<sup>26</sup> El control ejecutivo es el encargado de la regulación de la cognición. La función de regulación se efectúa mediante las estrategias metacognitivas.

diario es especialmente válido e indispensable en un programa de autonomía del aprendizaje en el que el aprendiz es responsable de la planificación y toma de decisiones, pues mantiene al profesor informado de las actividades realizadas por los diferentes aprendices.

El diario es, pues, una experiencia macrocognitiva para facilitar el aprender a aprender, que si es completado con otros elementos y actividades de entrenamiento, se convierte en un poderoso elemento para el desarrollo de la metacognición, y estrategias, favoreciendo también el desarrollo de la autonomía del aprendizaje que, a la vez, favorece el incremento de la motivación intrínseca y de actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia la materia, el profesor, y, sobre todo, hacia uno mismo como aprendiz contribuyendo al desarrollo personal y académico.

En el apartado 3.1. identificábamos cuatro aspectos que se derivan de la definición de aprender a aprender, a saber:

- La reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- La planificación del aprendizaje.
- Las estrategias de aprendizaje.
- La metacognición.

Si concebimos el diario como un instrumento para facilitar el aprender a aprender, éste tendrá, pues, que permitir al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje y las diversas circunstancias que lo rodean, planificar el mismo y contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje y metacognición.

Otro aspecto de gran importancia del diario de clase es la contribución del mismo al desarrollo del sistema aproximativo de interlengua mediante la práctica diaria a la que da lugar. La escritura de un diario creativo obliga a poner en práctica todo el conocimiento que de la lengua se tiene ya recurrir al uso de recursos tales como diccionarios y gramática para poder plasmar lo que se desea decir.

### 3.4. La gramática

El papel que la gramática juega en el aprendizaje de una lengua extranjera ha suscitado y sigue suscitando una amplia polémica que va desde los detractores, como pueda ser Krashen (1981, 1982), hasta los defensores como Bialystok (1978), quien encuentra un papel en el aprendizaje para el conocimiento explícito. Otros defensores de la enseñanza de la gramática son Rutherford (1987), Ur (1988) y Sharwood-Smith (1988). Ur (1988), por ejemplo, argumenta a favor de la enseñanza explícita en la creencia de que el aprendizaje de rasgos individuales de la lengua, ya sean fonológicos, léxicos o gramaticales, es un medio eficaz en el desarrollo de la capacidad de comunicación. En esta línea, se manifiestan Harley y Swain (1984) al afirmar que el simple suministro de *input* comprensible al alumno, aunque claramente necesario, no es por sí solo suficiente, por lo que recomiendan un mayor suministro de información formal que le permita al alumno observar los contrastes formales

y semánticos de la lengua.

Por su parte, Rutherford (1987) rechaza de manera explícita las creencias tradicionales que aseguraban que la lengua se componía de entidades discretas y que el aprendizaje de una segunda lengua consistía en la acumulación gradual de dichas entidades. Rutherford también rechaza la posibilidad de enseñar reglas gramaticales de forma directa, lo que le lleva a considerar que las actividades de clase deben ser básicamente inductivas. Estas actividades facilitan el proceso de aprendizaje mediante el suministro de información sobre cuya base los alumnos forman y verifican hipótesis<sup>27</sup>. Para Rutherford, la gramática es un medio y no un fin. Además si, como decíamos anteriormente, el principal objetivo es que el alumno progrese en la adquisición de la competencia comunicativa, un componente básico de la misma es la competencia gramatical.

En la experiencia que estamos describiendo, los alumnos seleccionaban las unidades de gramática que deseaban estudiar teniendo en cuenta los errores más comunes y las necesidades que demandaban los proyectos, el diario y demás actividades de las que se componía el curso. A final de curso los alumnos habían estudiado cuarenta y ocho unidades del libro de gramática *English Grammar in Use*. Cada grupo elegía las unidades de gramática que creía más convenientes y justificaba dicha elección debidamente ante el profesor, quien aceptaba o intentaba renegociar con ellos la supresión de algunas e inclusión de otras, si se consideraba que las unidades que se habían elegido no respondían a las necesidades del grupo, pero en ningún caso se imponía el estudio de unidad alguna.

### 3.5. El trabajo por proyectos (\*)

Durante la mayor parte del curso los alumnos trabajaron en la realización de proyectos. El proyecto es una experiencia creativa basada en los intereses de los aprendices que forma, según Candlin y Murphy (1987), un currículo en miniatura. El trabajo por proyectos se centra en el proceso, el contenido y el producto. Un proyecto destaca también por su globalidad e integración de aspectos lingüísticos, cognitivos y afectivos (Ribé, 1989).

La enseñanza por proyectos permite también la integración natural de las cuatro destrezas y es, por definición, un trabajo centrado en el propio alumno. Podemos, pues, decir que un proyecto es el desarrollo de una experiencia centrada en el alumno y su entorno, que es una experiencia creativa y enriquecedora basada en los propios intereses de los discentes.

En el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras se dejaba poco marco de acción al alumno. Los contenidos eran planificados desde arriba por las autoridades educativas y por los lingüistas: estos contenidos se plasmaban en unos materiales, el responsable de su implementación era el profesor, con lo que el alumno se convertía en un mero receptor. En este tipo de enseñanza difícilmente se tenían en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, o sus diferentes ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, lo

---

<sup>27</sup> Faerch y Kasper (1985) mantienen que en el aprendizaje de una lengua destacan dos procesos básicos el establecimiento de conocimiento intralingual y su automatización. Desde un punto de vista cognitivo, el establecimiento de conocimiento intralingual conlleva los procesos de formación y verificación de hipótesis. Para la formación de hipótesis el alumno utiliza el conocimiento lingüístico previo, la inducción, o una combinación de ambos.

(\*) Algunos autores hablan de "enseñanza mediante tareas".

que con frecuencia daba lugar a una disparidad entre lo que el profesor pretendía como resultado de una tarea y lo que los alumnos realmente interpretaban u obtenían de la misma.

A diferencia de otros modelos de diseños curriculares, los modelos procesuales (como es el caso de un diseño basado en el trabajo por proyectos) concentran su interés en el cómo se desarrolla un proceso de enseñanza / aprendizaje más que en la simple provisión de un programa de conocimientos de lengua como materia sobre la que o con la que trabajar. Los diseños procesuales son básicamente planes de trabajo de clase que proporcionan un puente entre contenidos y metodología y ofrecen un instrumento en virtud del cual el programa de un grupo puede hacerse más accesible a cada uno de los estudiantes a quien va dirigido.

Los currículos procesuales se centran en tres procesos (Breen, 1990):

- Comunicación.
- Aprendizaje.
- La actividad social intencionada consistente en enseñar y aprender en el aula.

Breen asegura que un currículo procesual es un programa que se centra en las decisiones que hay que tomar y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua. Este paradigma asume, por tanto, que la actividad social que se produce en el aula será, a su vez, el medio a través del cual se pueden lograr la comunicación y el aprendizaje.

Un currículo procesual tiene como principal objetivo el proporcionar unos medios en virtud de los cuales los contenidos pueden ser relacionados con el método de desarrollar tales contenidos en el aula. Además, tiene la virtud de poder hacer frente con éxito a cuantos cambios se produzcan en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el aula, cambios relacionados con necesidades, problemas y características específicas de un grupo concreto de alumnos, cambio en los conocimientos y destrezas experimentados por los propios alumnos durante el proceso de aprendizaje de la lengua. Un currículo procesual parte, pues, del reconocimiento del hecho de que profesores y alumnos se ven involucrados en un proceso muy complejo que requiere la reinterpretación y la recreación de cualquier programa, por bueno que sea, si es que realmente se quiere llevar adelante de forma razonable.

Un currículo procesual persigue el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, da prioridad a la capacidad de comunicarse en dicha lengua, y, por otra parte, presupone que los alumnos estén capacitados para tomar decisiones sobre cómo y qué aprender.

El trabajo por proyectos -al involucrar al alumno en el proceso y permitirle la toma de decisiones- posibilita que la experiencia de aprendizaje sea rica, y favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua, factor clave en cualquier experiencia de aprendizaje con éxito (Gardner, 1985). Además, el uso de esta metodología permite al profesor flexibilizar su enseñanza ante la múltiple y diversa muestra de alumnos con los que cuenta en el aula. El trabajo por proyectos es una solución al problema de las clases heterogéneas de nivel, ya que permite a los diferentes alumnos trabajar a su ritmo y nivel.

Son muchas las características del trabajo por proyecto. En la bibliografía sobre el tema se destacan las siguientes características como las más relevantes (Barbero *et al.*, 1990; Carter y Thomas, 1986; Fried-Booth, 1986; Haines, 1989).

1. Trabajo activo en el aula. La actividad social que surge en la clase facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. El aprendizaje y la comunicación están inseparablemente ligados en el trabajo por proyectos. Además, los alumnos participan activamente en el desarrollo del proyecto.

2. El trabajo por proyectos permite al alumno elaborar su propia programación en el aula. La mayor parte de los profesores estarían de acuerdo con que una lengua extranjera no se aprende tanto por la instrucción directa en sus reglas gramaticales como por la utilización de la misma en contextos significativos, especialmente cuando los intereses, experiencia y conocimiento del mundo de los alumnos son tenidos en cuenta.

3. El trabajo por proyectos, al centrarse en el aprendiz, promueve el desarrollo de la motivación intrínseca y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. Los proyectos, como experiencias creativas centradas en el alumno, le permiten relacionar el aprendizaje de la lengua con el placer y satisfacción que sienten al poder expresar sus inquietudes, sentimientos e intereses. El trabajo por proyectos concede libertad al aprendiz para escoger el qué y el cómo del trabajo.

La creatividad es también un factor primordial en la motivación; cuando se elabora un trabajo, la personalidad de los participantes y su creatividad se proyectan sobre éste, desarrollándose a la vez el sentido de la propiedad compartida con los compañeros, lo cual repercute positivamente en la motivación.

4. El trabajo por proyectos acrecienta la responsabilidad del estudiante y estimula la participación en la toma de decisiones relativas al proyecto. El trabajo por proyectos crea personas responsables, ya que el trabajo en grupo obliga a la negociación de las distintas tareas que la elaboración del mismo exige ya emprender las acciones necesarias para obtener un resultado final satisfactorio.

5. Siguiendo la teoría de Vygotsky, Foley (1991) interpreta que el aprendizaje de una segunda lengua consistiría en un proceso interno autorregulado que no puede ser controlado por la programación ni por el profesor. Según esta concepción del lenguaje, el objetivo debe ser pasar de la regulación de otros a la autorregulación. El trabajo por proyectos facilita la adquisición gradual de la autonomía del aprendizaje y del uso de la lengua (autorregulación). Los alumnos se hacen cada vez más independientes del profesor(a), quien pasa de ser el centro de la clase a ser un animador, consejero, mediador del proceso de aprendizaje, dispuesto a ayudar cuando sea necesario, a facilitar materiales a la clase, a sugerir medios para mejorar.

Es obvio que los alumnos no alcanzan una completa autonomía, pero se facilita la adquisición de técnicas y hábitos de trabajo con la esperanza de que el alumno pueda transferirlos a tareas y contextos nuevos una vez el profesor no esté presente.

6. Permite el trabajo interdisciplinar y cooperativo. El aprendizaje cooperativo parece facilitar el procesamiento activo de la información y favorece el desarrollo de la motivación y de una emotividad positiva.

### 3.6. El tratamiento de las destrezas

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el tratamiento de las destrezas en el trabajo por proyectos es integrado de manera natural. No obstante, algunas de las destrezas recibieron un tratamiento independiente por su especial importancia en el suministro de *input* comprensible. Como se habrá deducido ya, nos referimos a la comprensión oral y a la comprensión escrita, aunque también nos referiremos a la expresión oral y escrita.

#### 3.6.1. *La comprensión oral*

La comprensión oral junto con la comprensión escrita son las dos formas que tiene el aprendiz de obtener información sobre la lengua que está aprendiendo (*input*). La comprensión oral como destreza aparece en el aula de dos formas la primera como consecuencia de la utilización de la L2 como lengua de comunicación, por lo que hay numerosas oportunidades para la práctica auténtica: y la segunda mediante la realización de actividades de comprensión basadas en material grabado, pues creemos que es necesario que el alumno tenga acceso a la práctica con hablantes nativos, a pesar de que dicha práctica plantee ciertos problemas. En la negociación con el alumno se acordó que era necesaria su práctica, por lo que se pactó la inclusión de alguna actividad de comprensión para toda la clase y actividades de comprensión que los diferentes grupos seleccionarían de entre el material disponible en el seminario. Con el objetivo de facilitar la práctica y ayudar al alumno se diseñaron o seleccionaron diversas actividades de entrenamiento.

#### 3.6.2. *La comprensión escrita*

En la bibliografía sobre la comprensión escrita se distingue entre lectura extensiva y lectura intensiva. La lectura intensiva que hizo el alumno estuvo relacionada con la búsqueda de información para la elaboración de los proyectos y fue de muy diversa índole. En realidad, suponemos que el alumno hacía una lectura intensiva de la documentación que se le suministraba o que él mismo localizaba, por lo que la lectura intensiva no fue una actividad, pues, en el sentido literal de la palabra, por el que normalmente se supone la existencia de un texto que el aprendiz lee y, a continuación, completa una serie de actividades de comprensión.

Sin embargo, la lectura extensiva sí que recibió un tratamiento especial diferenciado. Durante la fase de entrenamiento se acordó que era una actividad necesaria para facilitar la adquisición de la L2. El acuerdo consensuado fue la lectura de seis libros empezando por un nivel en torno a las 1000 / 1200 palabras, nivel que se iría aumentando a medida que avanzase el curso hasta alcanzar las 1800 / 2000 palabras. Durante la lectura el alumno completaba una tarea sobre el tipo de libro, dificultad, contenido y reacción personal.

### 3.6.3. *La expresión escrita*

La expresión escrita fue una destreza que recibió un tratamiento destacado, tanto en la elaboración de los proyectos como en la escritura del diario y de los informes sobre los libros leídos. La escritura ayuda a consolidar los conocimientos adquiridos y a adquirir otros nuevos. En esta destreza se puso un énfasis especial en la expresión escrita como proceso (Zamel, 1987), sin olvidar que dicho proceso debe concluir en un producto final aceptable (Nunan, 1991). La expresión escrita se consideraba como un proceso compuesto de tres fases preescritura, escritura y reescritura. En la fase de entrenamiento, el alumno recibió una fotocopia de recomendaciones sobre la expresión escrita en la que se hacía hincapié en este hecho. Además se recomendaba el uso de oraciones simples y cortas para evitar la comisión de errores por parte del aprendiz. El alumno también recibió entrenamiento en la corrección de pruebas.

### 3.6.4. *La expresión oral*

Al igual que ocurrió con la comprensión escrita, en el caso de la expresión oral se llegó al acuerdo de la necesidad de establecer la L2 como vehículo de comunicación en el aula en la medida de lo posible. No se dedicó un tiempo especial al desarrollo de tareas orales, pero la lengua que se utilizó en clase mayoritariamente fue la lengua objeto de estudio.

## 3.7. El monitor de errores

Desde una perspectiva histórica, la corrección de errores ha sido siempre un tema que ha levantado polémica. El error ha pasado de ser considerado como algo indeseable y que había que evitar a toda costa a ser síntoma de progreso. En la experiencia que nos concierne se asume que el error es parte intrínseca del proceso de aprendizaje, pero a la vez se cree que hay que ayudar al alumno a progresar y a evitar los mismos

No obstante, muchos investigadores cuestionan la eficacia de la corrección sistemática de errores (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Chaudron, 1988), pero a pesar de que se cuestione, con frecuencia, la eficacia de la corrección, los diferentes investigadores coinciden en la necesidad de la misma, aunque puntualizan la necesidad de utilizar un sistema de corrección lo más eficaz posible. Por este motivo, y en consonancia con el enfoque metodológico se propugnó el uso de la autocorrección. A tales fines, los errores más frecuentes fueron codificados. Siguiendo la línea de Fried-Booth (1986), se les dio a conocer a los alumnos un código que se utilizaría para indicar la presencia de un error y el tipo de error cometido. Una vez el error había sido identificado por el profesor, o por un compañero, la labor del alumno consistía en registrar el error en el "monitor de errores" con su corrección, explicitando quién hizo dicha corrección y qué recursos utilizó.

Con el objetivo de hacer consciente al alumno de que es capaz de corregir errores, se seleccionaron unas frases producidas por ellos hasta ese momento. Las frases se escribieron en la pizarra y se les pidió que intentasen localizar el error o errores.

## 4. CONCLUSIÓN

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, es posible desarrollar con éxito la autonomía del aprendiz. Autonomía no implica necesariamente aprendizaje sin profesor. Autonomía significa desarrollo del individuo para que éste pueda ejercer el máximo control sobre el aprendizaje. Hemos afirmado y volvemos a reiterar que para que el desarrollo del individuo sea posible es imprescindible entrenarle en el uso de estrategias de aprendizaje, y ayudarle a entender la naturaleza del aprendizaje de una lengua, pues el aprendiz con éxito es aquel que ha desarrollado la capacidad de aprender.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. (1979): "Abdication and Responsibility In Language Teaching", en *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 105-121
- Ausubel D. A. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York, Holt Rinehart & Winston.
- Barbero Espinosa, E.; Flores Martínez, P.; Jiménez Raya, M.; Martínez López, J.A.; Moreno Sánchez, M. y Ruiz Vico, E. (1991): "Towards Learner Autonomy", en Jiménez Raya, M. (ed.), *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, GRETA, pp. 31-72.
- Bialystok, E. (1978): "A Theoretical Model of Second Language Learning", en *Language Learning*, 28, 1, pp. 69-83.
- Breen, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", en *Language, Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78 pp. 7-32.
- Brown, H. D. (1990): "M & Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", en Alatis, J. (ed.), *Georgetown University Round Table on Linguistics*, 1990, Washington DC Georgetown University Press, pp. 383-393.
- Bruner, J.S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Campione, J.C.; Brown, A.L y Ferrara, R. A. (1982): "Mental Retardation and Intelligence", en Stenberg, R.J. (ed.): *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 392-490.
- Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall International-Lancaster University.
- Carter, G. y Thomas, H. (1986): "«Dear Brown Eyes...» Experiential Learning in a Project-Oriented Approach", en Rossner, R. y Bolitho, R. (eds.): *Currents of Change In English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, pp. 215-226.
- Corder, P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dickinson, I. (1987): *Selfinstruction In Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dickinson, I. y Carver, D. (1980): "Learning how to Learn Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning In Schools", en *ELT Journal*, 35, 1, pp. 1-7.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.
- Evans, G. (1988): "Getting Learning under Control", en *Australian Educational Researcher*, 15, pp. 1-17.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1985): "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Communicative Competence", en Boete, H. y Herrlitz, W. (eds.): *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*, Utrecht University of Utrecht, pp. 169-199
- Foley, J. (1991): "A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching", en *Applied Linguistics*, 12, 1, pp. 62-75.
- Fried-Booth, D. (1986): *Project Work*, Oxford, Oxford University Press.
- Halnes, S. (1989): *Projects for the EFL Classroom*, Edimburgo, Nelson.
- Harley, B. y Swain, M. (1984): "The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching", en Davies, A.; Criper, C. y Howatt, A.P.R. (eds.): *Interlanguage*, Edimburgo, Edinburgh University Press.

Holec, H. (1985): "On Autonomy some Elementary Concepts", en Riley, P. (ed.): *Discourse and Learning*, Londres, Longman, pp. 173-190.

Jiménez Raya, M. (1993): *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada.

Jiménez Raya, M. y Martínez López, J.A. (1993): "Desarrollo cognitivo de las estrategias de aprendizaje con alumnos de inglés", en Manchón Ruiz, R.M. y Bruton, A. (eds.): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, Sevilla, pp. 19-26.

Knowles, M: (1975): *Self-Directed Learning*, Nueva York Association Press.

Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S. (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon Press.

Nunan, D. (1987): *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall International.

O'Neill, R. (1991): "The Plausible Myth of Learner-centredness or the importance of Doing Ordinary Things Well", en *ELT Journal*, 45, 4, pp. 293-304.

Prawac, R. S. (1989): "Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition In Students A Research Synthesis", en *Review of Educational Research*, 59, 1, pp. 1-41.

Ribé Queralt, R. (1989): "La enseñanza del inglés por proyectos" en *Educación Abierta*, 81, pp. 85-105.

Rogers, C. (1975): *Libertad y creatividad en la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.

Sharwood-Smith, M. (1988): "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (eds.): *Grammar and Second Language Teaching*, Nueva York, Newbury House.

Ur, P. (1988): *Grammar Practice Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wenden, A. (1987): "Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners", en *Language Learning*, 37, 4, pp. 573-597.

Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) (1987): *Learner Strategies In Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall International.

Zamel, V. (1987): "Recent Research on Writing Pedagogy", en *TESOL Quarterly*, 16, pp. 195-209.

## APÉNDICE 1

Llevas algún tiempo aprendiendo español-inglés. Ya conoces algo o bastante de dicha lengua y cómo aprenderla. Dicha experiencia será de gran ayuda para ti y para tus compañeros.

A) Reflexiona sobre los siguientes puntos:

1. ¿Por qué es importante aprender español para ti?
2. Tomando como referencia el aprendizaje del español, ¿cuál de estos objetivos consideras más adecuados?:


- Poder utilizar el español en mi trabajo.
- Viajar y conocer gente.
- Aprobar exámenes.
- Pasarlo bien en clase trabajando con mis compañeros.
- Poder leer libros, periódicos, etc.
- Entender las canciones de mis grupos favoritos.
- Integrarme en la sociedad española.
- Otros.

Selecciona cuatro y ponlos por orden de importancia (1-4).

3. ¿Qué crees que sabes decir en castellano?
4. ¿Qué te gustaría aprender?
5. ¿Qué actividades te gustan más?
6. ¿Qué actividades consideras más útiles?

- Ejercicios de gramática.
- Explicación del profesor.
- Ejercicios de pronunciación, ejercicios de lectura en voz alta.
- Actividades comunicativas.
- Juegos y canciones.


## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. ¿Repasas a menudo? ¿Con qué frecuencia? ¿Por qué?
2. ¿Practicas lo que sabes al máximo?
3. ¿Intentas hacer uso de tus conocimientos al intentar aprender o practicar tu castellano?
4. ¿Recurre al uso del conocimiento sobre otras lenguas?
5. ¿Practicas lo que sabes en situaciones reales?
6. ¿Te inhibes cuando surge una oportunidad de práctica, o aprovechas dicha oportunidad?
7. ¿Intentas buscar expresiones y vocabulario que se pueden utilizar con facilidad?
8. ¿Utilizas todos tus recursos para hacerte entender? (mímica, etc.)
9. ¿Procuras aprender cuando te comunicas con algún hablante del castellano?
10. ¿Intentas resolver tus dudas y dificultades lo antes posible?
11. ¿Qué haces para averiguar el significado de una palabra cuando no lo conoces?
12. ¿Intentas ser consciente de las formas que utilizas?
13. ¿Evalúas tu nivel de castellano?
14. ¿Aceptas lo que se te dice sobre el aprendizaje de una lengua, o intentas encontrar tu propia forma de aprendizaje?
15. ¿Te consideras una persona cooperativa?
16. ¿Crees que aprenderías más trabajando con otros?
17. ¿Crees que el trabajo en grupo es interesante?
18. ¿Crees que el aprendizaje es un acto individual?
19. ¿Utilizas imágenes o asociaciones para aprender nuevas palabras?
20. ¿Organizas el material que tienes que aprender? ¿Cómo?
21. ¿Recurre al uso de resúmenes con frecuencia?
22. ¿Qué haces cuando alguien te corrige?
23. ¿Corriges a otros compañeros cuando cometen un error? ¿Lo haces mentalmente?
24. ¿Cuando lees o escuchas, piensas en lo que sabes sobre el tema? ¿Intentas predecir el contenido?
25. ¿Has desarrollado alguna técnica especial o hábito de estudio que te ayudan a facilitar la tarea de aprendizaje?
26. Piensa en dos estrategias de aprendizaje que consideras importantes en tu experiencia como aprendiz de lenguas extranjeras. ¿Por qué eran importantes y para qué te servían?

## HÁBITOS DE APRENDIZAJE

¿Describen las siguientes oraciones la manera en que aprendes? Marca la respuesta correcta.

- |     |  |    |    |
|-----|--|----|----|
| 1.  | No importa si no entiendo todas y cada una de las palabras de un mensaje.                | SÍ | NO |
| 2.  | Intento utilizar una palabra nueva inmediatamente.                                       | SÍ | NO |
| 3.  | Planifico lo que voy a decir antes de hablar.  | SÍ | NO |
| 4.  | Si alguien no me entiende, pruebo a decirlo de otra manera.                              | SÍ | NO |
| 5.  | Intento descubrir los problemas que experimento en el aprendizaje.                       | SÍ | NO |
| 6.  | Mi forma de aprender es diferente a la de los demás.                                     | SÍ | NO |
| 7.  | Siempre pido que me expliquen lo que no entiendo.  | SÍ | NO |
| 8.  | Intento practicar mi castellano fuera de clase.  | SÍ | NO |
| 9.  | No me preocupa cometer errores.  | SÍ | NO |
| 10. | Participo en clase con frecuencia.   | SÍ | NO |
| 11. | Cuando no entiendo algo, le pregunto al profesor, o a cualquier otra persona disponible. | SÍ | NO |
| 12. | Recurso al uso de la traducción de forma sistemática.                                    | SÍ | NO |
| 13. | Aprendo mejor si veo lo que voy a aprender.  | SÍ | NO |
| 14. | Aprendo escuchando lo que tengo que aprender.  | SÍ | NO |
| 15. | Aprendo mediante una combinación de sentidos.  | SÍ | NO |
| 16. | Para aprender recorro al uso de diferentes técnicas.                                     | SÍ | NO |
| 17. | Aprendo mejor solo.  | SÍ | NO |
| 18. | Aprendo mejor en grupo.  | SÍ | NO |
| 19. | Mi estado de ánimo determina la manera en que mejor aprendo.                             | SÍ | NO |