

LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE COMO MARCO PEDAGÓGICO PARA EL CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MIGUEL ÁNGEL MORA

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE LÍMITES Y EXPECTATIVAS

Parece incuestionable la existencia de una contradicción entre los conceptos que encabezan este trabajo, la autonomía y el currículo. En concreto, y sobre todo en los últimos años, la pedagogía que ha inundado la enseñanza de las lenguas nos ha venido insistiendo sobre la mejora del proyecto educativo a través de la elaboración de un currículo en el que se formalicen y tengan cabida todos los aspectos implicados en dicha enseñanza. Paralelamente, y desde una perspectiva complementaria, también se viene haciendo hincapié en la creciente necesidad de ofrecer al alumno la posibilidad de tomar parte en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Cada día se ofrece más como atractivo para captar alumnos en el sinfín de cursos que se realizan para aprender español, la posibilidad del alumno de formarse un currículo ajustado a sus necesidades particulares. Esto se suele traducir en una amplia oferta de asignaturas de español con fines específicos, cada vez más concentradas en aspectos concretos de la vida social y profesional. De esta manera parece satisfacerse una mal entendida "autonomía", en la que poco o nada cuenta el principio fundamental de libertad en que se basa esta propuesta.

Está claro que la diversidad curricular es el principio básico del sistema educativo actual y esto también afecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras, que en su afán de renovación no escapa a esta necesaria fragmentación: es simplemente una cuestión de organización.

En un principio parece que la autonomía se halla íntimamente relacionada con la programación, antes que con el currículo. Ahora, ¿cuál es la diferencia entre currículo y programación? Sobre esto ya habló Belén Moreno (1995: 171) en este mismo marco y dejó bien clara la diferencia. No obstante, nosotros aquí vamos a matizar nuestro concepto de currículo, entendiéndolo de manera más flexible que la que ella establece, en su sentido más institucional.

De cualquier forma, estamos ante una época en la que lo que predomina es la integración. Los últimos autores (Breen y Candlin, 1980), dedicados al estudio de la didáctica de lenguas extranjeras, vienen reivindicando desde hace más de una década la necesidad de un currículo de lengua que sea capaz de integrar los diferentes elementos del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones). Éste es el marco en el que nosotros queremos señalar que la autonomía del aprendizaje parece ser un elemento aglutinante y vertebrador de currículo de E/LE.

2. AUTONOMÍA Y CURRÍCULO: CONCEPTOS PREVIOS

Dada la más o menos abundante bibliografía que sobre el tema de la autonomía y el currículo se está generando -eso sí, por separado-, parece recomendable dejar claro lo que aquí entendemos por cada uno de estos dos conceptos.

2.1. LA AUTONOMÍA

Por lo que se refiere a la autonomía, en su relativamente larga tradición, podemos encontrar varias interpretaciones de este término. Hay casos en los que "autonomía" se utiliza para designar la independencia del alumno con respecto al profesor, esto es, el alumno utiliza materiales o recursos, sin la presencia física del profesor.

Hallamos casos, por otro lado, en los que "autonomía" viene a significar el ejercicio activo de las responsabilidades del aprendiz, de manera individual o junto al profesor/a y los demás aprendices.

Asimismo podemos encontrar una tercera interpretación del término "autonomía", en un sentido equivalente al de "capacidad de aprender", es decir, que el "aprendiente autónomo es el aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarios" (Bosch, 1996:8).

Nosotros vamos a trabajar aquí con las dos últimas ideas de autonomía. Está claro que la primera no presenta grandes novedades con respecto a la enseñanza tradicional: el saber del profesor se ha trasladado a los materiales. En esta situación el aprendiz tiene libertad para escoger horarios y espacio físico donde realizar su actividad de aprendizaje, pero, en contrapartida, carece de libertad para decidir objetivos, contenidos y metodología, que le vendrán determinados por los materiales utilizados.

Nuestro punto de vista no es éste. Nosotros entendemos la autonomía como una suma de las situaciones de aprendizaje dos y tres. Éstas las podríamos sintetizar en la idea de que la autonomía no es otra cosa que "asumir la responsabilidad del propio aprendizaje". Dicha afirmación va acompañada de una serie de consecuencias lógicas, que son las que iremos desmenuzando a lo largo de este trabajo.

2.1.1. Autonomía y enseñanza de la lengua

En principio, abordar el tema de la autonomía en la enseñanza / aprendizaje de una lengua, en este caso como lengua extranjera o segunda lengua, plantea una cuestión primordial que va a ser precisamente la de si nosotros nos vamos a ocupar de la enseñanza de la lengua o de enseñar a aprender. En muchas ocasiones se pone en cuestión si al entender la enseñanza desde este punto de vista no estamos conduciendo hacia una pérdida de los límites de la enseñanza misma.

Creemos que todos coincidimos en reconocer que el aprendizaje lingüístico, tanto de la primera como de la segunda lengua, es un proceso continuo que cada individuo desarrolla a lo largo de toda su vida y no exclusivamente en las aulas.

Pensamos que enseñar una lengua extranjera tiene obligadamente una relación con el desarrollo de la conciencia lingüística, en general, y en particular con su manifestación en una doble vertiente:

1. El desarrollo de estrategias propias del aprendiz de la lengua segunda.
2. La de ofrecer nuevas formas de aprendizaje eficaz.

Está claro que todo esto implica una concepción de la enseñanza como algo que debe realizarse "bajo la forma de un conjunto de procedimientos que ayuden al estudiante a aprender" (Villanueva Alfonso y Serra Escorihuela, 1995: 198).

2.1.2. Relación de la autonomía con el aprendizaje

El esquema de relaciones que se puede ver en la figura 1 entre adquisición y aprendizaje parte de la diferenciación entre los dos conceptos. Por un lado, entendemos que el aprendizaje viene a ser una operación activa y creativa por la cual el aprendiz transforma en adquisición las informaciones que le son ofrecidas de forma organizada (instrucción formal) y no organizada (experiencia real).

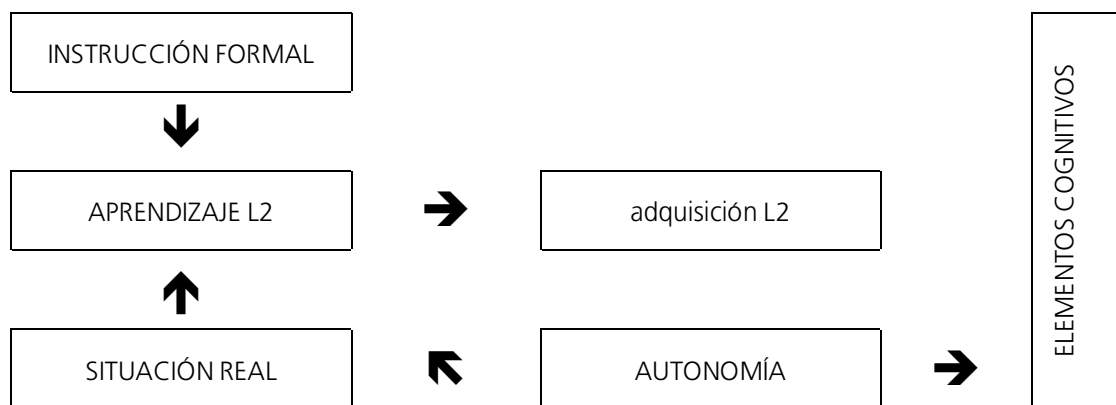


FIG. 1

Por otro lado, la adquisición la podemos considerar como una construcción en la que cada experiencia pragmática adquirida viene a modificar todo el esquema de la construcción lingüística.

Desde nuestro punto de vista, la autonomía, en tanto que capacidad de desarrollo de aprender a aprender, se sitúa en la esfera de influencia del aprendizaje, a la vez que incide sobre los elementos cognitivos que planean sobre todo el proceso. Parece claro que el desarrollo de la autonomía del aprendiz conduce a la motivación intrínseca (Jiménez Raya, 1995:41), que es lo que subyace en la base cognitiva del aprendiz.

Faltaría en este esquema lo que Carlos Lomas ha llamado el *capital comunicativo del alumno* (1994: 11) y que no viene a ser otra cosa que el conocimiento previo del aprendiz (Alonso, 1997: 13) que incidiría de manera clara sobre la autonomía en relación con alguno de los elementos del aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la instrucción formal, como a las situaciones reales. Ya veremos más adelante la importancia que esto puede tener para la negociación de los elementos curriculares que estudiaremos más detenidamente.

2.2. EL CURRÍCULO: CONCEPTO

Sobre el concepto de currículo no vamos a hacer ninguna revisión histórica. Más bien lo que a nosotros nos interesa es clarificar cuál es la idea más generalizada que actualmente se utiliza en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La variedad de conceptos sobre el currículo va desde el que lo considera "aquello que se prescribe como obligatorio" [Nassif, *apud cit.* in Coll), hasta llegar a ser entendido como "el conjunto de experiencias de clase" (Schufelt, *apud cit.* in Coll, 1987: 192). Sin embargo, hoy día podríamos decir que la idea más extendida es aquella que recoge la teoría constructivista desarrollada por César Coll, en la que se define el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y evaluación que integran una propuesta educativa.

2.2.1. Elementos y características del currículo

Parece comúnmente aceptado que las funciones que cumple el currículo son específicamente dos:

- a) Explicitar las intenciones del sistema educativo.
- b) Servir de guía u orientación para la práctica pedagógica.

De esta manera, si entendemos, pues, que una de las funciones del currículo es la explicitar las intenciones del sistema educativo, nos encontraremos en el nivel de fundamentación; es decir, que el currículo tiene como finalidad establecer los principios sobre los que se va a regir la práctica educativa. Este nivel es, por definición, abstracto. Por otro lado, la segunda función, servir de guía u orientación para la práctica pedagógica, parece estar ligada al carácter prescriptivo que algunos autores han visto reflejado en estos modelos curriculares de enseñanza.

Y llegamos con esto al punto de partida que señalábamos al inicio de este trabajo: la contradicción entre el principio de libertad, enarbolado por la autonomía, y el carácter prescriptivo que parece tener el currículo. Pues bien, algunas propuestas de solución de esta contradicción ya ha habido y son éstas las que vamos a tener en cuenta aquí.

Desde los años ochenta se viene hablando en la didáctica de segundas lenguas de lo que Breen llamó currículo procesual (1990: 9). Este tipo de currículo se centra en una serie de cambios en la tarea docente que afectan a cuatro ámbitos:

- a) El lenguaje.
- b) La metodología.
- c) Las contribuciones del alumno.
- d) Cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje.

De esta forma la enseñanza de idiomas dio un paso adelante en la consideración de cómo deberían estar formados los currículos, se pasó de los contenidos a los procesos (Martín Peris, 1988: 16). Esto quiere decir que se pasó de establecer objetivos, contenidos, metodología y evaluación que sólo tenían en cuenta los elementos lingüísticos -ya fueran gramaticales o funcionales- a prestar una atención creciente a que en los objetivos se tuviera más en cuenta el desarrollo de los procesos de adquisición, los contenidos no se limitaran a los conocimientos lingüísticos (ya se cuenta con importantes avances de la pragmática), en la metodología se prestara una atención especial a las estrategias de aprendizaje propias de cada alumno, así como en la evaluación ya no establecieran criterios exclusivamente cuantitativos para llevarla a cabo.

Esta nueva propuesta de programa educativo es recogida por el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, que abarca distintas posibilidades y límites de diferentes programas lingüísticos y psicolingüísticos. Y es, pues, en este marco donde tiene cabida la propuesta del currículo comunicativo (García Santa-Cecilia, 1995: 195) capaz de recoger los principios fundamentales de la actual enseñanza de lenguas.

2.2.2. El currículo comunicativo

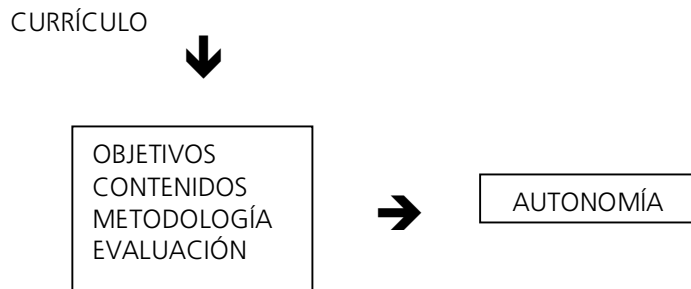
Para ello consideramos, quizá, necesario aclarar este concepto de currículo comunicativo, vinculado con lo que hemos estado tratando hasta ahora. Este nuevo concepto nace de la idea de unir precisamente los dos aspectos en apariencia contradictorios que tenían el currículo y la autonomía.

Haciendo gala de una enorme capacidad de síntesis podríamos decir que el currículo comunicativo es aquel que está sustentado por un enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera. Éste, a su vez, está fundamentado por una serie de rasgos generales (García Santa-Cecilia, 1995: 222):

1. Importancia del uso de la lengua con fines comunicativos.
2. Consideración del alumno como eje del currículo.
3. Énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa.
4. Consideración de las necesidades y de las expectativas del alumno con respecto al aprendizaje.
5. Énfasis en la negociación de significados en el uso de la lengua.
6. Importancia del desarrollo de la autonomía del alumno.
7. Importancia de la dimensión socio-cultural relacionada con la lengua.
8. Desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje mediante la potenciación de las capacidades del alumno.

La consideración del currículo comunicativo como tal parte, en nuestra opinión, del principio general de autonomía considerado como la base de la elaboración de ese mismo currículo (figura 2). Dicho de otra forma, no podemos alcanzar a comprender que un currículo se entienda por comunicativo exclusivamente porque tenga un determinado concepto de lengua, o porque la enseñe con una determinada finalidad. Esto limitaría, según nuestra perspectiva, la autonomía a una manera de plantear el trabajo en el aula, que ha de ser, a nuestro juicio, el paso final de todo el proceso. Este enfoque pedagógico va mucho más allá de la exclusiva metodología del aula; más bien viene a constituirse en un principio de libertad que se fundamenta en el individuo en tanto que individuo (Rogers, 1975), y que exige un nuevo planteamiento docente, pero no sólo en las actividades de enseñanza/aprendizaje de una lengua, sino en la propia concepción que de ella tenemos formada (Mora Sánchez, 1996a). Por todo ello, hay que destacar que nosotros entendemos por un currículo verdaderamente comunicativo aquel que es capaz de incluir este principio básico de libertad, en sus distintas realizaciones o estadios de adquisición (Mora Sánchez, 1996b), en todos y cada uno de los elementos que forman parte de él.

1. *Modelo curricular falsamente comunicativo.*



2. *Modelo curricular verdaderamente comunicativo.*

AUTONOMÍA → TOMA DE DECISIONES SOBRE LAS DISTINTAS PARTES DE CURRÍCULO

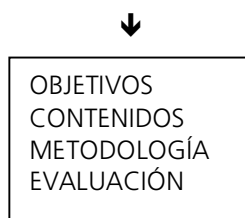


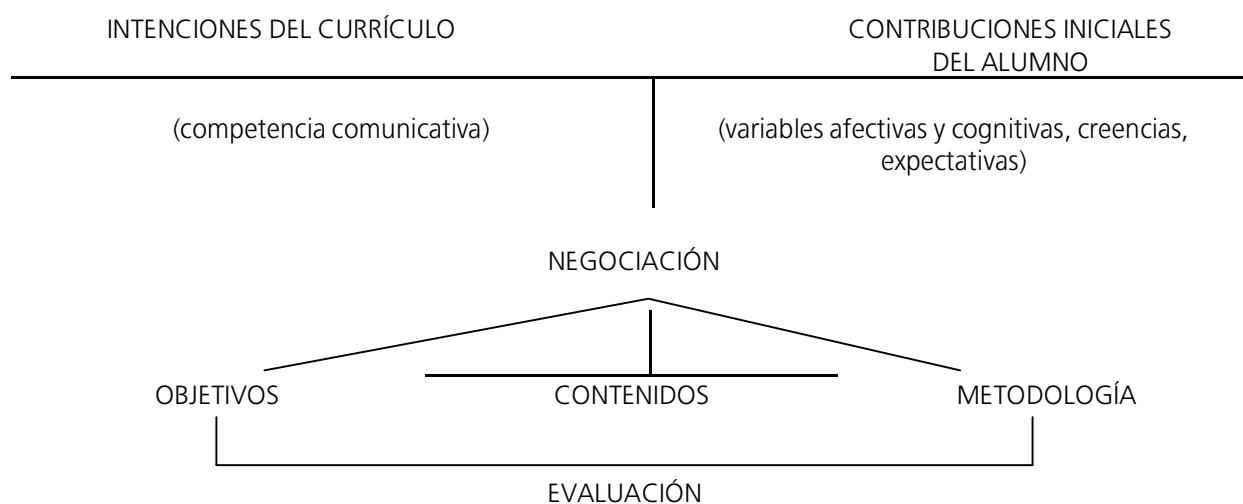
FIG. 2

3. LA AUTONOMÍA Y LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE E/LE

En el caso concreto del español como lengua extranjera, lo que vamos a realizar aquí no es un cuestionamiento teórico de los aspectos que pueden tenerse en cuenta al relacionar la autonomía con cada uno de los elementos que forman parte del currículo. Pretendemos recoger en estas páginas algunos ejemplos de puesta en práctica de presupuestos teóricos que quizá todavía no están lo suficientemente argumentados. Por lo tanto, lo que vamos a analizar es cómo se ha resuelto la difícil misión de conseguir con éxito el paso de la más estricta teoría a la práctica del aula.

En el comentario de las actividades seleccionadas en el anexo vamos a intentar reflejar la dificultad existente para aplicar los principios de la autonomía a una formulación concreta de los elementos que forman parte del currículo. No nos vamos a referir a ningún plan curricular establecido, sino que vamos a hacer una constante mención al currículo ideal del que hemos estado hablando hasta ahora.

En cualquier caso, al tratar del currículo de español nos estamos refiriendo a un proyecto educativo, que nos remite a una realidad concreta, pero a su vez variable. Esta naturaleza diversa y maleable de la realidad educativa a la que nos referimos va a determinar de manera inexcusable las líneas fundamentales de actuación de nuestro plan pedagógico. Establecer un currículo supone entrar en un nivel en el que han de adoptarse las decisiones fundamentales con respecto a la planificación de la enseñanza. Esto implica la especificación de los objetivos y de los contenidos, así como la determinación de los procedimientos metodológicos y de evaluación (figura 3).



(Adaptado de García Santa-Cecilia, 1995)

FIG. 3

Todos estos elementos guardan un estrecho vínculo de negociación con respecto a los dos componentes fundamentales en la definición del currículo: las intenciones y las contribuciones iniciales del alumno.

3.1. LA AUTONOMÍA Y LOS OBJETIVOS

En las actividades recogidas en el anexo podemos ver la presentación del número de *Tareas* que Charo Garcés elabora para iniciar su trabajo sobre el funcionamiento de la clase y el aprendizaje de grupo. En dicha presentación apreciamos, de entrada, que lo que se quiere conseguir en la clase ya está prefijado. A pesar de la novedad del número en lo que se refiere a la investigación en el aula sobre la dinámica de grupos y a la búsqueda de la participación e implicación del alumno en la mejora de la clase, no da cabida a la negociación de lo que hay que hacer en ella, es decir, de los objetivos.

Esto no tiene que extrañarnos, ya que estamos ante uno de los apartados más problemáticos a la hora de intentar poner en práctica los principios de la autonomía. La mayoría de currículos establece la presencia de dos tipos de fines u objetivos: generales y específicos. Entendemos que los fines son “enunciados amplios de propósitos e intenciones y su principal función consiste en proporcionar un marco ideológico en el que se ha de desarrollar el proceso docente”. Parece obligado que el marco ideológico venga determinado por la institución responsable de la enseñanza, sin embargo, la autonomía propugna la total libertad del alumno, incluso en la determinación de éstos. Sería aquí donde deberíamos retomar un tema que ya hemos tratado en otros trabajos (Mora Sánchez, 1996b) sobre los grados de adquisición de la autonomía.

En cualquier caso una actividad como la que plantea Ernesto Martín Perís, ver anexo, puede ayudarnos a elaborar unos objetivos más concretos, eso sí, de manera más negociada.

3.2. LA AUTONOMÍA Y LOS CONTENIDOS

Creemos que un ejemplo muy bueno de negociación de contenidos lo tenemos también en el ejemplo de Martín Perís. Con el planteamiento de esta actividad el profesor deja abierto el uso de los contenidos que van a hacer los aprendices para resolver la tarea, conocimientos que, por otro lado, les son sutilmente sugeridos. En esta sugerencia se puede apreciar el miedo a uno de los riesgos de este alarde de libertad -que muchos han objetado-, consistente en que el alumno recurra al caudal lingüístico -del que ya hemos hablado- provocando que el esfuerzo sea mínimo, que se trabaje con lo ya conocido, y por tanto que su aprendizaje sea nulo. Pensamos que en esta actividad concreta este problema se ha resuelto de manera magistral.

En lo que respecta a la determinación de los contenidos en un currículo comunicativo ideal, está claro que tienen que estar basados en la negociación: hay que analizar qué quiere aprender el alumno y cuáles son sus necesidades, sólo así se podrán proponer unos contenidos que conduzcan a un aprendizaje rentable.

3.3. LA AUTONOMÍA Y LA METODOLOGÍA

En lo que respecta a la metodología en la enseñanza de segundas lenguas no nos vamos a detener en las distintas propuestas metodológicas, sino que hemos escogido dos ejemplos del llamado enfoque por tareas, que es la metodología de naturaleza comunicativa que inicialmente adopta de manera explícita el desarrollo de la autonomía del alumno.

Esto se puede ver en el texto que hemos seleccionado de Javier Zanón (ver anexo). Aquí se recoge la formulación explícita, que realiza el autor de este número monográfico sobre la gramática, de colocar en un espacio singular de esta metodología el desarrollo de la autonomía del alumno. Es más, podría decirse que éste es el punto que diferencia esta propuesta metodológica de otras de carácter comunicativo. Esto quedó bien claro en un trabajo de Mario Gómez del Estal y Javier Zanón (1996:89) en el establecían el desigual tratamiento que, según ellos, recibían en el “enfoque comunicativo” el tipo de actividades comunicativas frente a las actividades de aprendizaje, relacionadas con el desarrollo de dos clases diferenciadas de procesos, que caracterizaban de la siguiente manera:

1. Actividades comunicativas:
 - a) Igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.
 - b) Presencia de la interacción, la negociación y el intercambio en uso del lenguaje.
 - c) Desarrollo de estrategias del alumno.
 - d) Generación de motivación a través de la necesidad de la implicación personal por parte del alumno.
2. Actividades de aprendizaje.
 - a) Desigualdad de nivel entre el profesor. que posee los conocimientos, y el alumno que debe aprenderlos.

- b) Ausencia de la interacción, la negociación y el intercambio.
- c) No existe desarrollo de las estrategias del alumno.
- d) Pérdida de atención debida a la realización de una actividad perceptiva de media o alta complejidad intelectual.

(Gómez del Estal y Zanón, 1996: 90)

Este enfoque pretende acabar con las deficiencias que parecen percibirse en las actividades de aprendizaje por medio de las llamadas tareas formales, encaminadas fundamentalmente a la enseñanza de la gramática por medio de actividades de aprendizaje, diseñadas con las características de las actividades comunicativas. En ellas se intentará que el alumno recorra dos procesos consecutivos, como se recoge en el texto de Zanón:

- Un primer proceso inductivo, en el que el alumno participa de la observación de fenómenos lingüísticos, hasta llegar a la formulación de una regla general (que no tiene que ser la norma establecida) de uso.
- Un segundo proceso deductivo, en el que observa y analiza nuevos funcionamientos a partir de la regla formulada por él mismo.

Pero no todo está claro en este enfoque. Aunque en teoría vemos que es la metodología que más se acerca a la idea que nosotros venimos defendiendo de autonomía, ya su vez hemos podido constatar el desarrollo de propuestas que parecen cumplir estos principios, no siempre es fácil llegar a ellos con pleno éxito. En el mismo anexo recogemos lo que se ha llamado una "aplicación práctica del enfoque por tareas" (Vázquez López, 1996: 242), en el que se reservan para el profesor todos los elementos de la programación, en tanto que nivel de actuación del currículo: determinación de objetivos (tanto generales como específicos), la fijación de los contenidos, el diseño de materiales (y por tanto de la metodología), así como el establecimiento de los mecanismos de evaluación. Como bien podemos observar, caemos de nuevo en la apetitosa tentación de delimitar con mucha claridad y de antemano dónde están los límites entre profesor y alumno.

3.4. LA AUTONOMÍA Y LA EVALUACIÓN

Está claro que en lo que respecta a la evaluación, relacionada con la autonomía, hallamos de nuevo una aparente contradicción. La evaluación más extendida en la práctica docente es aquella que conjuga los aspectos formativos y sumativos. Tendríamos que entender que la evaluación formativa es la que aporta la información sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje; mientras que la sumativa estaría más vinculada a la consecución de los objetivos planteados en el programa (García Santa-Cecilia, 1996: 167).

Está claro que la vinculación de la autonomía con la evaluación pasa por el hecho de integrarla como una actividad de valor formativo para el alumno. ¿Qué es lo que se quiere decir con valor formativo? Resulta evidente que el destinatario de la evaluación ha de ser el propio alumno, que ha de utilizarla como medio de reflexión. Esto se puede ver muy claramente en la primera actividad de la autoevaluación que hemos sacado de Martín Peris, A de Aprender. En dicha actividad se plantean unas cuestiones que están encaminadas a que el alumno tome conciencia del proceso que ha estado realizando y de su rentabilidad.

Un aspecto primordial que mantiene esta autoevaluación es la fidelidad al contenido y a la presentación de los ejercicios del resto del número, es decir, de los que se han hecho en clase.

En cualquier caso, hay que destacar que la evaluación, entendida desde nuestro punto de vista es un paso más en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera. Nada tiene que ver con la evaluación que se puede establecer en el currículo para determinar el nivel de competencia comunicativa de un alumno con respecto a unos criterios en los que él no ha participado para nada.

Sin duda, éste es uno de los temas más espinosos dentro de las relaciones que hemos estado buscando a lo largo de este trabajo y sobre el que no hay propuestas muy acertadas. ¿Tendría el alumno que participar en la elaboración y selección de los criterios de evaluación? Está claro que sí, pero no parece que haya muchas propuestas en las que se supere este miedo a la libertad del alumno.

Creemos que a lo largo de este trabajo hemos planteado más interrogantes de los que hemos resuelto. Nuestro intento ha sido el de traer a colación un tema que las nuevas metodologías han recuperado sin revisarlo demasiado; sin pensar que esta propuesta surgió en un momento de necesidad de libertad y que obedece a un principio básico: el de la confianza en el individuo, el individuo responsable de sus actos. Y como tal opción la recuperamos aquí, como una inacabable confianza en que todos, absolutamente todos, tenemos la virtud de equivocarnos, hasta en saber lo que queremos y lo que somos capaces de hacer para conseguirlo. De aquí podremos llegar a descubrir que de los errores es de donde más se aprende... Eso sí, siempre que sean "nuestros".

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. (1997): "Cómo mejorar la comprensión lectora / auditiva en el aprendizaje de una L2: Las teorías del conocimiento previo", *Frecuencia-L*, 4, pp.13-16.
- Bosch, M. (1996): *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona, Graó.
- Breen, M.P. (1987): "Learner Contributions to Task Design", en C. Candlin y D. Murphy (eds.): *Language Learning Task*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall (*Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 7).
- Breen, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 7-32.
- Breen, M.P. y Candlin, C. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1,2, pp. 89-112.
- Brockett, R.G. (1987): *El aprendizaje autodirigido en lo educación de adultos*, Buenos Aires, Paidós.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996): "Autonomía y competencia comunicativa", en *Profesor en acción I: El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa, pp. 21-46.
- Jiménez Raya, M. (1994): "Aprendizaje centrado en el alumno: Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica de E/LE 2*, Madrid, Actilibre, pp. 41-62.
- Lomas, C. (ed.) (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea.
- Martín Peris, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: De los contenidos a los procesos", *Cable*, 1, pp. 16-21.
- Martín Peris, E. (1988b): "Cómo activar mejor los recursos de aprendizaje", en L. Miquel y N. Sans (coords.). *II Jornadas Internacionales de Didáctica de E/LE*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 87-107.
- Mora Sánchez, M.A. (1996a): "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de E/LE", en S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera I*. Málaga, ASELE, pp. 219-226.
- Mora Sánchez, M.A. (1996b): "Los límites de la autonomía del aprendizaje del alumno de E/LE: Las actividades dirigidas de expresión escrita", *Frecuencia-L*, 3, pp. 3-7.
- Moreno de los Ríos, B. (1996): "Programar para distintos destinatarios", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica de E/LE 3*, Madrid, Actilibre, pp. 171-184.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, University Press.
- Rogers, C. (1975): *Libertad y creatividad en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Siguán, M. (ed.) (1995): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y Educación", Barcelona, ICE -UB-Horsori.
- Villanueva Alfonso, M.L. y Serra Escorihuela, R. (1994): "L'apprentissage de l'autonomie. Développement de conscience linguistique", en M.D. Usó Ballester (ed.), *Ensenyament / aprenentatge de llengües*, Castelló, Universitat Jaume I, pp. 197-207.

ANEXO

A. DEFINICIONES DE CURRÍCULO

① Conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo.

(...) El currículo se concibe como un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a través de un proceso de toma de decisiones, abierto a la crítica y sujeto a modificaciones y adaptaciones en función de los resultados de la experiencia.

(Álvaro García Santa-Cecilia, *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1995, p. 222)

② “Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que regulan la práctica docente”.

(*Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, artículo 4. 1.)

B. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

① “Conjunto de ideas y principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a partir de los siguientes rasgos generales: importancia del uso de la lengua con fines comunicativos; consideración del alumno como eje del currículo; énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa; consideración de las necesidades y de las expectativas del alumno con respecto al aprendizaje; énfasis en la negociación de significados en el uso de la lengua; importancia del desarrollo de la autonomía del alumno; importancia de la dimensión sociocultural relacionada con la lengua; desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje mediante la potenciación de las capacidades de los alumnos”.

(Álvaro García Santa-Cecilia, op. cit., pp. 222-223)

6 MANOS A LA OBRA

E. MARTÍN PERIS, *A de aprender*

“Un Manual del Buen Estudiante”

Ha llegado la hora de redactar nuestro “Manual del Buen Estudiante”. Formad los grupos acordados, y empezad a trabajar.

✓ Algunas decisiones previas.

¿Teníamos decidido el tipo de texto?: decálogo, instrucciones, descripción, un posible relato...

Debemos decidir también la forma gramatical:

- ¿Expresaremos las ideas en frases con imperativos?, ¿con la forma impersonal (se + presente de indicativo)?, ¿con perífrasis u otras expresiones (hay que, es conveniente, es recomendable, es muy importante...)?....
- Recordad que podemos también utilizar diversas posibilidades, mezclando el uso de unas y otras.

¿Cómo nos dirigiremos a nuestros lectores: en la forma usted, en la forma vosotros, o los tutearemos?



SONSOLES FERNÁNDEZ, *P de Palabra*

2^a parte: MI CHICO O MI CHICA IDEAL

¿Ya sabes cuál es tu tipo ideal?

Seguro que sí.

Ahora se trata de que lo cuentes en español y que después lo escribas:

- ✓ puedes escribirlo sólo para ti, como en un diario, o para que lo lean los demás,
- ✓ puede ser una carta de las que publican las revistas para buscar amigos,
- ✓ o una poesía,
- ✓ o un mural con todo.

Entre todos, al final, decidiréis la tarea: qué vais a hacer y cómo lo vais a presentar.

PLANTEAMIENTO DE UN PROYECTO
NEGOCIACIÓN
ELABORACIÓN DE UN PROYECTO

TRABAJO CONJUNTO EN EL AULA (Profesor y alumnos)	PROGRAMACIÓN DEL CURSO (Trabajo del profesor)
ESTABLECER EL PROYECTO O TAREA ¿Sobre qué vamos a trabajar? (Ámbitos, temáticas, intereses)	DEFINICIÓN DE OBJETIVOS GENERALES
DEFINIR LA TAREA FINAL ¿Qué vamos a hacer?	DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR DESTREZAS.
DETERMINAR LAS TAREAS INTERMEDIAS ¿Cómo lo vamos a hacer?	ESPECIFICACIÓN DE LOS DISTINTOS COMPONENTES: — Funcionales — Discursivos, — Estratégicos gramaticales, — Socioculturales léxicos, fonológicos...
ESTABLECER LAS TAREAS PREPARATORIAS ¿Qué vamos a necesitar?	DISEÑO DE MATERIALES (Fichas de trabajo para las distintas actividades).
ELECCIÓN DE MATERIAL ¿Con qué vamos a trabajar?	PREVISIÓN DE MATERIALES
DEFINIR LOS ROLES ¿Cómo vamos a trabajar?	PREVISIÓN DE NECESIDADES
DETERMINAR LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO ¿Cómo valorar los resultados del trabajo?	PREPARACIÓN DE LOS MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
PLANIFICAR EL DESARROLLO DEL TRABAJO ¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN (Módulos, días, lecciones...)

↑ **MANUEL VÁZQUEZ LÓPEZ (1996)**

JAVIER ZANÓN,
 → **G de gramática**

DESARROLLA LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO

Este material provoca una dinámica de trabajo que desarrolla estrategias para el aprendizaje de la gramática, haciendo al alumno más autónomo y más eficaz. Para ello se hace pasar al alumno por dos procesos consecutivos:

- Un primer proceso **inductivo**, que va desde la observación de ciertos fenómenos hasta la formulación de una regla general de explicación de los modos.
- Un segundo proceso **deductivo**, que observa y analiza nuevos casos de subjuntivo partiendo de la regla general, determinando en cada caso sus consecuencias observables.

¿Cómo desarrollar estrategias?

Respetar el funcionamiento de las tareas. Los alumnos deben observar, reflexionar y discutir en grupo; rellenar las fichas; dibujar los gráficos, etc. Haz conscientes a los alumnos del proceso que están llevando a cabo. Anima la discusión en clase sobre esta manera de trabajar la gramática. Ayúdales a tomar decisiones individuales sobre su aprendizaje (un gráfico puede funcionar para un alumno, pero no para otro). Ayúdales también a planificar su aprendizaje futuro. Utiliza el "Test de Estrategias" como instrumento de evaluación de todo este proceso.

7 AUTOEVALUACIÓN

1 Piensa en estas preguntas y da tu respuesta personal.

- ¿Estás satisfecho/a con el resultado de vuestro trabajo?
- ¿Te han parecido interesantes los temas que hemos tratado?
- ¿Crees que haciendo este trabajo has aprendido nuevas cosas del español? ¿Crees que has mejorado tu forma de aprender español?

2 Comenta tus impresiones con tus compañeros. Haced una lista con las ventajas y los inconveniente que le veis a este tipo de trabajo.

3 Observa tu dominio del español.

- ¿Has encontrado especial dificultad en algún aspecto concreto de las actividades que hemos realizado?
- ¿En cuál de estas áreas?:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> el vocabulario | <input type="checkbox"/> los textos escritos |
| <input type="checkbox"/> la comunicación oral con tus compañeros | <input type="checkbox"/> las expresiones idiomáticas |
| <input type="checkbox"/> la expresión escrita | <input type="checkbox"/> otros: |

- ¿Crees que puedes mejorar tu dominio del español en ese aspecto, mediante un trabajo personal? ¿Estás interesado/a en realizar un trabajo así?

4 Si has contestado afirmativamente a la última pregunta, tal vez quieras planificar un poco tu trabajo. Completa esta ficha:

- ¿Qué aspecto o aspectos vas a trabajar?
- ¿Con qué materiales?
- ¿De qué tiempo dispones?
- ¿En qué días y horas vas a llevar a cabo estas tareas?

E. MARTÍN PERIS, A de aprender

¿QUÉ VAMOS A HACER Y PARA QUÉ?

Con estas tareas vamos a hacer lo siguiente:

En la primera parte, LA REALIDAD, vamos a reflexionar sobre...

- ▶ las clases en general,
- ▶ nuestra actitud en la clase,
- ▶ nuestro grupo.

En la segunda, EL DESEO, vamos a comparar nuestras opiniones para...

- ▶ ver en qué coincidimos y en qué no,
- ▶ sacar conclusiones,
- ▶ hablar de nuestro grupo/clase ideal.

En la tercera, ENTRE LA REALIDAD Y EL DESEO, vamos a hacer propuestas para...

- ▶ encontrar un término medio entre lo que es nuestra clase 'real' y nuestra clase 'ideal',
- ▶ buscar soluciones todos juntos.

En la cuarta, en la TAREA FINAL, vamos a hacer una lista de propósitos para...

- ▶ mejorar el ambiente de clase,
- ▶ funcionar mejor como grupo,
- ▶ aprovechar mejor las clases.

En la quinta, CONTROL Y REVISIÓN, vamos a ver todo el trabajo realizado y a controlar los resultados.

5 Para mí es importante...

¿Qué es más importante para ti en una clase de español? Pon en la caja 1 las cosas más importantes, en la caja 2 las cosas importantes, y en la caja 3 las cosas que no consideras importantes.

- A** que la clase trate sobre temas interesantes
- B** que tenga abundantes ejercicios de gramática
- C** que el profesor me corrija cada vez que me equivoco
- D** que nos dé abundantes explicaciones sobre la gramática del español
- E** que todos los alumnos tengamos oportunidades de participar
- F** que aprendamos más hablando español que hablando del español
- G** que aprendamos cosas no sólo sobre la

lengua, sino también sobre la gente, sobre las costumbres sociales, etc.

H que no nos den todas las respuestas: que nos dejen descubrir reglas y fenómenos de la lengua

I que en la clase aprendamos las cosas más útiles y más frecuentes para comunicarnos en español

J que no practiquemos y hagamos ejercicios que uno mismo puede hacer y practicar en otro momento y lugar

K otras cosas.....