

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

Formación inicial del profesorado de secundaria  
de inglés y la autonomía del alumno:  
un estudio de casos

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por:  
**D. José Luis Vera Batista**

Dirigida por:  
**Dr. D. Amador Guarro Pallás**

**La Laguna, 1997**

*A mi familia, en especial a Gara y Jano:  
dos razones suficientes para vivir.*

"He aprendido mucho de mis maestros, he aprendido mucho de mis colegas, pero, sobre todo, he aprendido mucho de mis alumnos."

Talmud

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es, en sí misma, un ejemplo de trabajo cooperativo, en el más amplio sentido del término. Hubiese sido bastante difícil poder concluir este trabajo sin la colaboración afectiva y/o técnica de estos amigos y amigas a los que dedico esta página con todo mi agradecimiento y amistad. No he querido utilizar el típico listado de adjetivos personalizados ya que trato, por todos los medios, de evitar un nuevo capítulo de doscientas páginas.

Manuel Abril Villalba  
John S. Amador Bedford  
Manuel Area Moreira  
María Concepción de Armas Cabello  
Plácido Bazo Martínez  
Leslie Bobb Wolff  
Pablo Domínguez González  
Sheila Estaire  
Luis Miguel Fernández Cabrera  
Juana Herrera Cubas  
Isabel La Roche Owen  
Celia López Hernández  
Alejandro López de Vergara y Méndez  
Javier Marrero Acosta  
Malu Martínez Santana  
Ubaldo Padrón Brito  
Inocencio Rodríguez González  
Antonio Rodríguez Hernández  
Marisol Valcárcel Pérez

Un especial agradecimiento a mi hermana Laly.

A mis alumnos y alumnas, durante tantos años, por haberme enseñado tanto y, en especial, a todos/as los/las que participaron en esta experiencia.

Al equipo de ex-alumnos y ex-alumnas que me ayudaron en el proceso de análisis de los datos.

Y, un muy especial agradecimiento, a mi director de tesis, Amador, sin cuya colaboración, paciencia, confianza, apoyo, amistad, tiempo y entusiasmo hubiese sido imposible construir este modesto peldaño.

## ÍNDICE GENERAL<sup>(1)</sup>

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I: La formación inicial del profesorado como base para la formación permanente</b> .....	9
1. La formación inicial del profesorado: una etapa en un proceso de desarrollo profesional .....	11
1.1. La formación inicial en Canarias .....	13
2. Aspectos que condicionan la enseñanza de una lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) .....	17
2.1. Fuentes psicopedagógicas .....	18
2.2. Fuentes epistemológicas .....	30
2.3. Fuentes sociológicas .....	78
3. Conclusiones finales .....	115
<b>Capítulo II: Autonomía del alumno</b> .....	119
1. Introducción .....	121
2. ¿Por qué fomentar la autonomía del alumno? .....	121
2.1. La autonomía como actitud .....	122
3. Construcción del concepto ‘autonomía del alumno’ .....	123
3.1. Dos precursores: Rousseau y Dewey .....	124
3.2. Terminología en torno al término ‘autonomía’ .....	127
3.3. Evolución del concepto ‘autonomía’ e implicaciones según distintos enfoques y autores .....	129
4. Reflexiones y conclusiones finales .....	162

---

<sup>1</sup> El índice específico de cada uno de los capítulos se encuentra al comienzo de cada uno de ellos.

<b>Capítulo III: Autonomía y currículo. Una propuesta de formación inicial</b>	165
I. Autonomía y currículo	167
1. Introducción	167
1.1. Fases y grados de autonomía	168
2. Implicaciones curriculares de la autonomía	171
2.1. Diagnóstico inicial del contexto de trabajo y de los alumnos	172
2.2. El currículo: fuente de autonomía	175
2.3. Distintas consideraciones	178
II. Una propuesta de formación inicial	209
1. Introducción general	209
2. El contexto docente y administrativo	209
3. Decisiones e intenciones curriculares por fases y grados de autonomía	212
3.1. Reflexiones previas	212
3.2. Decisiones e intenciones concretas para cada una de las fases	213
<b>Capítulo IV: El estudio empírico</b>	235
1. Introducción	237
2. Definición de los problemas u objetivos de investigación	239
3. ¿Por qué un estudio de casos?	241
4. Planificación de la recogida de información	247
4.1. Identificación y selección de informantes y escenarios	247
4.2. Papel del investigador y su relación con los informantes durante el proceso de investigación	249
4.3. Categorías utilizadas para el análisis de los objetivos de investigación y la recogida de información a través de las fases de autonomía, con la especificación de los instrumentos y técnicas empleados	250
5. Análisis e interpretación de los resultados	275
5.1. Análisis del Objetivo Específico 1	276
5.2. Análisis del Objetivo Específico 2	346
5.3. Análisis del Objetivo Específico 3	392
6. Conclusiones y propuestas de mejora	424
6.1. Conclusiones del Objetivo Específico 1	424
6.2. Conclusiones del Objetivo Específico 2	426
6.3. Conclusiones del Objetivo Específico 3	428
6.4. Conclusiones generales y propuestas de mejora	429
<b>Bibliografía</b>	431

# Introducción

«If you give a man a fish, you feed him for a day.  
If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime».  
Confucius (551-479 BC)

«Nuestros alumnos en formación inicial no son hojas en blanco. Saben bastante. Nuestra labor esencial como formadores es coordinar y desarrollar lo que ellos pueden aportar, partiendo de dónde ellos están y no de dónde nosotros estamos»

El autor de este trabajo (1995)

«No basta sólo con desear la autonomía del alumno, hay que ponerla gradualmente en práctica»

El autor de este trabajo (1995)

Este trabajo es el resultado de una experiencia de cómo intentamos resolver durante tres cursos<sup>(1)</sup> la formación inicial de los futuros profesores de inglés en una asignatura optativa de quinto curso de la Especialidad de Filología Germánica (Inglés) denominada «*Metodología de la Enseñanza del Inglés*». El objetivo central de esta investigación es estudiar la influencia de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su formación inicial en el contexto de los estudios universitarios de Filología Inglesa. En consecuencia, todo el proyecto llevado a cabo está impregnado de este concepto. Todo cambia a partir de este fundamento ideológico. Los binomios típicos van a alterar su significado, ejemplo enseñanza /aprendizaje, proceso/producto, las relaciones profesor/alumno, dependencia/menor dependencia, estrategias de enseñanza /estrategias de aprendizaje, etc.

---

<sup>1</sup> Aunque, en esta investigación, sólo nos concentramos en el curso académico 1992-93.



Nos remitimos a la tercera cita introductoria. Creemos que dice ampliamente lo que pensamos al respecto. En este trabajo damos un listado exhaustivo del camino seguido y de los resultados obtenidos para conseguir tal fin.

Sin embargo nos gustaría tener en cuenta varias reflexiones hechas por distintos investigadores para dar mayor sentido del alcance y de las dificultades que ello entraña.

Dansereau (1978) nos dice que distintos investigadores han demostrado que incluso los buenos estudiantes universitarios tienen poco conocimiento de técnicas alternativas de aprendizaje (Wenden, 1991:14).

Es unánimemente admitido por todos los investigadores que los alumnos necesitan ser entrenados para ser más autónomos<sup>(2)</sup> Dickinson (1987:2) lo expresa de la siguiente manera:

*«Learners do not achieve autonomy by being told to, nor by being denied conventional classroom teaching; in these ways they are likely only to achieve failure. Autonomy is achieved slowly, through struggling towards it, through careful training and careful preparation on the teacher's part as well as on the learner's, and the first stage in this process is the liberalization of the classroom to allow the development of learner independence and learner responsibility»*

De todas formas, somos de la opinión que el entrenamiento de alumnos se hace mejor desde la propia asignatura que se estudia, en nuestro caso la asignatura de «*Metodología de la Enseñanza del Inglés*», como punto de partida de su formación inicial<sup>(3)</sup>.

Detrás de un proceso de autonomía del alumno hay un profesor autónomo en el sentido sugerido por Stenhouse (1984:69) «*autonomous in professional judgment*», no profesionalmente dependiente de supervisores externos o investigadores. Ello no quiere decir que no debamos estar abiertos a otras ideas y experiencias externas para ayudarnos a reflexionar sobre nuestra enseñanza y los resultados del aprendizaje. Lo que queremos resaltar es el tipo de profesor investigador de su propia práctica.

Cada vez es más común que las universidades ofrezcan a sus estudiantes módulos para aprender a aprender. La Universidad de La Laguna, y más concretamente el Departamento de

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Little 1992, Sinclair y Ellis 1989, Dickinson 1993, Holec 1980, Wenden y Rubin 1987, Willing 1989.

<sup>3</sup> Las conclusiones de algunas investigaciones llevadas a cabo, limitadas a áreas muy concretas de entrenamiento de alumnos, nos dicen que la autonomía se aprende mejor a través y simultáneamente con la asignatura que separadamente. Ver, por ejemplo, O'Malley 1987, Wenden 1987b, O'Malley y Chamot 1990.

Filología Moderna, puso en marcha un programa de aprender a aprender en el primer ciclo en las asignaturas de Inglés I, II y III del mencionado departamento durante el curso 88-89. Esta experiencia conjunta se diluyó posteriormente en experiencias individuales. Es curioso observar que un buen número de los alumnos que participaron en esta experiencia vivieron el programa mencionado previamente.

Como formadores deseamos que lo aprendido durante esta experiencia pueda ser aplicado en el resto de su vida personal y profesional. Mucho más importante que el aprendizaje de técnicas específicas o de estrategias, es el cambio de actitud respecto a su propio aprendizaje.

Lo que motivó nuestra reflexión, y posterior acción, fue la búsqueda de una coherencia profesional con lo que hacíamos antes de incorporarnos a la universidad. Necesitábamos nuevas vías para poder reinterpretar, una y otra vez, nuestra forma de entender la formación inicial.

Ser formador de futuros profesores no es tarea fácil. Sin embargo estamos convencidos de que se hace más difícil de lo que realmente es, ya que tratamos de plasmar en cada uno de nuestros alumnos una imagen demasiado perfecta y distante ¿Existe en ese deseo la traslación de alguna de nuestras propias frustraciones? Por principio, nadie puede ser igual a otro, lo cual no quiere decir que no podamos aprender de los otros, pero siempre filtrando lo que nos aportan para no dejar de ser nosotros mismos.

Sería más sencillo pensar que nuestra profesión de formadores es la de orientar, facilitar, educar en definitiva, para que los alumnos «*desplieguen al máximo sus responsabilidades, participen activa y responsablemente en la vida social y se integren en el desarrollo de la cultura*» (Blat y Marín, 1980:32). Esta postura no es en absoluto pasiva, muy al contrario es la más activa que conocemos. Se trata de incluir a los alumnos en nuestros planes, decisiones, soluciones, etc. Son ellos en definitiva quienes tienen la obligación y responsabilidad de prepararse. Lo que debemos hacer nosotros es utilizar los verbos que definen nuestros objetivos con la partícula «co-» delante. El resultado será co-planificar, co-desarrollar, co-responsabilizar, etc. Con toda sinceridad, hemos de decir que cuando se adopta una postura como la descrita ante su formación aprendemos una cantidad ilimitada de variantes sobre la profesión, tantas como alumnos tenemos. Estamos seguros de haber aprendido tanto o más que ellos cuando hemos llevado a cabo estos principios.

Sin embargo, esta decisión ante la formación inicial podría resultar a los ojos de alguien sin una experiencia similar la más cómoda y sencilla de llevar. No. Este plan de actuación requiere una organización, unos medios, unos instrumentos, una postura acorde, un respeto

continuado, etc. sobre todo al principio de la experiencia. Sólo así podremos ver cumplidos nuestros objetivos. Siendo sinceros, hemos de decir que hay momentos en los que sería más fácil ser un profesor conductor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; menos mal que estos deseos pasan pronto ante la evidencia del trabajo realizado por los alumnos.

Es necesario crear un marco de trabajo adecuado para desarrollar estas ideas. Crear actividades/tareas, necesidades, medios, ocasiones, etc. para hacer evolucionar este plan gradualmente.

Cuando encontramos en nuestro camino la idea de tareas finales (Estaire, S. y Zanón, J. 1990)<sup>(4)</sup> tuvimos en nuestras manos la etiqueta que habíamos estado buscando. Siempre habíamos trabajado así, consciente o inconscientemente, pero nos vino muy bien concretar la idea. Constantemente nos habíamos propuesto metas y caminos para llegar a algo, pero la idea de la tarea final es mucho más nítida y precisa.

En resumen, somos facilitadores de las tareas finales de nuestros alumnos en formación inicial. Nos sentimos mejor siendo co-responsables de esa inmensa tarea que es formar a otros.

No queremos dar la impresión de que este camino elegido sea para profesores «especiales». Lo importante es resolver en todo momento nuestra coherencia personal y profesional. Recomendamos el siguiente razonamiento: ¿Qué tipo de profesor quiero, sé y puedo ser? Cada uno de nosotros resolverá esta pregunta de forma distinta de acuerdo a multitud de factores y circunstancias. Lo importante es buscar alternativas a pesar de los éxitos o fracasos. En resumen, debemos hacer lo que queramos, sepamos y podamos en cada momento. No vale imitar a otros, lo que de ningún modo quiere decir que no podamos aprender de ellos. Nuestro camino es distinto. Lo mejor de esta profesión es que no existen leyes generales<sup>(5)</sup>.

Creemos que es necesario situar al lector de este trabajo respecto a la estructura organizativa y a la delimitación del objeto de estudio de cada uno de los capítulos.

El Capítulo I, lo dedicamos a la formación inicial.

---

<sup>4</sup> Aunque nosotros la conocíamos desde 1987, en contacto con Sheila Estaire.

<sup>5</sup> **Nota aclaratoria:** sentimos que por razones de espacio y comodidad lectora hayamos tenido que decidimos por evitar el/la profesor/a, el/la alumno/a, los/las alumnos/as, etc. En ningún momento ha pasado por nuestra mente discriminar a uno u otro sexo. Por derecho propio tendría que poner, en todo caso, el femenino, en honor al número de observadoras, profesoras y alumnas integradas en esta experiencia. Es más un vacío lingüístico que una postura ideológica.

En el Capítulo II, recogimos distintas opiniones, posturas, experiencias, etc. de diversos autores sobre la autonomía del alumno.

En el Capítulo III (primera parte), quisimos tomar posición respecto a lo que significa para nosotros el currículo en relación con la autonomía del alumno. En la segunda parte de este mismo capítulo, hicimos nuestra propuesta de formación inicial.

El Capítulo IV está dedicado al estudio empírico y a las conclusiones generales de esta investigación, así como la propuesta de mejora a partir de la experiencia llevada a cabo.

# Capítulo I:

## *La formación inicial del profesorado como base para la formación permanente<sup>(1)</sup>.*

### **1. La formación inicial del profesorado: una etapa en un proceso de desarrollo profesional.**

#### 1.1. La formación inicial en Canarias

1.1.1. Contextualización: redes formativas. Breve historia.

1.1.2. La formación inicial de los profesores de inglés de secundaria en Canarias.

### **2. Aspectos que condicionan la enseñanza de una lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)**

#### 2.1. Fuentes psicopedagógicas

2.1.1. Aprendizaje significativo

2.1.2. La significación en lenguas extranjeras

2.1.3. Conocimientos previos

2.1.4. Los estados de la inteligencia: Piaget

2.1.5. El área de desarrollo potencial: Vygotsky

2.1.6. Las estrategias de aprendizaje

2.1.7. Aprendizaje autónomo

#### 2.2. Fuentes epistemológicas

2.2.1. La lengua y sus métodos de enseñanza

2.2.1.1. La competencia comunicativa

2.2.1.2. Una nueva definición del concepto de competencia comunicativa: la habilidad comunicativa de tipo lingüístico.

2.2.1.3. Métodos de enseñanza

2.2.1.3.1. Enfoques humanistas

2.2.1.3.2. El Enfoque Comunicativo

2.2.1.3.3. El Enfoque por Tareas

2.2.1.3.3.1. El programa basado en tareas

2.2.1.3.3.2. El programa procesual

---

<sup>1</sup> Bone, T.R. and J. McCall (Edit) (1990), «La formación Inicial del profesorado como base para la Formación Permanente», *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Jordanhill College of Publications.

- 2.2.1.4. El proceso de adquisición de una lengua extranjera en preadolescentes, adolescentes y adultos
  - 2.2.1.4.1. Teorías relacionadas con el proceso de aprendizaje
  - 2.2.1.4.2. La hipótesis del orden natural en el proceso de adquisición
    - 2.2.1.4.2.1. Adquisición de morfemas
    - 2.2.1.4.2.2. Modificación de distintas estructuras en el proceso de adquisición
  - 2.2.1.4.3. El «input» comprensible como factor determinante del proceso de adquisición: factores que lo posibilitan
    - 2.2.1.4.3.1. Tipos de lenguaje destinados a alumnos de lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.
      - 2.2.1.4.3.1.1. Tipos de lenguaje destinados a alumnos de lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.
    - 2.2.1.4.3.2. Modificaciones del «input»
      - 2.2.1.4.3.2.1. Características gramaticales
      - 2.2.1.4.3.2.2. Aspectos léxicos
      - 2.2.1.4.3.2.3. Rasgos fonológicos
    - 2.2.1.4.3.3. Ajustes en la interacción y estrategias de comunicación
      - 2.2.1.4.3.3.1. La repetición
      - 2.2.1.4.3.3.2. El uso de frases estandarizadas dentro del «input» del profesor
      - 2.2.1.4.3.3.3. Uso de perífrasis
      - 2.2.1.4.3.3.4. Comprobación
      - 2.2.1.4.3.3.5. Dar una palabra o frase modelo
      - 2.2.1.4.3.3.6. El principio de «aquí y ahora»
      - 2.2.1.4.3.3.7. Uso de preguntas en forma retórica
      - 2.2.1.4.3.3.8. Negociación del significado a través de preguntas y respuestas
      - 2.2.1.4.3.3.9. Recursos no lingüísticos
    - 2.2.1.4.3.4. Diferencias entre el lenguaje del profesor y el lenguaje materno
    - 2.2.1.4.3.5. Diferencias y similitudes entre el «foreigner talk» y el «caretaker speech»
    - 2.2.1.4.3.6. Conclusiones
  - 2.2.1.4.4. La importancia del «output» en el proceso de adquisición de una L2
  - 2.2.1.4.5. El factor edad
    - 2.2.1.4.5.1. La teoría de la plasticidad cerebral
    - 2.2.1.4.5.2. La teoría de la lateralización
  - 2.2.1.4.6. El concepto de interlengua
  - 2.2.1.4.7. La lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria de Canarias

### 2.3. Fuentes sociológicas

- 2.3.1. El nuevo papel del profesor de lenguas extranjeras.
- 2.3.2. Propuesta de perfil para el futuro profesor en formación inicial en el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)
- 2.3.3. Reflexiones en torno a este perfil
- 2.3.4. Características del alumnado que eligió la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» en el curso 1992-93
- 2.3.5. Expectativas de los alumnos que eligieron la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» en el curso 1992-93
- 2.3.6. Los nuevos profesores de inglés en la Educación Secundaria
- 2.3.7. Datos del Curso de Actualización Científica y Didáctica (ACD)
- 2.3.8. Encuesta realizada a los profesores asistentes al ACD

### 3. Conclusiones finales

## **1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA ETAPA EN UN PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL**

Es hora ya de que a la formación inicial se le dé la relevancia que debe tener. La importancia no es un rasgo que sólo se nos dé desde el exterior sino que hay también que crearlo desde la misma estructura interna en la que nos encontramos. Es decir, no es sólo la sociedad o las instituciones - como sus representantes- las que nos tendrían que dar ese rango, sino que deberíamos ser nosotros mismos, los profesionales de la enseñanza, los que tendríamos que pensar en mejorar nuestra formación inicial como un paso más hacia nuestro desarrollo profesional. Ambas fuerzas, la exterior y la interior, darían mayor apoyo y sentido a aquellos que se encuentran en esa fase de formación. A tal respecto nos dicen Montero (1988) y Zeichner (1988) lo siguiente:

*«Entenderlo así significa una profunda reconceptualización de la formación inicial a partir de su carácter propedéutico y, en consecuencia, su nivel de coimplicación con la formación en servicio en el contexto de la enseñanza vivida como una profesión»*

No tomar iniciativas supondría aceptar el «enfoque compensatorio» (Montero, L. y Vez, J.M., 1990:62) de gran esfuerzo, alto coste económico y organizativo en el marco de la formación permanente. La formación permanente debería entenderse como complementariedad y no como compensación al insuficiente bagaje profesional previo. A este respecto valdría la pena observar la formación inicial que reciben los profesores de primaria y secundaria. En relación con estos últimos, la Universidad ha venido concentrando sus esfuerzos en la buena preparación de profesores conocedores de la materia como sinónimo de profesionalización docente. En el caso del profesorado de primaria, la excesiva generalización unida a los deseos de una especialización propia hacen desdibujar los verdaderos objetivos de esa formación. Todo ello supone que los profesores de primaria implicados y sus contextos sociales tengan un sentimiento de «una formación de rango inferior e insuficiente y una devaluación de la profesión» (Imbernón, F., 1994:49).

Los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de primaria «aún tiene un punto de vista excesivamente académico-perennialista y técnico-esencialista» (Imbernón, F.1994:50). En

la formación inicial del profesorado de secundaria prima un modelo académico-esencialista en el que los contenidos disciplinares parecen ser el único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la profesión docente.

La oportunidad histórica que supone remodelar la formación inicial de ambos sectores es algo palpitante en la actualidad. Todavía está por ver que la Universidad adapte los perfiles, tanto de primaria como de secundaria, que la sociedad y las instituciones parecen demandar. El reto sigue abierto. Los formadores de estos profesionales tenemos que asumir con coherencia y creatividad este reto que se nos presenta. Lo que nosotros pensamos sobre lo que debería ser la formación inicial del futuro profesor, lo planteamos en el perfil que proponemos en el apartado 2.3. (fuentes sociológicas) de este mismo capítulo.

En el cambio, que percibimos hay que hacer, deben implicarse todas las instancias que inciden en la formación inicial: sociales, económicas, políticas, etc. Se podría fácilmente perder la oportunidad de transformar ciertas rutinas asentadas en los procesos de formación inicial, ya sea por la falta de formación pedagógica de algunos profesores formadores o por la falta de una práctica referencial que permita un proceso de reflexión sobre la enseñanza.

En este sentido, es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión (Principio de isomorfismo), pues se convierten, incluso de manera involuntaria, en modelo de su actuación. Todo lo dicho obliga a que el profesorado que interviene en la formación inicial sufra una reconceptualización de su papel, un ejemplo de lo cual sería abandonar el papel del «experto infalible».

Un nuevo concepto que quisiéramos introducir aquí es la recomendación de la Conferencia Mundial «Educación para todos» (Tailandia, 1990) en la que se recomendaba «la formación de profesores polivalentes a fin de conseguir una articulación entre la educación formal y no formal».

Imbernón, F. (1994:53) nos dice:

*« Es necesario, pues, introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción, y que vincule constantemente teoría y práctica »*

Todos los postulados expuestos necesitan una concreción curricular. Dicha concreción, entendemos, debería fundamentarse básicamente en tres pilares: 1) la actitud hacia estos principios de parte de los responsables de la formación inicial, 2) la búsqueda de un modelo didáctico capaz de asumir, dar coherencia y cohesión, y posibilitar tales principios y 3) una estructura organizativa que



pueda articularlos. Este es el esquema que defenderemos en nuestra propuesta de reforma de la formación inicial de los profesores de inglés de secundaria.

## **1.1. LA FORMACIÓN INICIAL EN CANARIAS**

La formación inicial en Canarias no difiere grandemente de la que se articula en el resto del estado español. Sin embargo, hay cambios significativos que intentamos resaltar en los apartados que presentamos a continuación.

### **1.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN: REDES FORMATIVAS<sup>(2)</sup>**

Se están llevando a cabo dos grandes procesos de reforma en España en este momento: la reforma del sistema educativo de los niveles no universitarios y la reforma de los planes de estudio y nuevas titulaciones universitarias. Esta realidad bien podría hacernos pensar en una red de conexiones entre ambos procesos a fin de aumentar y facilitar su coherencia e implicación mutua. La reforma de la formación inicial de los profesores depende de la reforma de los planes de estudio de la Universidad y, al mismo tiempo, estos futuros profesores -tanto de primaria como de secundaria- tendrán que asumir la responsabilidad de la reforma global de dichos sistemas.

Sin embargo las contradicciones entre ambos procesos son significativas. De hecho siguen coexistiendo dos redes formativas diferenciadas, una para los profesores de primaria y otra para los de secundaria. Otro aspecto es la consideración de la formación inicial del profesorado como una etapa dentro de un proceso de desarrollo profesional, y el nuevo perfil profesional de los profesores que se deriva de los retos señalados por la reforma educativa en España.

Hay un hecho que avala lo que planteamos, en el actual Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria confluyen dos tipos de profesores, al menos por el momento, que han tenido una formación inicial distinta. Por un lado los profesores que impartieron la EGB en sus últimos cursos (7º y 8º) y por otro los profesores licenciados que ya pertenecían al esquema de las Enseñanzas Medias. Tal como apreciamos en la encuesta hecha a ambos tipos de profesores, y que recogemos

---

<sup>2</sup> Para este apartado hemos tenido en cuenta las opiniones vertidas en el artículo siguiente, las cuales asumimos:

Montero, L. y Vez, J.M. (1990), "El reto de la formación inicial de los profesores en España", en *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Jordanhill College of Education Publications.

en el apartado 2.3. (Fuentes Sociológicas) de este mismo capítulo, las diferencias entre estos dos tipos de profesores son notables. En consecuencia, en España los profesores de primaria y secundaria se forman todos en una misma institución: la Universidad. Pese a ello siguen procesos formativos muy diferentes (duración, peso de los ámbitos curriculares, instituciones, recursos, interacción teoría-práctica, etc) por lo que su socialización profesional como profesores es también distinta.

Desde la publicación en el BOC de 10 de febrero de 1995, con la fundación del Centro Superior de Educación, en la Universidad de La Laguna se abre una nueva vía de entender las redes formativas que mencionábamos en el párrafo anterior. Este nuevo centro tiene, entre sus competencias, la formación inicial del profesorado de primaria (completamente) y el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) para profesores de enseñanza secundaria. Es un reto para el futuro, pero ahí está.

### **1.1.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DE SECUNDARIA EN CANARIAS.**

La Ley General de Educación de 1970<sup>(3)</sup> exigía a los licenciados que aspiraban a ser profesores de Enseñanza Media una formación psicopedagógica, previa a su presentación a las oposiciones convocadas por el MEC o Comunidades Autónomas. Esta formación se encomendó a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y concluye con la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

En la Comunidad Autónoma de Canarias sucedió lo mismo que en el resto del territorio nacional hasta el curso 1994-95. En el BOC del 10 de febrero de 1995, se aprobó la formación del Centro Superior de Educación, quedando el CAP adscrito a las competencias de este nuevo centro. Durante el curso 1995-96, considerado año de transición hacia el nuevo certificado, se denominó FIPS (Formación Inicial de los Profesores de Secundaria) y no cabe duda que allí se sentaron las bases para el actual Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) que durante este curso académico 1996-97 ha comenzado a funcionar (dicha normativa se encuentra en el anexo).

Al comprobar los archivos del ICE, nos damos cuenta de que los alumnos que se incorporaban a los cursos del CAP en la especialidad de Lenguas Modernas, provenían en su mayor parte de «Metodología de la Enseñanza del Inglés», impartida como asignatura optativa dentro del currículo del Departamento de Filología Moderna (Facultad de Filología).

---

<sup>3</sup> Artículo 102.2b y la OM de 8 de junio de 1971 (BOE de 12 de agosto) establecieron el modelo de CAP.

Cuando hablamos de formación inicial de los profesores de inglés de secundaria no podemos perder de vista que son los mismos alumnos quienes en su mayoría, eligen la asignatura mencionada en el Departamento de Filología Moderna y los que luego se incorporan al CCP. Este hecho debería obligar a las entidades implicadas a que su formación inicial fuese cohesiva y coherente. Lo contrario supondría una gran pérdida para el alumnado, no por la incompatibilidad de los programas, sino por falta de una estructura capaz de coordinar ambos esfuerzos.

En esa línea trabajamos durante el curso 1992-93. Existió una coordinación previa entre la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» y el CAP, en la que nos repartimos las posibles parcelas de conocimiento que cada uno podía abordar desde su situación. Esto mismo ocurrió en este curso 1996-97. Tenemos la suerte de contar con las personas y la voluntad capaces de llegar a esferas de mayor coordinación en el futuro muy inmediato. La base está puesta.

Desde aquí queremos lanzar la idea de una coordinación aún más ambiciosa si cabe: la incorporación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria<sup>(4)</sup> a esta estructura, y que articulamos en los puntos siguientes:

Esquematisando esta formación inicial de los futuros profesores de inglés de secundaria de ambas universidades canarias quedaría así:

1. Coordinación entre la asignatura optativa de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» y los responsables del Curso de Cualificación Pedagógica de la Universidad de La Laguna y de Las Palmas de Gran Canaria, para juntos compartir las parcelas de interés de cara a una formación gradual, coherente y cohesionada de los futuros profesores.

2. Desarrollo de los programas de la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» y del Curso de Cualificación Pedagógica.

3. Reunión conjunta de las tres entidades educativas implicadas para evaluar los programas de ambos proyectos con el fin de introducir los cambios que fuesen necesarios para el curso siguiente.

---

<sup>4</sup> Muchos de los alumnos que recibe la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para realizar el CCP proceden de la Universidad de La Laguna, con lo cual existe la posibilidad de que hayan cursado la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» en esta última.

Estimamos que no sería un reto imposible, dada la cercanía afectiva que nos une con los responsables de esa universidad.

## **2. ASPECTOS QUE CONDICIONAN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

Los profesores que debemos formar van a trabajar, si deciden o pueden hacerlo, como profesores LOGSE. Sería necesario hacer hincapié sobre la incoherencia que supondría no prepararlos para la función que esperan que nosotros, los formadores, cumplamos.

Creemos que es necesario, aunque muy someramente, que tengamos presente los aspectos que condicionan la enseñanza de una lengua extranjera en los niveles de secundaria obligatoria y posobligatoria en la reforma propuesta por la LOGSE. Sin embargo, hemos decidido concentrarnos en la Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) por las siguientes razones:

1. La LOGSE determina que es la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) la etapa que cierra el período obligatorio de formación básica para todos los españoles.  
Correspondencias entre el nuevo y antiguo sistema educativo:
  - 1º y 2º de ESO corresponden a 7º y 8º de EGB
  - 3º y 4º de ESO corresponden a 1º y 2º de BUP
2. Es la etapa, dentro de la Secundaria, con más bibliografía, tanto oficial como particular.
3. Durante el primer ciclo de la ESO (12-14) pueden coexistir los licenciados con los profesores de primaria (estos venían trabajando con estos cursos desde la Ley General de Educación de 1970). Sin embargo la formación inicial de ambos grupos es radicalmente distinta. Para el licenciado supone adaptarse a una realidad psicopedagógica muy distinta a la del antiguo BUP.  
El tratamiento que se le da a las distintas áreas ha cambiado también con la introducción de la LOGSE.
4. Es la etapa puente en la que termina la primaria y es el punto de arranque del Bachillerato. La formación adquirida durante la ESO va a repercutir muy directamente en el rendimiento final del Bachillerato.

En resumen, la concepción de la ESO es fundamentalmente diferente a la del antiguo BUP. Va a requerir un perfil profesional adecuado, lo cual no deja de ser un reto para los formadores de los profesores de esta etapa.

El hecho de limitar nuestro análisis a la ESO no presupone que la formación que adquieran nuestros alumnos en formación inicial no va a servir para la enseñanza que se vaya a impartir en el Bachillerato o cualquier otro nivel educativo.

Para el estudio de los aspectos que condicionan la enseñanza de una lengua extranjera en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) hemos decidido agruparlos en distintas fuentes: psicopedagógicas, epistemológicas y sociológicas.

## **2.1. FUENTES PSICOPEDAGÓGICAS: LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE.**

Dentro de este apartado queremos dar un repaso a los aspectos que consideramos condicionan más la enseñanza de una lengua extranjera o que han influido más sobre los planteamientos actuales de cómo se enfoca la enseñanza de una lengua extranjera hoy en día.

Empezaremos mencionando las principales corrientes psicológicas para posteriormente pasar a hacer un repaso más profundo de los elementos que determinan la teoría constructivista del aprendizaje. Consideramos necesario hacer este estudio por ser esta la teoría que subyace en la reforma propuesta por la LOGSE.

Las corrientes predominantes en Psicología han sido:

. **El conductismo (o behaviorismo)**. Se remonta a los experimentos del ruso Pavlov y el norteamericano Thorndike. Los conductistas consideraron que una psicología científica no podía tener en cuenta procesos mentales, que no pueden ser observados, sino únicamente la conducta observable del organismo. Además redujeron la conducta a la asociación de un estímulo exterior (E) y una respuesta del organismo (R). Toda la vida psíquica se reduce al aprendizaje de respuestas.

. **El psicoanálisis de Freud** y de sus continuadores ha ido por otro camino y ha llegado a establecer la existencia de una poderosa actividad inconsciente en el hombre.

. **La psicología humanista** se considera a sí misma como la «tercera vía» de la psicología norteamericana. Se dedica a estudiar al hombre sano y no animales (conductismo) o enfermos (psicoanálisis). Su intención es llevar al hombre a la plena autorrealización de las potencialidades del propio «yo». Esta orientación está representada fundamentalmente por Maslow y Rogers.

. **La psicología cognitiva** (o cognoscitiva) considera los procesos del conocimiento como los más determinantes de la conducta humana. Dentro de esta corriente se enmarca la teoría constructivista del aprendizaje.

Creemos conveniente empezar diciendo lo que no se entiende por constructivismo. Evidentemente no es una teoría psicológica en sentido estricto, ni tampoco una teoría psicopedagógica que nos proporcione una explicación total e infalible de cómo aprenden los alumnos. Para clarificar un poco más esta idea puede resultar reveladora la siguiente cita de C. Coll (1991:72 a)

*«... la Psicología puede ofrecer múltiples conocimientos puntuales sobre tal o cual aspecto o factor implicado en los procesos educativos,... Pero lo que la Psicología todavía no puede ofrecer es lo que de forma más o menos explícita se espera de ella: una explicación global de los procesos educativos en general, y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en particular, suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos, ...»*

Por tanto, lo que tenemos son diversas teorías que comparten principios constructivistas y que coinciden en señalar que el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción del conocimiento. Lo que nos convierte en personas son precisamente las construcciones que somos capaces de hacer.

Como consecuencia de todo lo anterior no nos debe por tanto extrañar que la concepción constructivista que se nos presenta en la Reforma no tenga un carácter totalmente prescriptivo. La teoría constructivista se nos propone como una herramienta de reflexión y análisis. Pero no se limita a los aprendizajes que han de realizar los alumnos, sino que alcanza también a la enseñanza que han de impartir los profesores. Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor; pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos.

Esta herramienta, a la que hacíamos mención en el párrafo anterior, se fundamenta en el aprendizaje significativo.

### **2.1.1. Aprendizaje significativo**

En el Real Decreto 1345/991, dentro de los principios metodológicos de la Enseñanza Obligatoria, queda expresado explícitamente: «el profesor actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos».

Ausubel (1978) acuñó este concepto para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo hace ya casi treinta años. Para este autor y para sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes a la situación en cuestión. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente. En síntesis, aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce.

Este aprendizaje provoca un «conflicto cognitivo» en el alumno y trae como consecuencia un reajuste en los «esquemas cognitivos» de éste. Lo que dicha terminología nos viene a decir es lo que expresa David Little de esta manera (1991:15):

*«... el aprendizaje es entendido como un proceso donde cada nueva aportación es acoplada a lo que el aprendiz ya sabe a través de varios procesos de ajuste y revisión. En otras palabras, el nuevo conocimiento requiere la reorganización del conocimiento ya existente».*

Pero no sólo se trata de lograr una memorización comprensiva de lo aprendido, sino también de asegurar la funcionalidad de lo aprendido; es decir, que los conocimientos aprendidos -hechos, conceptos, destrezas o habilidades, etc.- puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las se encuentre el alumno así lo exijan.

### **2.1.2. La significación en lenguas extranjeras**

Pensamos que es necesario precisar, en este apartado, el concepto de aprendizaje significativo en el ámbito de las Lenguas Extranjeras.

Los contenidos en esta área deben poseer una doble significación: lógica y psicológica.

#### **Significación lógica.**

Es decir, una estructura interna, una organización intrínseca de sus elementos que evite el trabajo con contenidos confusos o demasiado arbitrarios. Esta condición, traducida a los contenidos lingüísticos implica:



a) La necesidad de agruparlos. Por ejemplo, el léxico de características físicas/exponentes funcionales para preguntar y responder sobre el tema/ formas gramaticales implicadas / etc.

b) La vinculación de cada grupo a un tema de comunicación y a unas tareas que incluyan y den significado a los contenidos por tratar.

c) Disponer de puntos de conexión entre los diferentes bloques de contenidos y los temas y subtemas utilizados con el fin de integrar todo el material por trabajar.

### **Significación psicológica.**

En segundo lugar, para que el aprendiente elabore y amplíe sus esquemas de conocimiento en la L.E. es necesario que los nuevos contenidos puedan ser relacionados con lo que ya conoce. Es decir, que posean una significatividad psicológica que les permita ser integrados en las redes de esquemas ya existentes, en el conocimiento y experiencia previa del aprendiente respecto a los aspectos de la L.E. que se intentan aprender. Para ello, será necesario partir de temas de comunicación / oportunidades de utilización que sintonicen con la experiencia real de los alumnos y que actúen de «paraguas de significación» de aquellos contenidos que por su naturaleza arbitraria (las reglas gramaticales, por ejemplo) apenas puedan ser integrados (excepto por contraste con la lengua materna) en el conocimiento previo del alumno.

### **2.1.3. Conocimientos previos**

El adoptar una actitud constructivista con respecto al aprendizaje lleva implícito el tener que conocer qué es lo que los alumnos ya saben sobre lo que vamos a enseñarles. Aquí surge la ya conocida frase de Ausubel (1978:1):

*«el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia».*

Siempre que una persona intenta comprender algo necesita activar una idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esa situación y darle sentido. Esos conocimientos son construcciones personales de los alumnos, es decir, han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo. Se forman así conocimientos o ideas previas que, aunque suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico, no tienen por qué serlo desde el punto de vista del alumno. Estos conocimientos de los alumnos son: estables y resistentes al cambio, tienen un carácter implícito, buscan la utilidad más que la verdad y son específicos (opuestos a los generales que el aula les proporciona).

Numerosos estudios muestran que los alumnos persisten en sus ideas tras años y años de instrucción. El conocimiento escolar o académico es utilizado por los alumnos sólo en situaciones académicas, mientras que para comprender el mundo que les rodea siguen utilizando su conocimiento personal.

Si se entiende el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual, además de metodológico y actitudinal, ello implica el vincular ambos tipos de conocimiento por medio de técnicas y recursos didácticos. Se trata de partir de los conocimientos de los alumnos para modificarlos mediante la presentación y el análisis de un conocimiento científico más elaborado. Pero todo ello sólo será posible si ese conocimiento científico se presenta de modo que haga referencia al mundo cotidiano del alumno, que es donde se han originado sus conocimientos previos. Es, en definitiva, la misma propuesta que nos hace Douglas Barnes al distinguir entre «conocimiento escolar» (school knowledge) y «conocimiento práctico» (action knowledge), (1976:81):

«School knowledge is the knowledge which someone else present to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher`s questions, to do the exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else`s knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say that it has become «action knowledge».

#### **2.1.4. Los estados de la inteligencia: Piaget**

J. Piaget parte de una concepción constructivista, en la que el conocimiento no se inscribe completamente en los genes biológicos ni en los fenómenos exteriores, sino que se construye y reconstruye a diferentes niveles a partir de unos esquemas básicos.

Los conocimientos, desde las acciones más elementales hasta las operaciones intelectuales más elaboradas, proceden de interacciones entre sujeto y objeto.

Piaget plantea que los estados de la inteligencia siguen un orden de sucesión constante, cada uno de los cuales es necesario para la formación siguiente, aunque su orden cronológico depende de las condiciones exteriores del sujeto (el medio social).

La teoría de Piaget nos ofrece una información bastante precisa sobre lo que los alumnos conocen, pero apenas nos dice nada sobre lo que los alumnos podrían conocer. En este punto, un defensor de la Escuela de Ginebra podría argumentar que lo que se «podría conocer» sería siempre con la ayuda de alguien. Pero ¿acaso no es así como aprendemos o, al menos comenzamos a aprender, casi todas las cosas? Y justamente para ayudarnos a resolver este problema veamos el pensamiento del psicólogo ruso Vygotsky sobre el tema.

### **2.1.5. El área de desarrollo potencial: Vygotsky**

Las tesis de Vygotsky fueron sacadas del olvido por psicólogos americanos<sup>(5)</sup> y por algunos grupos de investigación en Europa. La concepción de Vygotsky va a desvelar el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana y a establecer un parentesco más estrecho entre desarrollo y educación. Vygotsky lo expresa así ya en el año 1956 (1984 versión en castellano:116):

«... el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial.»

Es precisamente este último elemento, el área de desarrollo potencial, el que hace que la teoría de Vygotsky, a pesar de haber sido formulada hace ya tantos años, adquiera hoy en día una notable importancia. Esta área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo se ha convertido en la actualidad en un elemento clave para analizar la función que debe desempeñar la enseñanza. El mismo autor la define en los siguientes términos (1978 versión en castellano: 133-134):

*« (la zona de desarrollo potencial) ... no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...»*

De esta definición se pueden sacar, entre otras, las siguientes conclusiones: en primer lugar parece necesario el que como profesores establezcamos cuáles son las posibles zonas de desarrollo potencial de nuestros alumnos o que demos oportunidades para que ellos las puedan ir descubriendo de una manera consciente o inconsciente; en segundo lugar, plantea un tipo de enseñanza que no tiene como única fuente de información al profesor ya que da un papel relevante a la ayuda procedente de compañeros de clase.

Es decir, la educación tendrá que adoptar un nuevo papel que permita formar individuos... (Bruner, 1985:9):

*«... no tanto para llevar a cabo actividades rutinarias que podrán hacer las máquinas con gran dominio y precisión, sino para lo que no podemos fácilmente programar una computadora. Aquí me estoy refiriendo a la investigación y desarrollo, en los sentidos de detectar un problema...»*

---

<sup>5</sup> Tales como Bruner, Cole, Wertsch, Scribner, Olson, etc.

Al centrar nuestra atención en las posibilidades de desarrollo de nuestros alumnos, son las estrategias de aprendizaje el primer aspecto que viene a nuestra mente.

### **2.1.6. Las estrategias de aprendizaje**

Como hemos visto, la teoría constructivista propone un aprendizaje significativo que parte de los conocimientos previos del alumno y que tiene como meta final el desarrollo de la capacidad de «aprender a aprender», lo cual, aplicado al área de lengua extranjera implica este «aprender a aprender» como una destreza más, junto con las tradicionalmente consideradas (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita).

Nada más adentrarnos en el terreno de las estrategias de aprendizaje, encontramos una gran diversidad de definiciones y taxonomías ya que, de momento, no existe en este campo una unidad de criterios. En cuanto a definiciones de estrategia hay más coincidencia. Cohen (1990:5) habla de «procesos mentales seleccionados de forma consciente por el alumno». Chamot (1987:71) las define como «técnicas, enfoques o acciones deliberadas que emplean los alumnos para facilitar el aprendizaje y recuperación de información», mientras que para Wenden (1991:18) las estrategias de aprendizaje son «operaciones o pasos mentales que emplean los discentes para aprender una lengua y para comprobar sus esfuerzos». Scarcella y Oxford (1992:63) dicen de las estrategias que son «acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que uno emplea para mejorar su aprendizaje». Las semejanzas entre estas definiciones nos parecen mayores que las diferencias aunque una diferencia clara es la referencia explícita que hace Cohen a «seleccionadas de forma consciente» y Chamot a «acciones deliberadas», referencias al empleo consciente que no hacen ni Wenden ni Scarcella y Oxford. Consideramos más adecuada esta segunda postura ya que uno de los primeros pasos en el trabajo con estrategias es precisamente el de ayudar a los alumnos a descubrir las estrategias que cada uno ya emplea. No es que no se pretenda que lleguen a ser de uso consciente sino que muchos alumnos, sobre todo los buenos alumnos, de forma inconsciente, ya tienen muchas estrategias en su repertorio.

En cuanto a taxonomías de estrategias, hay bastante más variedad. Oxford en su artículo de 1993 contabiliza más de veinte sistemas diferentes<sup>6</sup>, y sugiere que “la falta de un sistema coherente y aceptado tiene como resultado que sea difícil contrastar los resultados de diferentes investigacio-

---

<sup>6</sup> Esta autora agrupa estos sistemas por afinidad en cinco tipos: a) relacionados con buenos discentes, b) basados en funciones psicológicas, c) partiendo de sistemas lingüísticos, d) basados en destrezas lingüísticas y e) relacionados con estilos de aprendizaje.

nes” (p. 182). A pesar de estas diferencias, esta misma autora (1990:22) destaca que “diferentes investigaciones demuestran que el empleo de estrategias ayuda al alumno a tomar las riendas de su aprendizaje y así, llegar a tener un aprendizaje más eficaz”.

Para la taxonomía que empleamos, después de analizar varias propuestas (Naiman et al., 1978; Rubin, 1981; Stevick, 1989; Cohen, 1990; Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990), hemos optado por recurrir a la de Oxford 1990, aunque con algunas diferencias que iremos comentando. La razón por la cual hemos elegido la de esta autora se basa en que nuestro objetivo es el de tratar de organizar un marco amplio y compacto pero al mismo tiempo abierto. Es decir, presentamos un modelo que puede y debe ser desarrollado por el profesor junto con el propio alumnado. En la línea de Rubin (1987:15) se trata de dar cauce a las múltiples opciones por las que puedan optar los alumnos, las cuales, a su vez, estarán en función de los distintos estilos de aprendizaje.

Rebecca Oxford (1990:9) nos habla de las características de las estrategias para el aprendizaje de un idioma. Ella las define como:

1. Contribuyen al objetivo, a la competencia comunicativa.
2. Permiten al alumno ser más autónomo.
3. Aumentan el papel de los profesores.
4. Están orientadas a resolver problemas.
5. Son acciones específicas emprendidas por el alumno.
6. Incluyen muchos aspectos del alumno, no sólo lo cognitivo.
7. Ayudan al aprendizaje directa e indirectamente.
8. No son siempre observables externamente, dado su carácter individual e interno en multitud de ocasiones.
9. Son a menudo conscientes.
10. PUEDEN SER ENSEÑADAS.<sup>(7)</sup>
11. Son flexibles.
12. Están influidas por una variedad de factores.

Antes de adentrarnos en la clasificación, haremos un resumen de las ideas más relevantes sobre lo que piensa la autora respecto a las estrategias en relación con la competencia comunicativa (Oxford, 1990: pp. 8-9):

- Todas las estrategias están orientadas hacia el objetivo principal que es la competencia comunicativa.

---

<sup>7</sup> Resaltada por nosotros intencionadamente.

- El desarrollo de la competencia comunicativa requiere una interacción realista de los alumnos en el uso de una lengua significativa y contextualizada.
- Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a participar activamente en una comunicación auténtica.
- Las estrategias funcionan en un sentido general y específico para intensificar el desarrollo de la competencia comunicativa (aspectos que comentaremos concretamente en cada uno de los apartados de la clasificación de las estrategias propuesta por la autora con el epígrafe: comentario).

Oxford en su taxonomía divide las estrategias en dos grandes bloques: estrategias directas y estrategias indirectas.

Convendría enfatizar aquí la importancia que esta autora da a la interrelación de los bloques y los grupos/subgrupos incluidos dentro de ellos, siendo en muchos momentos difícil separarlas.

### **ESTRATEGIAS DIRECTAS:**

- Trabajan con la nueva lengua. Responden a la pregunta ¿Qué?

#### **1. Memoria**

- Muy útiles para entender y recordar información.
- Ayudan a almacenar y recuperar la información (creación de relaciones mentales, aplicación de imágenes y sonidos, etc.)
- Son muy fácilmente reconocidas tanto por profesores como por alumnos.

#### **2. Cognitivas**

- Ayudan al alumno a entender y producir lengua.
- Ayudan a la manipulación o transformación de la lengua por el alumno (práctica, recepción y envío de mensajes, análisis y razonamiento, etc.)

Algunas estrategias cognitivas, tales como analizar, y algunas de memoria como usar palabras-clave, son muy útiles para entender y recuperar nueva información, funciones importantes en el proceso de ser competente en el uso de una nueva lengua.

### **3. Compensatorias**

- Ayudan al alumno a superar vacíos de conocimiento y a continuar la comunicación.
- Ayudan al alumno a averiguar el significado no conocido.
- Ayudan a la competencia estratégica, posibilitando que el alumno use la lengua extranjera a pesar de los vacíos de conocimiento.

### **Estrategias compensatorias/Estrategias comunicativas**

En este caso no hemos partido totalmente de la clasificación de Oxford ya que ella habla de ‘estrategias de compensación’ e incluye estrategias que no nos interesa fomentar en nuestros alumnos (tales como ‘pasar a la lengua materna’ o ‘inventar palabras’). A la vez, puede sorprender que incluyamos aquí las estrategias de comunicación, ya que muchos autores no las consideran como estrategias de aprendizaje propiamente dicho. Sin embargo, por una parte, hemos visto que este tipo de estrategia resulta muy útil para los alumnos a la hora de intentar comunicarse y, por otra, es un tipo de estrategia que la mayoría de los alumnos ya tienen incorporada en la comunicación en la L1 y no les resulta difícil transferir esta competencia a la LE. A la vez, encaja en la definición que empleamos para ‘estrategia directa’ en el sentido de que emplea o incide sobre la LE directamente.

Hemos preferido combinar algunas de las estrategias incluidas por Oxford en su categoría de ‘estrategias compensatorias’ con las comunicativas, enumeradas en Ellis y Sinclair (1989) con el objetivo básico de ampliar el listado.

Estrategias compensatorias de Oxford:

1. Adivinar con inteligencia
  - 1.1. Emplear pistas lingüísticas: de la L1 a la LE.
  - 1.2. Emplear pistas no lingüísticas: contexto, dibujos, fotos, etc.
2. Superar limitaciones de expresión oral o escrita
  - 2.1. Emplear L1: p. ej. insertar una palabra de L1 en una frase en LE.
  - 2.2. Pedir ayuda a otros
  - 2.3. Emplear mímica o gestos
  - 2.4. Evitar comunicarse: total o parcialmente, sobre ciertos temas, etc.
  - 2.5. Seleccionar el tema: intentar hablar o escribir solamente sobre temas que uno domina
  - 2.6. Inventar palabras: en la LE
  - 2.7. Usar un sinónimo, parafrasear

Estas son las estrategias de comunicación de Ellis y Sinclair (1989, pág.: 154)

1. Petición: pedir a alguien que hable más despacio, con más claridad
2. Aproximación: utilizar una palabra incorrecta para comunicar el sentido, en aquellos casos en que comparte características semánticas con la palabra deseada.
3. Comprobación: comprobar y confirmar que se ha entendido el mensaje, utilizando la repetición, la reformulación, o un resumen.
4. Reserva de tiempo para pensar: utilizar expresiones que mantienen la conversación para darse tiempo a formular lo que uno quiere decir.
5. Préstamos: emplear una palabra de la L1, dándole una pronunciación de la LE.
6. Paráfrasis: Describir algún aspecto de lo que se quiere decir.
7. Invención de palabras: inventar palabras nueva en la LE, basado en conocimientos de la L1 o la LE.
8. 'Palabras comodín' (*wossernaming*): utilizar palabras sin significado para rellenar huecos en el vocabulario.

## **ESTRATEGIAS INDIRECTAS**

Aquí se incluyen todas las estrategias que sirven para organizar o apoyar el aprendizaje de la lengua extranjera sin que conlleven, en todos los casos, el manejo de la lengua en sí.

### **1. Metacognitivas**

- Ayudan al alumno a controlar/coordinar su propio conocimiento.
- Metacognitiva = más allá de lo cognitivo.
- Ayudan al alumno a ser más capaz, consciente de que puede llegar a controlar su aprendizaje a la vez que le orientan para aprender a hacerlo.
- Ayudan a centrar, organizar, planificar y evaluar el aprendizaje.

Según hemos visto, en las características mencionadas previamente, es indudable que todo ello repercute directamente en la competencia comunicativa.

Varias investigaciones (p. ej. O'Malley et al., 1985a; Chamot et al., 1987; Oxford y Nyikos, 1989; Bobb Wolff, 1994) indican que los alumnos estudiados empleaban un menor número de estrategias metacognitivas que otros tipos de estrategias o que tenían menos estrategias de este tipo en su repertorio, lo cual nos hace concluir diciendo que habrá que trabajar este tipo de estrategias más deliberadamente con el alumnado.



## **2. Afectivas**

- Ayudan a regular las emociones, motivaciones, valores y actitudes (reducción de la ansiedad, potenciación de la autoestima, etc.)

Estas estrategias desarrollan la autoestima y perseverancia necesaria para que los alumnos se involucren activamente en el aprendizaje de la lengua, un requisito básico de la competencia comunicativa y sobre lo cual se hace mucho hincapié en la LOGSE.

Son muchas veces consideradas con cierto desdén por parte del profesorado, o simplemente dejadas de lado; sin embargo, según la mayoría de los métodos, dan una respuesta a uno de los más importantes obstáculos para conseguir llegar a hablar una lengua, sobre todo en el caso de alumnos adolescentes y adultos. Nos referimos a la inhibición.

## **3. Sociales**

- Ayudan a aprender a través de la interacción con los otros miembros de la clase o grupo social, nativos de la LE que se aprende o no.

Estas estrategias proporcionan una mayor interacción y mayor comprensión afectiva de un sujeto con otro/s, dos cualidades necesarias para alcanzar una competencia comunicativa

3. Think 'I'm not going to see this person after today'
4. Try to be optimistic about what concerns you.
5. Talk to people who have the same problem.
6. Don't think about what the other could say.
7. Prepare yourself mentally.
8. Talk to yourself, trying to get calm, for instance 'It's not doomsday but just a test, if I fail, I'll have more opportunities'.
9. Think of the colour blue (or some colour that relaxes you).
10. Remember that you are a student and can make mistakes.
11. Be conscious of your emotions (e.g. being nervous).
12. Take a valerian or a linden-blossom.
13. Have something in your hands.
14. Sit close to other people.
15. Think 'I'm talking to a friend' instead of someone important.

La conclusión que Leslie Bobb Wolff extrajo de estas experiencias fue que los alumnos producían y reconocían más estrategias si partían de ellos mismos que si se les daba un listado previo de cualquier autor.

Estas afirmaciones nos llevan al siguiente apartado, el cual consideramos imprescindible para esta investigación: el de la autonomía del alumno.

### **2.1.7. Autonomía del alumno**

Consideramos que el aprendizaje que nos plantea la teoría constructivista nos lleva directamente a buscar formas de enseñanza que ayuden a nuestros alumnos hacia una mayor autonomía en su aprendizaje. Si pretendemos que sean los alumnos quienes construyan su conocimiento, será necesaria una organización didáctica que facilite este “aprender significativamente”. Por otra parte, hay una razón fundamental para hacer que nuestros alumnos en formación inicial se acerquen a este concepto: la autonomía del aprendizaje está incluida explícitamente en los Diseños Curriculares Base y en sus desarrollos posteriores, formando parte de sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Y vemos aun otra razón: dentro del paradigma social actual, lo único que parece mantenerse constante es el cambio. Siendo así, también parece necesario, desde este punto de vista, preparar, en la medida de lo posible, a los futuros participantes en esta sociedad para poder afrontar esta situación de cambios. Como afirma Little (1990:8), no se puede pretender que los niños sean adolescentes y más adelante adultos autónomos si no han aprendido a ejercer esta autonomía durante la etapa escolar. Si cada uno aprende a partir de la integración de información nueva en lo ya conocido, se puede suponer que el alumno mejor preparado será aquel que tiene las herramientas necesarias para aplicar los conocimientos ya adquiridos a una tarea nueva, es decir, el que tenga autonomía psicológica. Trim (1988: 3) puntualiza que ninguna escuela ni universidad puede proporcionar a sus alumnos todos los conocimientos o destrezas que puedan necesitar durante su vida y, por tanto, la mejor formación que se le puede ofrecer al alumno es la capacidad de seguir formándose más adelante.

Consideramos esta breve introducción suficiente por el momento, ya que el capítulo 2 está dedicado completamente a la autonomía del alumno.

## **2.2. FUENTES EPISTEMOLÓGICAS**

Los conocimientos científicos que integran nuestra área se ven determinados básicamente por tres factores independientes y a su vez estrechamente interrelacionados. Nos referimos a la manera de entender la estructura y funcionamiento del lenguaje, los métodos de enseñanza de una lengua extranjera y, por último, los resultados de las investigaciones sobre procesos de adquisición en niños.

## **2.2.1. La lengua y sus métodos de enseñanza.**

Hacer un relato histórico, a través de los distintos métodos, excedía los objetivos de este capítulo. Por ello, hemos decidido concentrarnos en lo que sabemos va a resultar significativo para los alumnos en formación inicial de acuerdo con el trabajo que tienen que desarrollar a lo largo del curso.

### **2.2.1.1. La competencia comunicativa.**

Algunos de los lingüistas especialmente interesados por el estudio de las cuestiones pragmáticas, como D. Hymes, J.W. Oller, D. Wunderlich o S.J. Schmidt, proponen, al inicio de los años setenta, una revisión de la distinción chomskiana competencia/actuación e introducen el concepto de competencia comunicativa. La diferencia entre estos autores reside en que mientras para Wunderlich, Oller y Schmidt la competencia comunicativa es un aspecto de la competencia lingüística, para Hymes la competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa.

Hymes separó el conocimiento de la lengua del hablante en cuatro categorías:

1.- **Posibilidad formal** (formally possible): el hablante tiene un sistema que es potencialmente creativo. Hay frases que son gramaticalmente posibles y otras que no. Es equivalente a la gramaticalidad de Chomsky. Así “*This book makes me dream*” es gramaticalmente correcto pero “*Me this book makes dream*” no lo es.

2.- **Viabilidad** (feasibility): una frase puede ser gramaticalmente posible, pero puede no ser viable en la vida real. La frase “*This book makes me sleep*” es gramaticalmente correcta pero no es aceptable para un hablante nativo del inglés y en su lugar sería preciso emplear una expresión como “*This book sends me to sleep*”.

3.- **Adecuación contextual** (appropriateness to context): una frase puede ser gramaticalmente posible, viable, pero inadecuada. Si, por ejemplo, vas a invitar a cenar al director de la compañía donde trabajas, no sería adecuado decir, “*Hey, d’you fancy a bite to eat this evening?*”. Pero ¿cómo se hace esta elección? Hymes dice que nuestra elección está condicionada por los siguientes factores: Lugar, Participantes, Propósito (disculparse, quejarse, etc.), Canal (teléfono, cara a cara, carta, etc.) y Asunto (tema del que se habla).

4.- **Ocurrencia real** (accepted usage): un hablante sabe la frecuencia con la que se dice algo en su lengua.

Finalmente serán Canale y Swain (1980) quienes dividen la competencia comunicativa en cuatro partes, clarificando, de esta forma, lo que es competencia comunicativa para los profesores:

**Competencia lingüística.** Está relacionada con el conocimiento de los aspectos morfosintácticos, léxicos y fonológicos de la lengua. La competencia lingüística no es sólo el conocimiento de reglas, sino también la capacidad de aplicarlas.

**Competencia sociolingüística.** Consiste en saber qué decir, en qué momento y situación y cómo decirlo. Supone conocer las reglas socioculturales de conveniencia y regular la propiedad de los mensajes en relación con la situación comunicativa.

**Competencia del discurso.** Este aspecto presenta la necesidad de pasar de la metodología de la frase a la del discurso oral y escrito. Se trata de dotar a nuestros alumnos de la capacidad de crear textos cohesionados, coherentes y comprensibles en un contexto determinado. Muchos profesores interpretan la competencia del discurso como algo sólo asociado a disertaciones, exposiciones, ensayos literarios, etc. y se les escapa la competencia discursiva que nos encontramos en los diálogos cotidianos. Veamos el ejemplo que nos propone Widdowson (1978):

A: That's the telephone.

B: I'm in the bath.

A: OK.

Widdowson nos quiere demostrar que a pesar de no haber en el anterior intercambio ninguna señal de cohesión, ello no es impedimento para que forme un diálogo coherente cuando la situación, como en este caso, lo justifica (en la situación de una persona que está en el baño, otra en una habitación y suena el teléfono).

En la obra de Widdowson anteriormente mencionada, se señala la importancia de los conceptos de coherencia y cohesión discursiva.

La coherencia de un discurso depende de: El tema (ha de tener unidad temática), la organización de las ideas (deberán presentarse de una forma ordenada) y la situación en la que se produce un discurso (relación entre los interlocutores, lugar, tono, etc.).

La cohesión viene determinada por la correcta utilización de marcadores del discurso: los referentes (pronombres personales, posesivos, demostrativos que suelen hacer referencia a palabras o ideas expresadas con anterioridad), los conectores (conjunciones, expresiones que indiquen orden o temporalidad, etc.), la separación gráfica de ideas (signos de puntuación, organización de párrafos, etc.) y el uso adecuado de los elementos fónicos del lenguaje (pausa, entonación, etc.).

**Competencia estratégica.** Esta área está compuesta por el dominio de las estrategias verbales y no verbales que se utilizan tanto para evitar que se corte la comunicación como para aumentar la efectividad de ésta.

Canale y Swain (1980:30) entienden que esta competencia consta de los siguientes elementos:

*“Strategic competence ... will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence”.*

Este mismo punto de vista era igualmente defendido por William Littlewood (1984:86-7):

*“There seems little doubt that the use of appropriate communication strategies can be regarded as a domain of skill in its own right. A second language learner who is skilled in this domain may communicate more effectively than learners who are considerably more advanced in purely linguistic terms.”*

### **2.2.1.6. Una nueva definición del concepto de competencia comunicativa: La habilidad comunicativa de tipo lingüístico (communicative language ability).**

En los últimos años se ha venido produciendo una discusión sobre el concepto de competencia comunicativa, sobre todo, desde el campo de la evaluación y medición de niveles de actuación en segundas lenguas. La primera propuesta - a la que se ha prestado mucha atención, ha sido la de L. Bachman (1990); éste comienza por la necesidad de cambiar el término de competencia comunicativa por el de “communicative language ability” y la define como la capacidad que posee el hablante de una lengua para implementar o ejecutar su competencia en contextos comunicativos de uso. El marco teórico de esta nueva competencia incluiría tres componentes fundamentales (y no cuatro como establecían Canale y Swain):

**1. Competencia lingüística** (“language competence”). Se compone de dos elementos fundamentales: la competencia gramático-textual (donde se inscribiría la gramática y la competencia textual) y la competencia pragmática (a la que le correspondería el dominio de los actos de habla, con una subcompetencia ilocutiva y otra sociolingüística).

**2. Competencia estratégica** (“strategic competence”). Se le define como la capacidad que relaciona la competencia lingüística (o si se quiere, el conocimiento de la lengua) con las estructuras de conocimiento de los usuarios y con los elementos del contexto en los que la comunicación tiene lugar. Se viene a reconocer el relevante papel que ocupan los estudios sobre las estrategias en el establecimiento de un nuevo marco para la enseñanza de lenguas extranjeras. La competencia estratégica se interpreta de una manera más amplia de tal forma que incluya no sólo las estrategias de compensación, sino también el resto de estrategias tal como expone R. Oxford (1990).

**3. Mecanismos psicofisiológicos** (“psychophysiological mechanisms”). Son esencialmente los procesos neurológicos y psicológicos que se producen al utilizar la lengua. Así podemos distinguir un canal visual y otro auditivo y dos modos fundamentales: el receptivo y el productivo.

### **Conclusiones.**

Terminamos este primer apartado dedicado a la teoría sobre la lengua resaltando la importancia que han tenido todos estos estudios e investigaciones para el profesor de una lengua extranjera ya que le han ido permitiendo entender mejor y más ampliamente lo que se entiende por lengua y, como consecuencia de ello, le han guiado en su esfuerzo por conseguir que sus alumnos aprendan la lengua extranjera. En la mayoría de los casos, la influencia de estos estudios lingüísticos sobre el profesor ha estado mediatizada por el papel desempeñado por los métodos que han sido quienes han plasmado en orientaciones precisas y concretas los postulados de tipo más teórico.

#### **2.2.1.7. Métodos de enseñanza.**

Si analizamos la historia de la evolución de los enfoques metodológicos adoptados en la enseñanza de las lenguas, vemos que se va formando una especie de espiral, en la que se recuperan viejos enfoques que, modificándose ligeramente, mantienen sus estructuras básicas. Parece como si la historia nos quisiese hacer tomar conciencia de que no existe un modelo ideal, que todos tienen ventajas y desventajas. Esto provoca que, en la práctica diaria, los elementos negativos vayan pesando cada vez más hasta que se intenta darle la vuelta y buscar una salida que los evite. Salida que, sin embargo, supondrá la aparición de otros factores negativos que a la larga también pesarán. Johnson (1981: 1) decía al respecto:

*“In language teaching, as in other fields, new movements often begin as reactions to old ones. Their origins, that is, lie in a discontent with an existing state of affairs”*

Son básicamente dos las ideas que han servido de soporte a las correspondientes metodologías: el principio de la lengua viva, real, o el predominio de la lengua en tanto que sistema. Las connota-

ciones negativas son, en el primer caso, que a la larga se pierde la idea de que la lengua viva es un sistema y, por tanto, se echan de menos unas bases gramático-conceptuales que sirvan de soporte a la lengua viva; en el segundo caso, la lengua corre el riesgo de convertirse en un producto de laboratorio sin tener en cuenta que toda lengua es, por encima de todo, un medio de comunicación.

Aquí se impone, de nuevo, una selección significativa de los métodos que sabemos van a ser necesarios para el desarrollo del trabajo durante y después del curso.

### **2.2.1.3.1. Enfoques humanistas**

Nos parecía más interesante desarrollar estos métodos desde la perspectiva de la autonomía del alumno en el capítulo II, dadas sus relaciones con dicha parcela de la enseñanza y del aprendizaje.

### **2.2.1.3.2. El Enfoque Comunicativo**

En 1971, el Consejo de Europa encargó a una serie de expertos (J.A. van Ek, Wilkins y otros) desarrollar un sistema que fuera válido para enseñar cualquiera de las lenguas de los países miembros del Consejo Europeo. Wilkins fue designado para desarrollar un sistema de categorías en las que se podrían especificar las necesidades comunicativas de un estudiante adulto en un contexto europeo. De este modo elaboró dos tipos de categorías que tuvieron y siguen teniendo gran influencia en el desarrollo de la aproximación comunicativa.

La primera de las categorías se conoce como “función” (*category of communicative function*), entendiéndose por tal el propósito o la intención por la que utilizamos la lengua al comunicarnos con otras personas<sup>(8)</sup>.

La segunda categoría denominada “semántico-gramatical” o también “noción” (*notion*) engloba los conceptos o significados que se expresan en el lenguaje. Como, por ejemplo, las nociones que

---

<sup>8</sup> Las funciones que se presentan en el nivel umbral son:

1. Imparting and seeking factual information.
2. Expressing and finding out intellectual attitudes.
3. Expressing and finding out emotional attitudes.
4. Expressing and finding out moral attitudes.
5. Getting things done.
6. Socializing.

expresan frecuencia, cantidad, dimensión, lugar, etc. que, a su vez, conllevan una gran variedad de rasgos gramaticales.

Dado que el énfasis de esta especificación se basaba en las necesidades comunicativas de los alumnos en vez de únicamente en una descripción de aspectos gramaticales, se llegó a intercambiar los términos ‘nocional-funcional’ y ‘comunicativo’. Savignon (1991: 263) señala que el término ‘comunicativo’ se emplea para describir programas que emplean un currículo funcional-nocional basado en una evaluación de las necesidades de los alumnos. En sus inicios, hubo más preocupación por la definición de este currículo que por unos principios metodológicos para ponerlo en práctica. Una de las primeras propuestas<sup>9</sup> es la de los cinco principios sugeridos por Keith Johnson (1982) en su obra *Communicative Syllabus Design and Methodology*:

**1. Transmisión de información (the information transfer principle).** Una de las características más importantes de la enseñanza del idioma en la aproximación comunicativa es la importancia que se concede a comprender y proporcionar cualquier tipo de información. La selección del tipo de información y el modo de transferirla dependerá normalmente de varios factores: el nivel del alumno, su experiencia, las destrezas que se quieran practicar, etc.

**2. Distinta información para cada miembro del grupo o pareja (The information-gap principle).** Este principio es tan importante que ha llegado a ser una característica primordial de toda la metodología comunicativa actual. Existen numerosos modos de crear este tipo de actividades: proporcionar información a unos alumnos y ocultársela a otros, dar oportunidad al alumno de que pueda seleccionar lo que va a decir de entre varias alternativas, etc.

**3. Distribución de la tarea (the jigsaw principle).** Por ejemplo, a partir de un tema, los alumnos escuchan/leen diferentes partes de un texto, que luego tienen que poner en común para poder conseguir la información requerida por el profesor.

**4. Realización de una tarea (the task dependency principle).** Este principio ha pasado a ser en la actualidad de máxima importancia (Estaire, S. y J. Zanón, 1990). Se propone que los alumnos deben usar la lengua para la realización de una tarea que debe tener un fin y seguir unos pasos (Doyle 1983:161).

**5. Corrección del contenido (the correction for content principle).** En este tipo de acti-

---

<sup>9</sup> Otras propuestas generales se encuentran en Morrow (1981) y Littlewood (1981).



vidades, el profesor debe evaluar fundamentalmente la capacidad del alumno para llevarlas a cabo y para realizarlas hasta el final, más que poner únicamente el acento en la corrección gramatical. Sin embargo, esto tampoco significa que, a veces, no sea útil realizar algún tipo de corrección gramatical.

Sus defensores (p.ej. **Johnson and Morrow** 1981) aseguran que la motivación en el aula aumentará si los alumnos están trabajando con una actividad que conlleve comunicación, es decir, practicando alguna función en un contexto social, y no solamente acumulando vocabulario y estructuras. Por medio de estas actividades los alumnos aprenden a negociar el significado de lo que intentan comunicar a sus compañeros. Sin embargo, muchos expertos y especialistas piensan que no basta con esto y que habría que añadir una metodología que fuera también comunicativa, lo que produciría un cambio en el enfoque y dinámica de las clases. Brumfit (1980: 1), por ejemplo, dice que "...a discussion of syllabus organization is not enough, for the methodological implications are much more important". Allwright (1979) y Maley (1982), por citar otros dos, hicieron comentarios parecidos.

Richards (1984: 11), haciendo una comparación de los enfoques comunicativos y humanistas observa que el desarrollo de una metodología apropiada se puede hacer de dos formas: a través del currículo, o bien a través de una teoría de aprendizaje y procedimientos instruccionales, aplicando esta segunda categoría a distintos planteamientos humanistas. Roberts (1982b: 102) sugiere que las debilidades y virtudes de los enfoques comunicativo y humanista bien pueden llegar a contemplarse.

#### **2.2.1.7.4. El Enfoque por Tareas.**

En los años 80 se ponen de manifiesto las limitaciones inherentes al enfoque nocio-funcional, que había sido usado mayoritariamente en Europa, y se buscan propuestas comunicativas alternativas. La renovación viene principalmente del campo del diseño curricular en tanto que se reivindica el proceso (de comunicación) y no el resultado del proceso (en forma de contenidos), como el elemento articulador de la programación del curso de lengua. Este planteamiento hace que surja el **Enfoque por Tareas**, el cual adopta la tarea comunicativa como unidad de organización metodológica. Dentro de este enfoque hay dos corrientes: el Programa basado en tareas (Task-based syllabus) y el Programa Procesual (Process Syllabus). Estos dos programas aunque crecen de las mismas raíces son tan diferentes el uno del otro como lo son los tipos de programas formales de los programas funcionales (Breen 1990:9).

##### **2.2.1.7.4.1. El programa basado en tareas**

Se centra en dos tipos de conocimiento: 1) El conocimiento comunicativo que se entiende como el punto de encuentro en el que el alumno deberá establecer correspondencias entre las

opciones de su repertorio lingüístico, las reglas y convenciones que gobiernan la conducta comunicativa, y los significados e ideas que quiere compartir y 2) La propia experiencia del alumno y la conciencia que éste tiene del aprendizaje de la lengua.

Este tipo de programa no toma las cuatro destrezas como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario del lenguaje, sino que recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico: la capacidad para interpretar el significado (de textos hablados o escritos) y la capacidad para expresar significados (a través del habla o la escritura). Además se plantea que las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas capacidades que subyacen a la comunicación misma<sup>(10)</sup>.

A partir de estos planteamientos teóricos, los programas basados en tareas hacen el esfuerzo de relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que el contenido puede ser trabajado y, por ello, aprendido más eficientemente. La forma de diseñar el programa se basa en la secuenciación de tareas de aprendizaje atendiendo al menos dos criterios: 1) la relativa familiaridad de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del alumno en ese momento y 2) la relativa complejidad inherente a la tarea en función de lo que se demanda del alumno.

Este esquema fue desarrollado de una manera muy notoria por Prabhu<sup>(11)</sup> en un proyecto desarrollado en la India. De igual modo se ha presentado en nuestro país una propuesta hecha por Estaire y Zanón (1990) que pretende adaptar los postulados teóricos anteriores a la situación actual de la enseñanza y atender a los objetivos de la LOGSE.

#### **2.2.1.7.4.2. El programa procesual**

Es probablemente el método más abierto de todos los expuestos hasta ahora ya que si se opta por él, serán el profesor conjuntamente con sus alumnos quienes tomarán las decisiones fundamentales sobre el proceso a seguir. Profesor y alumnos deberán contestar a una serie de preguntas iniciales que hacen referencia a tres aspectos claves: participación (¿quién trabaja con quién?), procedimientos (¿qué tarea se pondrá en práctica?, ¿cómo se trabajará?, ¿qué recursos deberían usarse?, ¿cuándo debería realizarse y durante cuánto tiempo?, ¿cómo evaluaremos los resultados?, etc.) y materia (¿cuál será el centro de trabajo?, ¿para qué propósitos de aprendizaje?). Todas estas preguntas harán que el profesor y sus alumnos asuman la tarea explícita de dar prioridad,

---

<sup>10</sup> Así la estrategia de predecir el contenido del texto que se va a leer u oír a continuación es una estrategia de aprendizaje y una capacidad inherente a la comunicación misma.

<sup>11</sup> Prabhu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy: a perspective*, Oxford: O.U.P.

seleccionar, subdividir y secuenciar lo que debe conseguirse de un modo progresivo y negociado.

Otro aspecto fundamental del Programa Procesual es el papel que desempeña la evaluación. La evaluación es parte del proceso y se deberá, por tanto, identificar los logros y dificultades encontrados para poder adoptar los cambios o ajustes que pudieran considerarse necesarios.

En resumen, podemos decir que el Programa Procesual implica a profesor y alumnos a tomar una serie de decisiones que permitirán implementar en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y sus elecciones de tareas más adecuadas.

## **Conclusiones**

Quizás esta espiral de métodos, que parece inevitable, tenga su raíz en la falta de costumbre para analizar los distintos métodos desde una perspectiva psicopedagógica. Comprender los mecanismos que hacen posible el aprendizaje, permitiría encontrar posturas intermedias, aprovechar lo bueno de los diferentes enfoques porque se entendería qué incidencia tienen en el proceso de aprendizaje. Por esta razón pasamos a estudiar el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

### **2.2.1.8. El proceso de adquisición de una lengua extranjera en preadolescentes, adolescentes y adultos.**

La enseñanza de lenguas extranjeras a preadolescentes, en contraste con adultos, ha estado siempre envuelta en un halo de grandes expectativas, pero la realidad a la hora de aplicarla ha estado rodeada de éxitos y fracasos, opiniones encontradas, fundamentaciones teóricas contradictorias entre sí, etc. Esta ha sido, probablemente, una de las parcelas que más debate ha suscitado entre investigadores, teóricos, profesores, autoridades educativas, opinión pública y padres.

Aunque en la actualidad no se puede decir que todos los problemas se hayan resuelto, sí podemos decir que disponemos de investigaciones y experiencias realizadas en los últimos treinta años que nos pueden servir como punto de partida para una toma de decisiones.

---

<sup>12</sup> Skinner, B. (1957), *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.

### **2.2.1.8.1. Teorías relacionadas con el proceso de aprendizaje.**

Antes de los años 60, el estudio de la lengua infantil y juvenil estaba dominado por la teoría conductista. Skinner defiende en su libro *Verbal Behavior*<sup>(12)</sup> que el niño aprende su lengua materna a través de un proceso de imitación y hábito, que tiene los siguientes componentes: El niño imita sonidos de adultos / Los adultos reconocen los intentos de los niños y “refuerzan” con aprobaciones / Para obtener más aprobaciones el niño repite los sonidos / Poco a poco los sonidos se van ajustando a los de los adultos. Según la teoría conductista, entonces, la calidad y la cantidad de lenguaje van a influir en el éxito del niño para aprender su L1.

A partir de los 60, con las teoría lingüística de Chomsky y la psicología cognitiva se niega la teoría conductista. Bajo la conducta del niño hay un complejo sistema de reglas (competencia lingüística) y esto es lo que los niños aprenden. Las ideas de Chomsky llevaron a creer que los niños nacían con una capacidad específica para adquirir la lengua (*Language Acquisition Device = LAD*). Se pensaba que esta capacidad desaparecía a la edad de 12 años.

Tenemos, por tanto, que desde el punto de vista de la teoría conductista, el entorno del niño juega un papel fundamental. No sólo le da al niño los modelos que tiene que seguir, sino que también le da las “recompensas” que hacen posible dicho aprendizaje. En la perspectiva cognitiva se centra todo el interés en los procesos internos del niño. A esto habría que añadir la matización hecha por W. Littlewood (1984:15) al plantear que aunque se haya demostrado que los procesos de formación de hábitos no son suficientes para explicar la adquisición de una lengua, esto no debe ser razón para rechazarlos completamente.

Reconocemos la innegable importancia de esta parcela. Sin embargo, es igualmente necesario que hagamos una selección de lo que creemos va a ser más significativo en este momento para el alumnado en formación inicial. Por ello vamos a resaltar lo siguiente:

#### **2.2.1.4.2. La hipótesis del orden natural en el proceso de adquisición.**

A raíz de las teorías presentadas por Chomsky se decide iniciar en el ámbito de la lingüística aplicada estudios de investigación que tienen como objetivo conocer mejor el modo en que tiene lugar la adquisición de una segunda lengua. Una de las primeras hipótesis que se desarrolla es la relacionada con un orden natural en el proceso de adquisición.

#### **El orden natural en niños que aprenden el inglés como L1 (lengua materna).**

Desde los años 60 ha habido muchos estudios centrados en la lengua materna de los niños que han demostrado cómo éstos desarrollan su propia gramática hasta llegar a la gramática de los

adultos. Estos estudios han venido a desvelar algunas características que permiten afirmar la existencia de un orden natural de adquisición.

En 1969 el Departamento Norteamericano de Salud, Educación y Bienestar<sup>(13)</sup> publica un libro en el que se analizan, entre otras cosas, las diferentes fases de desarrollo que presentan los niños en su proceso de adquisición de la lengua materna. M. Mayesky (1990: 262) elabora el siguiente cuadro resumen a raíz de lo expuesto en el libro anteriormente citado:

EDAD	CAPACIDAD
9 meses o más	Empieza a usar palabras de una manera intencionada para comunicarse.
1 año	Imita sonidos. Responde a muchas palabras que forman parte de su experiencia diaria (“Bye-bye”, “Daddy”, “Momma”).
2 años	Debería ser capaz de: responder a órdenes sencillas emitidas sin apoyo visual (“Johnny, get your hat and give it to Daddy”, “Claire, bring me your ball”), decir un conjunto de palabras usadas cotidianamente en su entorno familiar (“Mommy”, “Milk”, “Ball”, “Hat”), empezar a mostrar la capacidad de formar oraciones a través de la yuxtaposición de palabras (“Go bye bye car”, “Milk all gone”).
3 años	Ya es capaz de empezar a incorporar a sus oraciones verbos, pronombres, preposiciones y adjetivos (“go”, “me”, “in”, “big”).
4 años	Puede dar una explicación detallada de acontecimientos recientes. Es capaz de ejecutar una secuencia de dos instrucciones (“Bobby, find Susie and tell her dinner’s ready”).
5 años	El habla es inteligible aunque haya algunos sonidos que se pronuncien incorrectamente. Puede mantener una conversación siempre que trate de temas para los que disponga del vocabulario necesario.

<sup>13</sup> U.S. National Institute of Neurological Disease and Stroke, National Institutes of Health, U.S. Department of Health, Education and Welfare (1969), *Learning to Talk*, Washington, D.C.: Government Printing Office.

## **El orden natural en niños que aprenden el inglés como L2 (segunda lengua).**

Antes que nada queremos hacer constar que somos conscientes de que el entorno en que nos movemos es el de una lengua extranjera (LE) y no el de una segunda lengua (L2), sin embargo, ante la casi ausencia total de investigaciones sobre LE, creemos conveniente prestar atención, con las lógicas precauciones, a las investigaciones realizadas en el ámbito de la L2.

En este campo se han hecho investigaciones de tipo longitudinal que pretendían comprobar si había también un orden natural a la hora de adquirir una L2 y, en caso de haberlo, comprobar si éste era similar al de la L1.

Antes de presentar los resultados de dichas investigaciones, consideramos necesario indicar que aunque no debemos tomarlos al pie de la letra, sí debemos reflexionar sobre la existencia de un orden natural de adquisición que nosotros como profesores no podemos alterar.

### **2.2.1.4.2.1. Adquisición de morfemas.**

Krashen y Terrel, en su libro *The Natural Approach*, analizan la mayoría de los trabajos de investigación realizados sobre este tema y de ellos deducen el siguiente orden a la hora de adquirir los siguientes morfemas (1988:29):

Fase 1:

ING (progressive)  
PLURAL  
COPULA (to be)

Fase 2:

AUXILIARY (progressive)  
ARTICLE (a, the)

Fase 3:

IRREGULAR PAST

Fase 4:

REGULAR PAST III SINGULAR (-s) POSSESSIVE (-s)
--

El orden de Krashen es relativamente flexible ya que agrupa a los morfemas en su orden de adquisición y plantea que dentro de cada grupo el orden varía según cada caso. Pero, por otro lado, defiende que muy difícilmente un morfema, p.ej. del grupo cuarto, pueda ser adquirido antes que un morfema del primer grupo.

A pesar de las limitaciones de algunos de los métodos de investigación utilizados<sup>(14)</sup> y a pesar también de algunos resultados que aparentemente contradicen la existencia de un orden natural<sup>(15)</sup> en la adquisición de morfemas, no parece que se pueda negar que hay evidencias claras que avalan la existencia de un orden natural de adquisición. Son muchísimos los estudios llevados a cabo con rigor metodológico y que ofrecen resultados que avalan los aspectos comunes que se dan entre distintos procesos de adquisición (Larsen-Freeman y Long, 1991:92).

Tal vez ahora nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tienen estas investigaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera? Consideramos que los resultados de estas investigaciones no deben tomarse al pie de la letra y llevarnos a hacer programaciones didácticas siguiendo el orden natural de adquisición. La razón que nos lleva a decir esto es doble. En primer lugar, desconocemos si el orden de adquisición de una lengua extranjera es enteramente coincidente con el de una segunda lengua y además tan sólo conocemos el primer estadio de dicho orden de adquisición. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que cada alumno estará en una fase de adquisición que no será exactamente la misma de sus compañeros y además el profesor difícilmente podrá saber en qué fase se encuentra cada uno de sus alumnos. No obstante, estas investigaciones nos aportan una información que consideramos de primer orden. Nos muestran de una manera patente que existe un orden natural que desconocemos y, por tanto, ya no será posible plantear programaciones de aula lineales en las que se dé por hecho que los alumnos van a adquirir, por ejemplo, un tiempo verbal determinado el día decidido por el profesor o el libro de texto.

---

<sup>14</sup> La principal crítica se centra en el método usado para la obtención de los datos. Se hace uso en muchos casos de preguntas orales que hacen referencia a fotos mostradas por el propio investigador (test BSM = Bilingual Syntax Measure). Así J.H. Porter (1977. «A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners», *Language Learning* 27, Págs.47-62) piensa que este tipo de preguntas condicionan la producción oral del alumno.

<sup>15</sup> Ellen Rosansky (1976, "Methods and morphemes in second language acquisition research", *Language Learning* 26, Págs. 409-25) utilizando a un mismo alumno le hizo dos estudios diferentes y no encontró resultados significativamente similares al resto de las investigaciones.

#### **2.2.1.4.2.2. Modificación de distintas estructuras en el proceso de adquisición.**

A la hora de analizar el orden natural también se presta especial atención a la modificación que algunas estructuras (oraciones negativas, interrogativas, etc.) sufren al ser adquiridas.

Así Cancino et al. (1975) al estudiar el proceso seguido por las oraciones negativas lo dividen en cuatro niveles o fases. Esto no implica que dichas fases sean compartimientos estancos y que se dé en un momento determinado un salto brusco de uno a otro.

Fase 1. En esta primera fase lo más usual suele ser colocar la partícula negativa (no / not) delante del verbo. Los hispanoparlantes usan mayoritariamente “no”. (They no have water; I no sing it; I no like that).

Fase 2. Las formas “no / not” dejan su lugar a “don’t”. “Don’t” que es usado para todas las personas y de igual manera para el pasado. Incluso aparece ante los verbos modales. (He don’t like it; I don’t can explain; We don’t go there yesterday)

Fase 3. Los verbos auxiliares empiezan a ser negados correctamente (You can’t tell her; Somebody is not coming in). En el resto de los casos “don’t” es utilizado al igual que en la fase 2.

Fase 4. “Do” ya es usado correctamente para indicar el tiempo y la persona. (It doesn’t work; We didn’t have a study period). No obstante, hay un período en que el tiempo y la persona son también expresados por el verbo (He didn’t found it; She doesn’t wants it).

La formación de frases interrogativas sigue un proceso similar al de las oraciones negativas. Para enumerar los distintos pasos o fases vamos a utilizar en este caso la división propuesta por Marilyn Adams (1978).

Fase 1. Con preguntas del tipo “yes/no” se expresa la interrogación por medio de la entonación dejando el orden de la frase inalterado. (You want to come with me?). Con preguntas del tipo “wh-questions” se limitan a colocar el pronombre interrogativo al principio de la pregunta (What she is doing?, Why we not live in Scotland?).

Fase 2. En esta segunda fase se comienza tímidamente a hacer la inversión de sujeto-verbo sobre todo con “to be” y “can”. “Do” empieza a ser utilizado para indicar una interrogación, aunque, como sucedía en las negativas con “don’t”, no expresa aún el tiempo ni la persona. (Do he want to play bingo?, Do you brought your lunch?).

Fase 3. En esta tercera fase la inversión sujeto-verbo se generaliza. “Do” ya expresa el tiempo y la persona. (What did you do before you went to bed?). Como también sucedía con las



oraciones negativas, puede darse el caso en que el verbo también señala la persona y el tiempo (Where did he found it?)

Una vez más hay una gran coincidencia con los pasos seguidos por los niños nativos a la hora de formar oraciones interrogativas.

Muchas veces a la hora de hacer estudios que pretenden descubrir el orden natural en la formación de estructuras, nos encontramos con casos de niños que utilizan frases que contienen una estructura muy superior al nivel que ellos poseen. Estas frases estandarizadas de nivel superior al de desarrollo del niño pueden ser de dos tipos: “routines and patterns”. Las primeras son frases que el alumno repite de memoria y de las que desconoce su estructura interna; no son reflejo de estructuras internas que el alumno ya ha adquirido (Littlewood, W. 1984:47). P.ej. “Get out of here”. El término “pattern” correspondería a una frase memorizada parcialmente en la que existen uno o más huecos en los que el alumno podrá colocar diferentes palabras (Krashen & Terrel 1988:42-43). P.ej. Where is the ...?

En un artículo publicado por S. Krashen y R. Scarcella sobre este tema, presentan diversas investigaciones que han podido constatar el uso de estas frases estandarizadas (routines y patterns). Ambos autores sostienen que el proceso por el que el alumno memoriza y repite estas frases en nada tiene que ver con el proceso natural de adquisición (1978:300). A conclusiones parecidas llega el trabajo de investigación realizado por Torras i Cherta (1993) con niños de 8º de EGB, en el que se analiza el nivel de adquisición de la interrogación en inglés. La autora concluye su trabajo con las siguientes palabras (1993:185):

*“Por tanto a pesar de haber recibido instrucción sobre las estructuras interrogativas del inglés, los alumnos no han incorporado las reglas apropiadas sino que han memorizado parte del lenguaje utilizado .... A pesar de ello la instrucción formal no ha impedido que los alumnos inicien la adquisición de la interrogación siguiendo los mismos estadios iniciales que los aprendices naturales”.*

El uso de estas frases estandarizadas no es sólo específico del proceso de adquisición de una L2. También es evidente en la adquisición de la lengua materna. Uno de los primeros trabajos de investigación que analiza su uso en una L1 es el de Clark, R. (1974) quien observa la producción oral (output) de un niño durante 3 meses (de 2 años y nueve meses a 3 años) comprobando primero el uso de “rutinas” aisladas, que posteriormente eran yuxtapuestas para formar frases más complejas aunque con incorrecciones gramaticales como, por ejemplo: “I want I eat apple” (p.6). Un ejemplo más reciente es la investigación hecha por Snow y Goldfield (1983) centrada en el uso de “rutinas” en un niño al adquirir su L1.

## **Conclusiones.**

De todo lo visto en este apartado se puede llegar, entre otras, a la siguiente conclusión: la adquisición de una lengua es un proceso lento en el que el error juega un papel clave. Y los errores suelen ser persistentes y aparecen no sólo en el terreno gramatical, sino también en aspectos del léxico. Esto último queda patente en el siguiente ejemplo de Snow y Goldfield (1983:564) tomado del campo de la L1:

(Session 1)

Child: slide

Mother: slide? oh, slide. No it's a ladder that's tipping over

Child: ladder

Mother: ladder

(Session 2)

Child: eh the slide

Mother: that's the ladder that you always think is a slide but we know it isn't a slide, don't we?

Child: this is a slide

Mother: that is not a slide

Child: the ladder

Mother: it's a ladder

### **2.2.1.4.3. El “input”<sup>(16)</sup> comprensible como factor determinante del proceso de adquisición: factores que lo posibilitan.**

Tradicionalmente la selección y gradación del “input” se ha basado en postulados meramente lingüísticos. No obstante, investigaciones empíricas recientes, como ya vimos en el apartado de “orden natural”, han venido a demostrar que no hay una relación directa entre las predicciones de dificultad lingüística y lo que el alumno de hecho encuentra difícil. Esto ha provocado que la selección y gradación se tenga que basar en lo que es asimilable en cada momento (Nunan, D. 1988:15)

Para los defensores de la teoría conductista, el entorno lingüístico que rodea al aprendiz tiene una importancia capital ya que es el estímulo y “feedback” en el que se apoya su aprendizaje. Por contra, los seguidores de la teoría innatista dan una mínima importancia al “input” y sólo le conceden la capacidad de poner en marcha los mecanismos internos. Según esta teoría, las fuentes externas,

---

<sup>16</sup> En este apartado al referirnos al «input» estaremos haciendo referencia tan sólo al estímulo oral recibido por el niño o el alumno.

es decir el entorno que rodea al niño, la lengua que escucha, etc. no tienen la menor importancia. Este punto de vista es expresado por D. McNeill<sup>(17)</sup> quien plantea que es la predisposición innata del niño a aprender una lengua lo que le guía y determina en el proceso de adquisición.

Todas las investigaciones realizadas con posterioridad a estas afirmaciones de McNeill han venido a demostrar que dicha teoría era insuficiente y además han analizado con detenimiento todos los factores externos que determinan la adquisición de la lengua. Esto hace que aparezca una tercera vía o teoría, la interaccionista, que ve el desarrollo lingüístico como un resultado del “input” que rodea al individuo, conjuntamente con sus mecanismos internos. Y esta interacción se ve, a su vez, reflejada en la relación que se da entre el alumno y su interlocutor (Ellis, R. 1985a:129).

El repaso a la literatura existente relacionada con el “input”, que hacemos a partir de ahora, se inicia con estudios que rechazan la teoría innatista y que aceptan, aunque en diferentes grados, la teoría interaccionista. Y precisamente algunas de estas investigaciones sirven de base y fundamento a S. Krashen para proponer su hipótesis del “input” (1987:21). Esta hipótesis plantea que la comprensión de lengua que contenga un nivel de dificultad ligeramente superior a la capacidad del alumno (i+1) pondrá en marcha el proceso de adquisición. Dicha comprensión se basará en el contexto o en otros aspectos extralingüísticos.

Este último punto de vista es mantenido por otros muchos investigadores y así, por ejemplo, el punto de vista de Wong-Fillmore (1985:35) es totalmente coincidente con el anterior: los alumnos aprenden cuando están tratando de adivinar lo que el profesor o sus compañeros están diciendo.

El adquirir tanta importancia el papel del “input” dentro del proceso de adquisición, hace que el papel del profesor sea analizado y valorado desde su capacidad o falta de ella para producir un “input” adecuado. Se llega a la conclusión de que no existe justificación posible al hecho de poner niños ante un profesor que no disponga de la capacidad de usar la lengua que pretende enseñar (Brumfit, 1991: VII).

Antes de continuar, creemos importante aclarar que ningún investigador en adquisición de una L2 ha defendido hasta ahora que el desarrollo sintáctico del alumno sea idéntico a los tipos de frecuencias de estructuras encontradas en el análisis del “input”. Lo que sí se ha pretendido demostrar es que la adaptación del “input” a un nivel aproximado al del alumno aumenta en gran medida las posibilidades de éste para comprender el significado del discurso dirigido a él, con la importancia que ello conlleva para una eventual adquisición de la lengua (Chaudron 1983:128).

---

<sup>17</sup> McNeill, D. (1966), «Developmental Psycholinguistics». In Smith, F. and G. Miller (eds.) (1966), *The Genesis of Language*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

De lo expuesto en párrafos anteriores se deduce la enorme importancia que tiene el “input” dentro del proceso de adquisición de una lengua. Lo que habrá que analizar ahora es en qué modo o modos se consigue hacer comprensible este “input” al que está aprendiendo una lengua extranjera. Para ello será necesario analizar las diferentes variedades de lenguaje, donde se producen importantes ajustes y cambios para conseguir la comunicación con el oyente.

#### **2.2.1.4.3.1. Tipos de lenguaje destinados a alumnos de la lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.**

##### **En el aprendizaje de la lengua materna:**

**Caretaker speech.** La primera objeción a la teoría innatista se da dentro del campo de la L1 y en particular en las investigaciones relacionadas con el “caretaker speech”. Por “caretaker speech” entendemos la lengua que utilizamos para dirigirnos a un niño, en especial los padres o las personas encargadas de su cuidado y educación. Algunos autores utilizan otros términos que vienen a significar lo mismo. Así, por ejemplo, tenemos “motherese” (Newport et al. 1977), o “baby talk” (Freed, B. 1980). Muchísimos trabajos de investigación, como veremos enseguida, han confirmado la existencia del “caretaker speech” como forma claramente diferenciada del tipo de lengua utilizada por hablantes nativos adultos.

##### **Algunos aspectos que caracterizan y definen al “caretaker speech” son los siguientes:**

El “caretaker speech” no tiene como objetivo primordial el enseñar la lengua. Esta primera característica nos viene a justificar el tipo de errores que son corregidos por parte de los padres al escuchar a sus hijos mientras adquieren la lengua materna. Brown et al. (1973:330) comprobaron en su investigación que frases del tipo “Her curl my hair” no eran corregidas ya que la información era correcta, mientras que frases gramaticalmente correctas sí eran corregidas, como p.ej. “There’s the animal farmhouse” (el edificio en cuestión era un faro), o “Walt Disney comes on Tuesday” (el programa de TV era otro día).

El “caretaker speech” es estructuralmente más simple que la lengua usada por los adultos para comunicarse entre sí. La adaptación al nivel lingüístico del niño es aproximada y no muy precisa. Esta adaptación de la lengua no se hace de una manera totalmente consciente y por tanto sus distintos grados de dificultad no se van estableciendo de acuerdo con un plan previamente

ideado. Al dirigirnos a niños que están en la primera fase de su aprendizaje de la lengua materna, lo que hacemos de una manera instintiva es evaluar estimativamente su nivel de lengua y nos dirigimos a ellos utilizando un nivel ligeramente superior al que el niño posee. La valoración estimativa se hace básicamente con estos dos métodos: a través de la producción oral del niño y por la manera en que éste responde a los estímulos lingüísticos de la persona adulta (Krashen, 1980:11).

### **En el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera:**

Los tipos de modificaciones que se han estudiado al analizar el “input” más apropiado para el aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden agrupar de la siguiente manera (Krashen 1980):

**1. Foreigner talk.** Son las modificaciones que los hablantes nativos hacen al comunicarse con personas cuya lengua materna es distinta y su competencia lingüística en la L2 no es muy buena. Un ejemplo de este tipo de lenguaje aparece, por ejemplo en los estudios que realiza S. Peck (1980), (1987) del tipo de comunicación que se da entre niños nativos y no-nativos.

**2. Teacher talk.** Por “teacher talk” entendemos el tipo de lengua que utiliza el profesor en clase al dirigirse a sus alumnos utilizando el idioma que están estudiando. Abarca desde breves instrucciones hasta mini disertaciones sobre algún tema en particular, pasando por explicaciones, diálogos con los alumnos, etc. Ha habido básicamente dos tipos de estudios relacionados con este campo. Algunas investigaciones se han centrado en el uso de la L2 para enseñar otras asignaturas (Chaudron, 1983), pero en la mayoría de los casos éstos están dirigidos a clases donde el principal objetivo era la enseñanza de la L2.

### **Elementos que favorecen un “input” comprensible.**

Al analizar las investigaciones realizadas hasta el momento sobre este tema empezaremos haciendo una breve mención de algunas que han tenido como objeto de estudio la L1. Consideramos importante empezar haciendo un análisis del “input” para la adquisición de la L1, ya que nos dará pistas valiosísimas sobre el tipo de “input” que va a potenciar el aprendizaje de una segunda lengua (Littlewood, W. 1984:16). Posteriormente prestaremos especial atención a las investigaciones que estudian alumnos de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

En Canarias, en la inmensa mayoría de los casos, el inglés es aprendido como lengua extranjera y no como segunda lengua. Por lo tanto, parece obvio la necesidad de prestar especial atención a las investigaciones que han analizado el primer fenómeno. Pero esto no ha sido posible ya que la inmensa mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento han sido en situaciones de aprendizaje de L2. No obstante creemos oportuno puntualizar 2 aspectos:

1. Las investigaciones hechas en L2 nos deben servir de pauta y apoyo para poder establecer hipótesis y líneas de trabajo en la adquisición de una lengua extranjera.

2. Aunque muchos consideran que una L2 se adquiere de forma inconsciente y de una manera informal fuera del aula, en muchos de los estudios sobre L2 que mencionaremos se descubre que los alumnos sólo están en contacto con la L2 cuando están recibiendo instrucción en el colegio (Wong-Fillmore, 1985:20). Por tanto, hay situaciones de adquisición de una segunda lengua que se asemejan enormemente con una típica situación de adquisición de una lengua extranjera. Otro ejemplo, semejante al de Wong-Fillmore, nos lo da R. Ellis al constatar que los 2 niños objeto de su investigación dependían básicamente del “input” recibido en clase puesto que apenas estaban en contacto con la lengua inglesa en su entorno familiar y social (1985b:71).

#### **2.2.1.4.3.2. Modificaciones del “Input”:**

En el campo de adquisición de una L2 se inician las investigaciones con Henzl (1973). Más tarde Larsen-Freeman (1976) y Gaies (1977) siguen el mismo camino que a la postre habrá de producir múltiples investigaciones que trataremos de revisar en las páginas que siguen.

##### **2.2.1.4.3.2.1. Características gramaticales:**

L1<sup>(18)</sup>. Brown et al. (1973:325) al analizar el tipo de lengua utilizada por las madres de los niños que ellos estudiaban comprobaron que el número de construcciones era muy limitado y que había enormes coincidencias entre las tres madres. Entre las características analizadas por estos autores destacamos las siguientes:

- Uso frecuente de: oraciones afirmativas, “yes-no” interrogativas, preguntas con “where”, pasado irregular, “-ing”, “want to”, “going to”.

- Uso poco frecuente de: oraciones negativas, wh interrogativas, preguntas con “when”, “how” y “why”, pasado regular, “will”, “can”.

También detectan un “input” gramaticalmente muy limitado Ninio, A, y J. Bruner (1978) en el estudio que hacen del “input” de una madre al hojear un libro infantil en compañía de su hijo (8 meses y 1 año y 6 meses).

A pesar de la proliferación de trabajos que estudiaron los aspectos gramaticales durante el inicio de los años 70<sup>(19)</sup>, pronto empiezan a surgir nuevas investigaciones que han venido a demos-

---

<sup>18</sup> Tanto en este apartado, en el que estudiamos las modificaciones del input, como en el próximo dedicado a los ajustes de la interacción analizamos siempre las investigaciones realizadas en la lengua materna (L1) para luego pasar a aquellas que han tenido como objetivo de estudio a aprendices de una segunda lengua (L2).

trar la enorme dificultad que conlleva el tratar de analizar los aspectos gramaticales aisladamente y sin relación alguna con los aspectos semánticos y pragmáticos (Barnes ,S. et al. 1983:69).

**L2.** Chaudron (1988:73) agrupa las modificaciones de tipo sintáctico que los profesores realizan en las cinco siguientes categorías:

- Longitud de las frases. Se aprecia una tendencia a usar frases más cortas con alumnos de nivel más bajo. Kleifgen, J. A. (1985:61) de la Universidad de Illinois analiza el comportamiento lingüístico de un profesor nativo ante un grupo de 4 niños con distintos niveles de dominio de la lengua inglesa (desde un conocimiento prácticamente cero a otro similar al de un nativo) y comprueba que la extensión media de las frases (MLU= mean length of utterance) es 5.27 al dirigirse al nivel más alto, para ir descendiendo paulatinamente hasta llegar a 3.18 al hablar al niño de nivel más bajo.

- Uso de oraciones subordinadas. Los profesores tienden a hacer menos compleja su habla y para ello evitan, entre otras cosas, el uso de oraciones subordinadas. S. Gaies (1977) analiza el “input” de 8 profesores prestando especial atención a la sintaxis presente en el lenguaje oral. De esta investigación se concluye que el lenguaje oral de los profesores es más complejo a nivel sintáctico a medida que se sube de nivel, es decir al dirigirse a alumnos de los niveles más bajos los profesores usaban frases más cortas y poquísimas oraciones subordinadas.

- Tiempos verbales usados. Se detecta preferencia por tiempos verbales simples (p.ej. presente) en vez de formas complejas (pasiva, condicional, etc.). Hay por tanto un reducido número de tiempos verbales.

- Nivel de corrección en el uso de la lengua. Se evita el dejar frases a la mitad, hacer interrupciones para dar una información extra, usar palabras tales como: “Yes, Well, So”, etc. con la finalidad de ganar tiempo (hesitation techniques) y no con su significado real. También se detecta un bajo número de frases que se inician y posteriormente se cortan (false starts).

- Uso de frases estandarizadas (routines y patterns) por parte del profesor. Se comprueba cómo los profesores usan este tipo de frases de una manera muy recurrente a lo largo del curso y de una manera repetitiva en algunas actividades. Wong-Fillmore en su estudio de 2 clases, con niños cuya L1 era español y cantonés, detecta varios aspectos que aparecen en las 2 aulas con rendimientos superiores y uno de estos aspectos es el que aquí nos ocupa. Wong-Fillmore<sup>7(20)</sup> recoge el siguiente ejemplo (1985:39):

*Teacher: What does an inventor do? They make things - new things. An inventor made up the first TV. An inventor made the telephone, the first telephone. An inventor made the first electric light.*

---

<sup>19</sup> Snow, C.E. y C.A. Ferguson (eds.) (1977), *Talking to Children: language input and acquisition*, C.U.P., hacen un repaso de algunos de los estudios más representativos.

A primera vista podría parecer que el profesor está haciendo un mero ejercicio de sustituciones (drills) que tiene como única finalidad la práctica de una estructura gramatical ajena a un contexto situacional. Sin embargo, el objetivo del profesor al usar esta herramienta es, en primer lugar, llegar a conseguir que sus alumnos interpreten la información que se les presenta y, en segundo lugar, ayudarles a detectar las regularidades estructurales que la L2 presenta.

#### **2.2.1.4.3.2.2. Aspectos léxicos.**

Las investigaciones que analizan el vocabulario usado en un momento determinado tienden a analizar básicamente 2 factores. El primero es el grado de dificultad de las palabras usadas y el segundo hace referencia al número de palabras distintas que se usan, es decir la extensión de ese vocabulario. Para calcular el número de palabras diferentes usadas se suele estudiar la proporción de éstas palabras (type-token). A menor proporción corresponderá un vocabulario menos diverso.

**L1.** Existe la tendencia en los adultos a la hora de dirigirse a los niños de utilizar un léxico reducido. A. Ninio y J. Bruner (1978: 10), al analizar el “input” de una madre hacia su hijo, comprueban como ésta lleva un detallado “inventario” mental de todas las palabras que su hijo reconoce y de las que ya ha oído y aún no reconoce.

**L2.** Kleifgen, J.A. (1985:61), como ya vimos en el apartado de características gramaticales, también en este apartado del léxico comprobó cómo el profesor al dirigirse a los no nativos utiliza un léxico menos variado.

#### **2.2.1.4.3.2.3. Rasgos fonológicos.**

Vienen determinados por una reducida velocidad a la hora de hablar, una clara articulación y un poco de exageración del acento y entonación.

**L2.** Diferentes investigaciones han centrado sus esfuerzos en analizar alguno de los aspectos arriba mencionados. Ejemplos de estas investigaciones son:

- Sobre el uso de la entonación:

Scarcella & Higa (1982:181) al comparar el uso que se hacía de la entonación, al dirigirse a adultos o niños que aprendían una segunda lengua, comprobaron el uso de una entonación mucho más exagerada al dirigirse a los niños.

<sup>20</sup> Consideramos que la investigación sobre la función de la lengua del profesor presentada por Wong-Fillmore es probablemente una de las más completas y relevantes puesto que, a pesar de tener lugar en un contexto de aprendizaje de la L2 en inmersión, resalta el papel fundamental que juegan el modo en que se estructura la clase y la lengua que usa el profesor en ellas, para conseguir que los alumnos lleguen a aprender la L2.



- Sobre la velocidad a la hora de hablar:

D.S. Enright (1986:133) comprobó en su estudio una disminución de la velocidad y el empleo de largas y frecuentes pausas. Chaudron (1988:69), tras analizar ocho investigaciones que incidían sobre el tema de la velocidad del profesor al hablar a los alumnos, estima que el promedio de palabras por minuto es de 100 si los alumnos son principiantes, y el promedio irá subiendo con alumnos intermedios y avanzados, llegando a 30 ó 40 palabras más si se habla con nativos. No obstante el propio Chaudron (1988:69) nos recuerda que no se deben tomar estas cantidades de palabras como valores absolutos, aunque sí muestran nítidamente tendencias perfectamente delimitadas.

- Sobre el uso de las contracciones:

Henrichsen (1984) hizo un análisis de tipo experimental para estudiar el efecto de las modificaciones de tipo fonológico, en especial las contracciones, en la adquisición de una segunda lengua. Comprobó que la capacidad de comprensión de los no nativos se veía negativamente afectada cuando al dirigirse a ellos se usaban estas modificaciones de tipo fonológico.

- Sobre el uso de una pronunciación más exacta y standard:

D.S. Enright (1986:133) detecta en su estudio una vocalización muy acentuada en la profesora, técnica que solía ir acompañada de otras de tipo no lingüístico.

#### **2.2.1.4.3.3. Ajustes en la interacción y estrategias de comunicación.**

Hasta ahora hemos visto diferentes modos de simplificación que se consideran elementos muy importantes para favorecer la adquisición de una lengua. No obstante, estudios como el de Harkness (1977) no nos permiten decir que estas simplificaciones sean la única o necesaria forma de hacer comprensible el “input”. En su estudio S. Harkness comprueba que las madres no simplifican su lenguaje para comunicarse con sus hijos pequeños. En esta misma investigación, no obstante, se nos informa que dichas madres hacen un uso significativo de las repeticiones, las cuales forman parte de un grupo de estrategias comunicativas o ajustes de interacción que ahora pasamos a analizar.

Este último matiz viene a coincidir con la opinión expresada por Larsen-Freeman y Long (1991:142) al plantear que los ajustes en la interacción son más básicos e importantes que los ajustes o modificaciones en el “input”.

Lo que se propone en definitiva es no limitarse tan sólo al estudio del “input” y extender el

campo de la investigación al análisis de la interacción. En ambos casos se pretende descubrir los ajustes relacionados para conseguir entablar y mantener la comunicación. Esto va en concordancia con el título dado a este capítulo. Se trata de analizar todos los factores que determinan o posibilitan un “input” comprensible.

Ya hemos visto cómo al enumerar los distintos aspectos relacionados con el “input”, éstos están estrechamente relacionados con las formas lingüísticas, mientras que los ajustes de interacción que ahora planteamos pretenden describir las funciones de dichas formas lingüísticas dentro del discurso (Long, M. 1983:127).

Ejemplos de investigaciones que avalan este punto de vista son las siguientes:

- M. Long (1983) hace un estudio comparativo de conversaciones entre nativos y, a su vez, entre éstos y no-nativos. En primer lugar compara 6 aspectos lingüísticos y sólo observa diferencias significativas en dos de ellos (uso de frases más cortas y mayor proporción de verbos en presente) al hablar a los no-nativos. Luego se estudiaron con los mismos grupos 10 características relacionadas con la interacción, obteniéndose diferencias significativas en seis casos (uso de preguntas y peticiones destinadas a clarificar, confirmar y comprobar el grado de comprensión, repeticiones de lo dicho por el profesor o por los alumnos, expansiones). Estos datos permiten al autor de la investigación demostrar la siguiente hipótesis (p.131): los hablantes nativos además de simplificar la lengua, también modifican varias características de la interacción, siendo estas últimas mayores en cantidad e intensidad.

- Scarcella & Higa (1982) hicieron un estudio del “input” dado por un grupo de nativos adultos a adolescentes no nativos (entre 15 años y medio y 16 años y medio) y a niños también no nativos (entre 8 años y medio y 9 años y medio). Ambos grupos de no nativos tenían un nivel de inglés semejante. En este estudio se comprobó que los nativos daban al grupo de los niños un “input” mucho más simple que al grupo de adolescentes. A pesar de ello, el grupo de adolescentes consiguió un progreso superior al de los niños. Esta aparente contradicción se ve justificada por el uso de las estrategias de negociación que hacían los adolescentes, frente a una ausencia casi total de dicha estrategia en el grupo de los niños.

Para comentar algunas de las estrategias comunicativas usadas a la hora de dirigirse a los que están aprendiendo una lengua, vamos a seguir en parte la enumeración propuesta por J. Landes (1975):

**2.2.1.4.3.3.1. La repetición.** Es una técnica muy usada ya que se piensa que su uso acelera el proceso de adquisición.

**L1.** D.J. Messer (1980) hace un estudio de la lengua usada por 42 madres al dirigirse a sus

hijos (de 0 a 2 años) y destaca como una característica muy relevante el uso de las repeticiones (p.39). Al analizar el tipo de repeticiones señala un uso significativamente relevante de frases que hacen referencia a un objeto ya mencionado en la frase anterior y nos da un ejemplo en el que una madre dice las siguientes frases (p.32-33):

- (1) it's a bus
- (2) you make it go
- (3) oh, there's a super car
- (4) you like cars, don't you?
- (5) what are you going to do with it?
- (6) are you going to make it go?
- (7) that's a bus
- (8) bus
- (9) you've got one

Este conjunto de frases se puede dividir fácilmente teniendo en cuenta la relación que hay entre ellas: grupo 1 (1-2), 2 (3-6), 3 (7-9). El autor vio necesario, una vez obtenidos estos datos, el analizar cómo las madres separan estos distintos grupos de frases, que él llama “episodes”, para evitar confundir al niño. Se constata que las madres en el intervalo de tiempo entre grupos de frases cogen el juguete al que se van a referir a continuación (apoyo no lingüístico) y además estos intervalos o pausas tienen una duración muy superior a las pausas entre frase y frase de un mismo grupo (p.34).

**L2.** Las repeticiones aparecen como una de las características del lenguaje del profesor en muchos estudios como, por ejemplo, el de Kleifgen (1985:62). Las repeticiones más comunes son aquellas en las que el profesor hace usos ligeramente distintos de las mismas palabras y frases. Dichas repeticiones están fundamentadas en el contenido de lo que se quiere expresar y no son repeticiones sin más (Enright, D.S., 1986:131). Otros ejemplos de esta estrategia aparecen recogidos en investigaciones realizadas por los siguientes autores:

- L. Wong-Fillmore (1985:40) detectó el uso de repeticiones en las clases que obtuvieron resultados significativamente positivos. En las repeticiones los profesores cambian algunas de las palabras de la frase, lo que permite a los alumnos ir interiorizando las reglas que rigen las sustituciones o alternativas posibles dentro de una frase.

D.S. Enright nos da el siguiente ejemplo de repetición usado por una profesora en una clase de jardín de infancia con niños que aprendían el inglés como L2 (1986:131):

*Alberto: Break an egg*

*Teacher: -now. Did you hear Alberto say “Break an egg”? How did you know*

*that, Alberto? Alberto said, "Break the egg"! ...*

En definitiva, las repeticiones usadas no son semejantes a las usadas en los "drills", sino que están en un contexto cumpliendo la función de reforzar el significado de lo dicho anteriormente. También hay que entender el concepto de repetición en un sentido global y no sólo referido a una sola actividad o clase en concreto. Es decir, la repetición también se da a un nivel más general, cuando, por ejemplo, el profesor trabaja sobre un concepto ya visto anteriormente. Nos referimos a lo que normalmente se entiende por reciclado de conceptos, términos, etc.

En este ámbito se ha comprobado que las repeticiones (junto con las preguntas y las órdenes) son, en muchos casos, más usadas con los niños que con los jóvenes para conseguir mantener su atención (Scarcella & Higa, 1982:178). Y además se comprueba que las repeticiones ya sea de juegos, historias, canciones, etc., dan a los niños la satisfacción de haber realizado con éxito una tarea, lo que viene a aumentar su motivación (O. Dunn 1983:53)

#### **2.2.1.4.3.3.2. El uso de frases estandarizadas ("routines"<sup>(21)</sup>) dentro del "input" del profesor.**

Ya al hablar del orden natural de adquisición se mencionó la aparición de este tipo de frases en la producción oral o escrita (output) de los alumnos. Pero lo que ahora se plantea es el uso de este tipo de frases como elemento recurrente dentro del "input" dado por el profesor.

Dentro del enfoque nocio-funcional estas frases adquieren un gran protagonismo y, sin embargo, no se consiguen resultados positivos. Y esto sucedía porque estas frases, llamadas allí "exponentes de funciones", no eran auténticas "rutinas" dentro de la situación del aula. Es decir, se presentaban agrupadas en unidades didácticas y luego desaparecían de la vida diaria del aula. Por tanto, la cuestión que se nos plantea es cómo conseguir un uso reiterativo de estas frases en el aula. Una primera opción hace referencia a las llamadas actividades cotidianas de aula (saludos, peticiones, ordenes, etc.). Una segunda opción es la que nos proponen, desde el ámbito de la L1, Snow y Goldfield (1983:554) al sugerir la actividad de contar cuentos, puesto que pocas actividades nos dan tantas y tan buenas oportunidades para usar este tipo de frases. Estas autoras describen en este mismo artículo el análisis del "input" de una madre al contarle cuentos a su hijo y detectan el papel relevante de las repeticiones de las "routines". También en L1 tenemos la investigación hecha por R. Allen y M. Shatz (1983) con niños entre 1 año y 4 meses y 1 año y 6 meses, en la que señalan la importancia que tiene el haber estado en contacto con "routines" a la hora del niño empezar a hacer uso de la lengua.

---

<sup>21</sup> \*R. Allen y M. Shatz definen a las «routines» como (1983:322): «... a set of utterances varying little in form and matched rather tightly with particular types of conversations, social situations, functions or promptings».

### **2.2.1.4.3.3.3. Uso de perífrasis**

Entramos por tanto en la técnica de parafrasear<sup>(22)</sup>. Este apartado está estrechamente relacionado con el anterior y podríamos decir que es en realidad la repetición en su forma de desarrollo más avanzado.

**L2.** Autores que han detectado un uso frecuente de esta estrategia en las clases que han estudiado son: L. Wong-Fillmore (1985:40), Kleifgen (1985:62), etc.

D.S. Enright da también especial relevancia a esta estrategia a la vez que muestra varios ejemplos (1986:132): “You’re right! We’ll have balloons! Big coloured balls of air!”

### **2.2.1.4.3.3.4. Comprobación**

Por medio de preguntas tales como “Right?”, “Ok?”, “Do you understand?”, etc. se intenta comprobar el grado de comprensión del oyente (Long, M. 1983:136).

### **2.2.1.4.3.3.5. Dando una palabra o frase modelo**

Puede ser algo tan simple como darle al alumno el nombre de algo que no sabe cómo se llama, o puede tener una complejidad mayor, como es el caso cuando se aumenta la frase dicha por el niño o estudiante. Wong-Fillmore, L. destaca en su investigación este factor y de ella tomamos el siguiente ejemplo (1985:42):

*Teacher: the people who live in your neighborhood are called your what?*

*Class: Your neighbors!*

*Teacher: Yes, the people who live in your neighborhood are your neighbors.*

Esta estrategia puede incluso llegar a convertirse en una actividad de construcción guiada (“scaffolding”), en la que el profesor va dando al alumno los elementos que necesita para que éste

---

<sup>22</sup> T. Paribakht en su artículo «Strategic competence and language proficiency» (1985, *Applied Linguistics*, 6, Págs. 132-46) presenta una taxonomía de estrategias de comunicación que incluye una detallada relación de perífrasis:

1. Physical description (size, shape, colour, material)
2. Constituent features (features, elaborated features)
3. Locational property
4. Historical property
5. Other features
6. Functional description

pueda construir la frase que desea.

**L1.** Brown et al. (1973:323) diseñaron un experimento para tratar de ver si había relación entre un uso intenso de expansiones gramaticalmente correctas a frases dichas por un niño y el desarrollo lingüístico de éste. La hipótesis no pudo ser probada y al dar explicaciones a dicho resultado hacen la distinción entre ampliación gramatical (“grammatical expansions”) (ej. niño: “dog bark”. adulto: “yes, the dog is barking”) y ampliación semántica (“semantic extensions”) (niño: “dog bark”. adulto: “yes, but he won’t bite you”). Una vez hecha esta distinción plantean que, tal vez, la riqueza de estímulos verbales sea más importante que la corrección gramatical hecha por medio de la expansión.

**L2.** Se utiliza esta técnica para comprobar que se han entendido las intenciones del niño y éste, a su vez, nos entiende a nosotros. Cuando un niño muestra su intención de decir algo por medio de gestos o palabra(s), o cuando el niño dice algo de una manera no muy precisa, el profesor suele hacer uso también de las ampliaciones. P.ej. alumno: “book”. profesor: “Do you want a book?, This book? Or that one? Is this your book?”. Estas preguntas tienen una importante función clarificadora ya que permiten no sólo comprobar si se han entendido las intenciones del alumno, sino que también favorecen el que el niño nos entienda a nosotros (D. Crystal 1987:54).

#### **2.2.1.4.3.3.6. El principio de «aquí y ahora»**

**L1.** En el caso de los niños, las frases que se les dirigen se refieren siempre a su entorno más inmediato tanto espacial como temporal. P.ej. “see the ball?” y no “What will we do upstairs tomorrow?” El niño no adquiere la regla gramatical y luego la usa para entender. El niño entiende primero y ello le ayuda a adquirir la lengua. El concepto “aquí y ahora” se extiende también a aquellas tareas que los padres realizan con sus hijos y que permiten al niño sentirse seguro puesto que esas tareas le resultan familiares. N. Ratner y J. Bruner plantean que las tareas mejor estructuradas son los juegos (1978:392).

**L2.** El principio de “aquí y ahora” tiene que ser adaptado con más flexibilidad en el marco de la L2 puesto que la edad de los niños al iniciar su aprendizaje es generalmente muy superior a la de los niños que aprenden su L1. Resulta necesario por tanto adoptar la idea antes sugerida por N. Ratner y J. Bruner (1978) desde el ámbito de la L1. Se nos propone en su artículo la conveniencia de desarrollar tareas que resulten familiares al alumno. Si tomamos como referencia el modelo de tarea académica de W. Doyle (1983:161) y adaptamos ese modelo a la enseñanza del inglés en Primaria, podemos establecer los siguientes tipos de dificultad presentes en las tareas que los alumnos deben realizar: 1º saber cuál es la meta a conseguir, 2º cuáles son los pasos a seguir, y, 3º el nivel de dificultad lingüístico inherente a la tarea. De lo último se deduce la conveniencia de programar tareas que sean familiares al alumno o que le permita captar con facilidad cuáles son las metas y los pasos a seguir. Ejemplos de situaciones de aula que producen tareas familiares a los alumnos que

aprenden una L2 en Primaria son: los juegos (S. Rixon 1991), (J. Khan 1991), las actividades dramáticas (A. Slaven y G. Slaven, 1991), la narración de historias (E. Garvie 1989), las unidades didácticas que utilizan un esquema que resulta familiar a los alumnos (S. Estaire y J. Zanón, 1990), etc.

Para concluir diremos que el término “aquí y ahora”, que hemos utilizado para nombrar este apartado, resulta apropiado para la L1 pero para una L2 sería más apropiado hablar de situaciones de comunicación adaptadas al nivel de desarrollo intelectual del alumno. R. Tongue, en la línea de lo expuesto por Halliday<sup>(23)</sup>, nos muestra en los dos siguientes ejemplos cómo un profesor para practicar el uso de “can/cannot” puede dar o no un “input” que despierte el interés de los alumnos (1991:113)

Ejemplo 1:    -P: Peter can you touch the door?  
                  -A: Yes, I can  
                  -P: Can you touch the ceiling?  
                  -A: No, I cannot

Ejemplo 2:    -P: Here are some things: a piece of chalk, a paper-clip, an eraser, a stone, a snail. Can a magnet attract a paper clip?  
                  -A: Yes, it can.  
                  -P: Can a magnet attract a piece of chalk?  
                  -A: No, it cannot.

#### **2.2.1.4.3.3.7. Uso de preguntas en forma retórica**

Son aquellas preguntas que, en primer lugar, no esperan una respuesta del interlocutor y, en segundo lugar, si se da una respuesta ésta es dada por la misma persona que formula la pregunta. P.ej. -”How many more do you need? One more” o -”You need what? Red” (Scarcella & Higa, 1982:189).

**L2.** En la siguiente conversación (Scarcella & Higa, 1982:176) entre dos niñas; Patricia (nativa) y Alma (no nativa), la niña nativa consigue comunicarse con la otra niña haciendo uso de la estrategia que aquí estudiamos, por medio de la reformulación de preguntas para convertirlas en el tipo de “yes/no”, y además sugiriéndole posibles respuestas.

*(están haciendo una torre de piezas)*

*Patricia: Okay. One more. How many more? One more?*

---

<sup>23</sup> Halliday, M.A.K. (1975), *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.

*Alma: Yeah*

*Patricia: Okay now. Now you need what? Red (points to red block)*

*Alma: Red*

Otra muestra del uso de este tipo de preguntas por parte de los profesores aparece en un ejemplo de Wong-Fillmore ya citado anteriormente (1985:39): “What does an inventor do? They make things. New things”. Aquí se ve claramente cómo el profesor no da la posibilidad a los alumnos de que contesten puesto que sabía que los alumnos (hablaban cantonés) no conocían dicha palabra y también sabía que no existía una palabra similar en la lengua materna de los alumnos.

#### **2.2.1.4.3.3.8. Negociación del significado a través de preguntas y respuestas**

Para llegar a dominar una lengua extranjera no basta con conocer el sistema lingüístico de dicha lengua, también hay que familiarizarse con otros aspectos tales como la capacidad de negociar o aclarar el significado de lo que se escucha y se dice. Hacemos referencia aquí al uso de preguntas que pretenden restablecer la comunicación entre el emisor y receptor que se ha visto cortada por diferentes motivos.

**L1.** Este tipo de estrategia comunicativa es también usada cuando el niño trata de comunicarse por medio de, por ejemplo, una frase del tipo “I want \*\*\* (sonido ininteligible)”. Como el adulto no ha entendido lo que el niño quería, le hace la siguiente pregunta “What do you want?”. Si no recibe respuesta le reformulará la pregunta de la siguiente manera “You want what?” (Brown et al. 1973:331).

**L2.** En el aula, los profesores usan diferentes métodos para restablecer la comunicación con un alumno o alumnos. En los casos en que el alumno dice algo y el profesor no lo ha oído o entendido, éste último puede optar por: -hacer una pregunta (What?, Sorry?), -decir una frase (There’s a lot of noise), -dar una orden (Repeat, please), -repetir una de las palabras usadas por el alumno elevando la entonación final (A book?), -etc.

#### **2.2.1.4.3.3.9. Recursos no lingüísticos**

**L1.** La lengua hablada en general, casi siempre está interrelacionada con aspectos no lingüísticos, y esta interrelación es muy evidente en los primeros años de aprendizaje de la lengua materna. Esta mutua dependencia es tan profunda que no se podría entender ninguno de estos aspectos sin tener en cuenta el otro (Crystal, D. 1987:53).

H.R. Schaffer et al. (1983) analizan los aspectos no lingüísticos usados por una serie de



madres al dirigirse a sus hijos. Comprueban un uso casi constante de gestos, manipulación de objetos y demostraciones que acompañan simultáneamente el “input” oral (p.348). También detectan dos tipos de uso de los aspectos no lingüísticos. En el primer caso el “input” verbal y el no lingüístico son coincidentes (p.350). Y, en segundo lugar, la acción no lingüística (pointing to a teddy) añade información a la frase (Put the hat on teddy) que es dicha al hacer el gesto anterior.

E. Schnur y M. Shatz (1984) llegan a conclusiones similares a las del estudio anterior y esto les lleva a decir que la principal función de los gestos, en el lenguaje materno, es conseguir captar la atención del niño (p.41). Conclusión similar a la expresada por R. Allen y M. Shatz (1983:334).

En **L2** vemos cómo el profesor hace uso de una serie de estrategias de comunicación para conseguir que sus alumnos lo entiendan, lo cual viene a enriquecer el concepto de estrategias de comunicación que siempre se ha entendido referido a dificultades de comunicación del emisor. Desgraciadamente, son pocos los trabajos de investigación que prestan especial atención a los aspectos no lingüísticos del “input” dirigido a alumnos de una L2.

En su estudio, D.S. Enright (1986), dedica parte de su contenido a analizar las técnicas no lingüísticas usadas por la profesora objeto de estudio, así como el uso que ésta hace de sus materiales de apoyo sensorial (pp 134-142). Varios de los aspectos reseñados en esta investigación aparecen reflejados en el listado que más abajo proponemos.

Entre los rasgos no lingüísticos destacan los siguientes:

1. Relacionados con la expresión corporal. Esta suele darse simultáneamente a la expresión oral, aunque también no es extraño su uso sin ningún tipo de apoyo oral. Modalidades:

- a) Gestos realizados con las manos para, por ejemplo, señalar algo, invitar a hablar, dar órdenes, etc.
- b) Gestos realizados con la cara para indicar, entre otras, expresiones de afecto, sorpresa, desagrado, alegría, tristeza, etc.
- c) Mímica: haciendo uso de varias partes del cuerpo.

2. Uso de materiales que estimulan el uso de los cinco sentidos: •auditivos: ruidos, canciones, etc., tacto, gusto, olor.

#### **2.2.1.4.3.4. Diferencias entre el lenguaje del profesor (“teacher talk”) y el lenguaje materno (“caretaker speech”)**

Hay numerosísimas similitudes, como hemos podido constatar, pero existen también algunas diferencias:

1. El lenguaje del profesor (“teacher talk”) no tiene que hacer siempre referencia al “aquí y ahora” puesto que los discentes disponen de un mayor conocimiento del mundo. Además el uso por parte de los profesores de dibujos y objetos reales ayuda a solventar este posible problema.

2. Otra característica que hace diferente el lenguaje materno (“caretaker speech”) del lenguaje del profesor es que en el primer caso los niños son de muy corta edad y, además de no conocer aún su lengua materna, también presentan importantes limitaciones de tipo cognitivo: una capacidad de atención limitada, una memoria menos desarrollada, escasas capacidades de procesamiento intelectual, etc. (Freed, B.F. 1980:19).

#### **2.2.1.4.3.5. Diferencias y similitudes entre el “foreigner talk” y el “caretaker speech”.**

B.F. Freed (1980), basándose en dos estudios, el primero realizado por E. Newport (1976)<sup>(24)</sup>, en el que analiza el tipo de lengua utilizada por 15 madres al hablar con sus hijos, y el segundo realizado por ella misma, en el que analiza a 11 personas de habla inglesa al mantener una conversación con adultos extranjeros, llega a las siguientes conclusiones:

1. En el nivel sintáctico se dan muchas coincidencias, pero también algunas diferencias, como por ejemplo:

- Mayor número de preguntas (en especial del tipo “yes/no”) de las madres (44%) en comparación con el uso que de éstas hacen los adultos (26%).
- Mayor uso de imperativos al dirigirse a los niños (18%), frente a un 3% entre los adultos.

2.- En el nivel funcional las diferencias son notables:

- En “foreigner talk” las preguntas siempre tienen la finalidad de conseguir información, mientras que en “caretaker speech” se combina esta función con la de solicitar reacciones físicas o pronunciación de alguna palabra. P. ej. What is this?, Where is your mouth?, etc.

---

<sup>24</sup> Newport, E. (1976), *Motherese: The speech of mothers to young children*, Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania.

- A pesar de que ambas formas de uso de la lengua utilizan abundantemente las repeticiones, éstas tienen funciones distintas. En “foreigner talk” la repetición es consecuencia directa de una interpretación incorrecta del hablante no-nativo. En “caretaker speech” normalmente las repeticiones tienen como finalidad el captar la atención del niño. Veamos los ejemplos que nos aporta B.F. Freed (1980:24):

**FOREIGNER TALK:**

- ”Do you go to the bookstore a lot?”
- ”The bookstore.”
- ”Bookstore, the place where you buy books. Do you go there?”

**CARETAKER SPEECH:**

- ”There’s your ball. Look there’s your ball. Don’t you want your ball? Go get your ball.”

En el primer ejemplo la dificultad surge al no comprender el hablante no-nativo la palabra “bookstore” y esto trae como consecuencia el que se repita y se haga perífrasis. En el segundo ejemplo no hay dificultad con una palabra en particular y lo que se hace es cambiar la forma de la frase.

- En “foreigner talk” las correcciones suelen estar referidas a aspectos formales (léxico, gramática, etc.), mientras que en “caretaker speech”, hacen frecuentemente referencia al contenido.
- Los temas de conversación son obviamente diferentes entre ambos grupos.

#### **2.2.1.4.3.6. Conclusiones.**

No quisiéramos terminar este apartado dejando, tal vez, la impresión de que los niños o preadolescentes al aprender una lengua extranjera son meros recipientes en los que el profesor va metiendo el nuevo idioma por medio de unas simples adaptaciones del “input” que ofrece a sus alumnos.

Es decir, el niño no es un objeto pasivo, sino que empieza a adquirir la lengua de una forma activa. Tomando como marco la teoría de Anderson (1985)<sup>(25)</sup> y la interpretación que de ella hacen O’Malley y Chamot (1990), vemos cómo la adquisición de una lengua extranjera conlleva tres fases por las que deben pasar cada uno de los nuevos elementos que se incorporan al conocimiento del alumno<sup>(26)</sup>.

1. La primera fase es la cognitiva, en la que el niño trata de encontrar sentido a la nueva información que recibe. En el caso de niños entre 8 y 9 años, este proceso suele estar más centrado en los aspectos funcionales de la lengua que en los gramaticales. O'Malley y Chamot (1990:78) nos dan el siguiente ejemplo:

*“... a learner might be aware of the functional consequences of “Heygimmedeball” and even note that it has similarities with “Heygimmedepencil”, but be unaware of the grammatical components involved in the continuous string of sounds.”*

El alumno puede optar, si las circunstancias se lo permiten, por mantener silencio durante la primera fase. Y este silencio le va a permitir pasar por esta primera fase de una manera más cómoda, ya que no tendrá que distraerse con las demandas que implican el tener que producir la lengua. Krashen y Terrel (1988:155) inciden en este mismo aspecto y apuntan que este período de silencio tiene como objetivo primordial el ir reconociendo diferentes palabras.

Además del período de silencio propiamente dicho, existe un fenómeno que está estrechamente relacionado con éste. Nos referimos a la omisión parcial de partes de la lengua hasta haber sido totalmente aprendidas. Esta omisión parcial se da en algunos individuos y debe ser por tanto una característica a tener en cuenta a la hora de investigar y enseñar. Brown et al. (1973:310), en su estudio longitudinal del proceso de adquisición de L1 de 3 niños americanos, nos da el siguiente ejemplo: Una de las niñas (Eve) empezó a hacer uso de sustantivos en forma plural 14 meses antes que otra niña (Sarah), aunque lo hacía con muchos errores. Mientras que Sarah, una vez que comenzó a utilizar los plurales, lo hizo prácticamente sin errores.

Postovsky (1974) y Asher (1974) son algunos de los que introducen el período de silencio en programas de enseñanza de una lengua extranjera.

2. En la segunda fase (asociativa), el alumno ya está lo suficientemente familiarizado con la lengua como para empezar a hacer uso de ella, aunque de una manera aún imperfecta<sup>(27)</sup>.

---

<sup>25</sup> Anderson, J.R. (1985), *Cognitive Psychology and its Implications*, (2 ed.), New York: Freeman.

<sup>26</sup> O'Malley y Chamot también hacen la distinción entre conocimiento formal (declarative knowledge) y conocimiento instrumental (procedural knowledge). El primero es lo que sabemos acerca de algo y el segundo, lo que sabemos hacer.

3. La última fase (autónoma) se da cuando el alumno hace uso de algún aspecto de la lengua sin tener que recurrir a las reglas que subyacen a dicho aspecto.

Con esta pequeña incursión en el campo de la Psicología, hemos intentado dejar claro el papel activo del alumno desde el primer momento. Y al hablar de actividad nos estamos refiriendo en especial a la actividad mental.

#### **2.2.1.4.4. La importancia del “output” en el proceso de adquisición de una L2.**

Existe, por otro lado, un área distinta de investigación que ha estudiado cómo los profesores pueden fomentar una mayor cantidad y variedad de producción lingüística por parte del alumno. Paralelo al principio del “input” comprensible se encuentra el del “output” comprensible (Swain, 1985). Este modelo sugiere que, a fin de lograr el pleno desarrollo de sus recursos lingüísticos, al aprendiz hay que “forzarlo” a que no se limite a transmitir mensajes sino a que lo haga de forma precisa, coherente y apropiada.

Con ello se cumplen, adicionalmente, dos funciones en la adquisición de la lengua extranjera. Por un lado, se proporciona al aprendiz la oportunidad de evaluar sus hipótesis, es decir, de probar nuevos medios de expresión y de comprobar si funcionan o no. Por otro lado, el uso de la lengua puede forzarlo a sustituir un procesamiento de tipo semántico por otro de tipo sintáctico, pues como Krashen (1982) ha sugerido, es posible comprender el “input” sin necesidad de analizarlo sintácticamente. Con bastante frecuencia se entiende el mensaje a partir de una combinación de vocabulario más la información extralingüística que acompaña al discurso.

La principal evidencia empírica a favor de la hipótesis del “output” comprensible proviene de un proyecto de investigación (Swain et al. 1990) dirigido a medir la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica) de un grupo de estudiantes de francés como

---

<sup>27</sup> Este uso aún no correcto de la lengua es llamado interlengua («interlanguage»). Este término fue acuñado por Selinker, L. (1972. «Interlanguage», *IRAL*, nº10, Págs. 209-31) y posteriormente aceptado por el resto de los escritores e investigadores.

L2 en situación de inmersión durante 7 años en Canadá. A los sujetos se le aplicaron pruebas distintas para cada uno de los cuatro aspectos que conforman la competencia comunicativa. Los resultados indicaron que, si bien habían conseguido una competencia semejante a la de los hablantes nativos en el aspecto discursivo, su nivel de adquisición de los aspectos gramatical y sociolingüístico era bastante menor a pesar de los muchos años de contacto con el francés en las clases de todas las asignaturas. Swain sostiene que la explicación reside no en el hecho de que el “input” comprensible fuera limitado (recuérdese que se trataba de una situación de inmersión) sino en que el “output” comprensible lo era. A los alumnos no se les dieron las oportunidades adecuadas para hablar en clase y además, no se “forzó” el “output” que producían. En tales condiciones habían desarrollado, desde los primeros estadios, una serie de estrategias para hacerse entender por sus compañeros y profesores y, por pura lógica, no habían experimentado la necesidad de desarrollar su interlengua.

Una forma posible de fomentar la producción comprensible sería mediante el uso eficaz de preguntas por parte del profesor (Brock, 1986). Éste estudió el efecto de las preguntas abiertas en el discurso del aula con la colaboración de cuatro profesores, a dos de los cuales se les preparó para que incorporaran tal tipo de preguntas en su habla. Se comprobó que, a lo largo de una sesión de idéntica duración, los profesores que no habían recibido formación alguna formularon 117 preguntas cerradas y 24 abiertas, frente a las 173 abiertas y 21 cerradas de los profesores preparados; lo cual se puede interpretar como un resultado muy positivo de cara a la formación del profesorado en esta técnica. Pero lo más interesante fue el comprobar que en los grupos donde se hacían preguntas abiertas, las respuestas que daban los alumnos eran más largas y, sintácticamente, más complejas. Así pues, parece que este tipo de preguntas conduce a una práctica más elaborada de la L2, aparte de crear un ambiente más motivador para la comunicación natural entre el profesor y los alumnos.

Van Lier (1988), sin embargo, ha cuestionado el valor pedagógico de la distinción entre preguntas abiertas y cerradas al señalar que éstas últimas proporcionan un “input” comprensible y estimulan la producción temprana de los alumnos. Aquí nos encontramos con un debate que va más allá del tipo de preguntas a utilizar. En realidad, lo que se plantea es la supremacía de una hipótesis sobre otra (input versus output). Nuestra opinión es que en los primeros años de la Primaria será más importante insistir en la consecución de un “input” comprensible, pero ello no será impedimento para ir prestando especial atención al “output” de los alumnos a medida que nos acerquemos al final del tercer ciclo.

#### **2.2.1.4.5. El factor edad**

Sin duda una de las ideas más generalizadas dentro del estudio de lenguas extranjeras, es la relacionada con la edad. Se cree mayoritariamente que los niños disponen de una capacidad para adquirir una lengua, que ya ha sido perdida por los adultos en su pubertad. Uno de los primeros

factores que motivaron el inicio de esta creencia firmemente establecida, fue el comprobar que en familias que cambiaban de país de residencia y de lengua, los niños adquirían la nueva lengua con más rapidez que sus familiares adultos y además lograban cotas mucho más altas de dominio de la lengua.

Pero esta opinión no se circunscribe tan sólo al ámbito de la investigación en lenguas extranjeras. Si preguntáramos a cualquier persona en la calle qué sabe sobre el estudio de una lengua extranjera por niños de corta edad, con casi total seguridad nos contestaría que los niños tienen una capacidad que los adultos ya hemos perdido.

Esta creencia es compartida por numerosos estudiosos de la lengua, psicólogos, pedagogos, etc. Stern, en los años sesenta, hacía la siguiente afirmación (1967:11):

*“It is widely regarded as a commonsense psychological truth that children have an uncanny gift for language acquisition and for vocal mimicry which it would be foolish to waste, especially as it seems to be lost in adult life.”*

Pero también convive junto a esta creencia otra que defiende un punto de vista totalmente contrario. Opinan que los adultos serían capaces de aprender una lengua extranjera más rápidamente que un niño su lengua materna si dispusiesen del mismo tiempo, cuidado atento de otra persona que se ocupara de todas sus necesidades (padres del niño), etc. (Macnamara, 1973)<sup>(28)</sup>. Un ejemplo de este punto de vista puede ser la siguiente cita de John Seeley (1988:5):

*“... the process that we call learning the mother tongue takes a very long time: all the waking hours of five years. Think how well you could learn a new language given that amount of time!”*

El fenómeno planteado arriba hace que surja una hipótesis relacionada con la edad, nos referimos a la hipótesis de edad óptima (optimal age), o período crítico (critical period). Esta hipótesis se basa en los siguientes aspectos:

#### **2.2.1.4.5.1. La teoría de la plasticidad cerebral.**

Los neurólogos Penfield y Roberts<sup>(29)</sup> plantean que antes de los 9-12 años los niños pueden aprender fácilmente una lengua extranjera. Para hacer tal afirmación se apoyan en observaciones

---

<sup>28</sup> Macnamara, J. (1973), «Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions,» *Modern Language Journal*, vol 57, nº 5/6, pp. 250-4.

<sup>29</sup> Penfield, W. y L. Roberts (1959), *Speech and Brain Mechanisms*, Nueva York: Atheneum Press

realizadas a niños y adultos con lesiones por heridas o enfermedades en el hemisferio cerebral izquierdo donde están localizadas las funciones lingüísticas. Los adultos no recuperan la capacidad de hablar en muchos casos, mientras que los niños en su inmensa mayoría lo consiguen transfiriendo las funciones de lenguaje al hemisferio cerebral contrario. Además dicha recuperación es mucho más rápida en los niños. Ellos atribuyen este fenómeno a la falta de plasticidad cerebral de los adultos. Apoyándose tan sólo en estos datos, concluyen que el aprendizaje de una lengua extranjera se da en condiciones óptimas sólo antes de esta edad (van Els 1984).

Scovel<sup>(30)</sup> retoma este tema de nuevo al inicio de la década de los ochenta y se apoya ahora en el hecho de que la mielinización del tejido nervioso se detiene hacia los diez años. La pérdida progresiva de la capa de mielina posterior a esa edad, equivale a una peor transmisión del impulso nervioso en la red neuronal.

Las opiniones expresadas por los neurólogos Penfield y Roberts fueron rebatidas inmediatamente por P.M. Milner (1960)<sup>(31)</sup> quien afirmaba que las conclusiones a las que ambos neurólogos llegaban no estaban corroboradas por la necesaria contrastación de datos. C. Snow (1987)<sup>(32)</sup> plantea que esta hipótesis no está bien fundamentada ya que en estudios más recientes sobre la recuperación de la afasia, nos encontramos que la capacidad que tienen los niños de recuperación es limitadísima, lo que viene a contradecir los puntos de vista sostenidos por Penfield y Roberts, así como por Scovel.

#### **2.2.1.4.5.2. La teoría de la lateralización**

E. Lenneberg (1967)<sup>(33)</sup>, basándose igualmente en los casos de recuperación de afasia ya mencionados anteriormente, plantea el que hacia la pubertad se da la lateralización o especialización de los hemisferios cerebrales y este fenómeno hace más arduo el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de ese período crítico. Lenneberg utiliza como sujetos de su investigación a niños y adultos con un lado del cerebro dañado y también a pacientes a quienes se les ha llevado a cabo una hemisferectomía (operación por medio de la cual se extirpa un lado del cerebro). En estos

---

<sup>30</sup> Scovel, T. (1981), "The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition", en Savard, J. y L. Laforge (eds.) *Proceedings of the 5th Congress of AILA*, Págs.389-401, University of Laval Press.

<sup>31</sup> Milner, P.M. (1960), «Review of *Speech and Brain Mechanisms* by W. Penfield and L. Roberts», *Canadian Journal of Psychology*, 14: 140-3.

<sup>32</sup> Snow, C. (1987), "Relevance of the notion of a critical period to language acquisition", en Bernstein, M. (ed.) *Sensitive Periods in Development: an interdisciplinary perspective*, Págs.183-209, Hilldale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates

<sup>33</sup> Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nueva York: John Wiley.



sujetos, Lenneberg comprueba, entre otras cosas, los siguientes aspectos:

-Las lesiones del hemisferio derecho causan problemas de habla en un 35 % de los niños y sólo en un 3% de los adultos, que además eran zurdos.

-En ninguno de los niños a los que se les practicó una hemisferotomía se produjo afasia.

Esto le lleva a afirmar que la lateralización no se completa hasta los 10 años.

Otro método de investigación utilizado para demostrar la hipótesis de la lateralización ha sido el de Dichotic Listening Research. Para poner en práctica este método se usan tests con estímulos auditivos diferentes para cada oído. Se ha constatado por medio de este sistema la superioridad del oído derecho, lo que demuestra la especialización del hemisferio izquierdo al que está directamente ligado el oído derecho.

Krashen (1973) repasa toda la investigación realizada utilizando este método de investigación hasta ese momento y comprueba que niños de 4 años tienen el mismo nivel de superioridad del oído derecho que niños de 9 años. Si se mantiene el planteamiento propuesto por Lenneberg habría que concluir que el estudio de una lengua extranjera se debería realizar antes de esta edad. Krashen lo que pretende al hacer esta propuesta es llevar al absurdo la hipótesis de Lenneberg ya que es evidente que los niños de 4 años aún no han desarrollado plenamente su propia lengua materna.

### **Conclusiones sobre el factor edad.**

En definitiva parece ser que no existe evidencia alguna que nos permita afirmar que al llegar la pubertad se producen cambios en el cerebro del niño que le privarán en el futuro de su capacidad para aprender otra lengua. Por contra, hay adolescentes y adultos que llegan a aprender de una manera perfecta una lengua extranjera. Esto último no sería posible si de hecho hubieran sufrido esas pérdidas vitales al terminar su infancia.

En la etapa de enseñanza secundaria obligatoria se produce el doble proceso que debe hacernos tener en cuenta lo anteriormente expuesto y el problema de la interlengua que trataremos con posterioridad. Pensamos que no es necesario tener que demostrar el que existe una edad óptima o período crítico para justificar la incorporación de la enseñanza de una lengua extranjera en edades tempranas. Lo que sí es necesario es la necesidad de una conexión entre la enseñanza Primaria y Secundaria, ya que -sobre todo en el primer ciclo de ESO- las cuestiones tratadas en este capítulo tienen gran relevancia, dado que en Primaria se valoran los procedimientos y el nivel lingüístico es bajo.

Al constatar que en nuestra sociedad se tiene la necesidad de aprender lenguas extranjeras y que no hay problemas de tipo psicológico, la cuestión del período crítico, desde nuestro punto de vista, tiene poca importancia. Además, de ser cierta, el trabajo con jóvenes y adultos no tendría sentido. Nosotros estamos de acuerdo con Krashen, 1987:19; Krashen y Terrel 1988:26 que han desmentido la teoría del período crítico con sus conocidos análisis longitudinales.

Lo que sí es evidente es que los niños tienen mucha más facilidad para aprender una lengua extranjera, pero esto está motivado por factores ajenos a los expuestos en el párrafo anterior. Por ejemplo, disponen de más tiempo, atención por parte de los nativos, mayor cantidad de input comprensible, menor inhibición a la hora de usar la lengua, predisposición positiva hacia la lengua (filtro afectivo), tienen una necesidad comunicativa elevada, disponen de múltiples oportunidades para usar la lengua, etc. Todas estas razones justifican el que los niños aprenden mejor una “segunda” lengua que los adultos (van Els et al., 1984:109; Krashen, Scarcella y Long 1982). Sin embargo, será necesario desarrollar la investigación relacionada con la adquisición de una lengua extranjera para llegar a conocer mejor la importancia que pueda tener el factor edad en niños de nuestro entorno.

#### **2.2.1.4.6. El concepto de interlengua**

La reforma de las enseñanzas no universitarias ha cambiado, a través de los Diseños Curriculares Base, el concepto de profesor de lenguas extranjeras de los niveles no universitarios. Esta nueva concepción requiere de un profesor que, entre otras cosas:

. conozca las teorías científicas en torno a la descripción adquisición/aprendizaje y uso de la lengua que le permitan comprender mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje y tener un criterio fundamentado de las nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

. conozca los diversos métodos y enfoques usuales en la enseñanza de lenguas, así como criterios de valoración de los mismos, con el fin de desarrollar su actitud crítica y ayudarle a construir su propia metodología.

. conozca las estrategias didácticas y actividades que le capaciten para el diseño de recursos propios para la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera

. conozca las diferentes técnicas de observación que le permitan ser consciente de su propia práctica docente<sup>(34)</sup>.

---

<sup>34</sup> Estos objetivos han sido explicitados por la Consejería de Educación a través de los siguientes documentos: Primaria: *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Publicación de la propia Consejería, 1993. Secundaria: *Area de Lenguas Extranjeras*. BOC de 25 de julio de 1995.

Para atender esa demanda conviene profundizar en el concepto de interlengua, ya que su estudio es de gran aplicabilidad en secundaria.

En estrecha relación con la actitud positiva hacia los errores producidos por el que aprende una segunda lengua, surgen los intentos de conceder la condición de lenguaje pleno a los sistemas lingüísticos totalmente desarrollados. Se empieza haciéndose eco de la doble direccionalidad de la relación entre la teoría lingüística y los sistemas aproximativos<sup>(35)</sup>. Se propone que se utilicen las formas de la L1 y la L2 y la de la interlengua para explicar esta última y que el lingüista se sirva de los datos de la interlengua porque le son de gran utilidad. A continuación, otros autores van a utilizar el término “dialecto idiosincrático” poniendo el énfasis en la calidad que permite la comunicación de individuos de una comunidad (los que aprenden una L2 dada), lo cual, de alguna forma, sitúa el estudio de dicho sistema dentro de la sociolingüística. Estos dos términos se acuñan casi simultáneamente con el de interlengua<sup>(36)</sup>, que es el que va a servir de punto de partida para formular una teoría de la adquisición de segundas lenguas de corte psicolingüístico y, sin lugar a dudas, va a ser la propuesta de Selinker la que, por sus características específicas reciba mejor acogida y, de hecho, se convierta en el punto de referencia de un alto porcentaje de los trabajos posteriores.

Selinker (1972) considera que paralelamente a la dotación biológica que permite la adquisición de una L1, existe una estructura psicológica latente que posibilita la adquisición de una L2. Ambas estructuras, si bien genéticamente determinadas, difieren de forma sustancial. La estructura lingüística latente es una organización del cerebro, contrapartida biológica de la gramática universal (GU), que se transforma en estructura realizada de una gramática particular. La estructura psicológica latente no tiene una contrapartida paralela a la GU y, aunque existe en la mayoría de los adultos, no hay garantía de que se transforme en estructura realizada de una gramática y, además, puede superponerse con otras estructuras del intelecto.

La interlengua es, por consiguiente, el sistema que resulta cuando se intenta producir la lengua objeto, activando la estructura psicológica latente. Los adultos que activan la estructura latente para proyectar una L2, tienen un éxito total, es decir, igual al que adquieren la L1. Pero eso sólo ocurre en contadas ocasiones ya que, en la mayoría de los adultos, el dispositivo de adquisición del lenguaje se atrofia al llegar a la pubertad.

Selinker (1972) concibe la adquisición de la L1 y la L2 como procesos distintos, que se realizan a partir de dos estructuras diferentes. Este autor parece contradecirse con respecto a la

---

<sup>35</sup> En los primeros escritos se la denomina «sistemas aproximados». Nemser, W (1971), «Aproximative systems of foreign language learners». *IRAL*. 9, 2. págs. 115-123.

<sup>36</sup> Selinker, L. (1972), “Interlangage”. *IRAL* 3. págs. 209-231.

base genética de la estructura que posibilita la adquisición de la L2 ya que, si bien presenta el concepto de estructura psicológica, deja claro que “no hay un programa genético en la estructura que se define en este artículo...” a lo largo del trabajo, y concretamente en el punto 14 del resumen que presenta al final, define la estructura psicológica latente como un “ordenamiento previamente formulado en el cerebro”<sup>(37)</sup>. El problema es que no dice nada sobre este ordenamiento y, en todo caso, no está claro que sea anterior al período crítico de la pubertad. La estructura psicológica latente posee dos mecanismos específicos (la fosilización y la regresión) y cinco procesos centrales que explican las características de la interlengua y que son específicos de ese sistema.

#### **2.2.1.4.7. La Lengua Extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria de Canarias.**

El Boletín Oficial de Canarias en su número 96 del 26 de julio de 1995 publicó el decreto de desarrollo curricular de secundaria. En él se incluía el área de lenguas extranjeras y ya desde su introducción se reconocía lo siguiente: *Es extraordinaria la importancia que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene en la Comunidad Autónoma Canaria que, por su entorno y circunstancias históricas, económicas y sociales, tiene un contacto continuo y profundo con países que no hablan castellano.*

También se establecía que tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria obligatoria se deben sentar las bases del aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta no sólo razones académicas sino, también, razones formativas. El aprendizaje de las lenguas extranjeras, al desarrollar actitudes de comprensión, respeto y juicio crítico, amplía el horizonte intelectual, favorece la relación con otras comunidades y sus diferentes culturas y refuerza la autoestima y la reflexión sobre los propios valores y la propia lengua.

Para la organización de los contenidos en el área de Lenguas Extranjeras se tuvieron en cuenta diferentes criterios:

En primer lugar, se partió del currículo de Lenguas Extranjeras de Canarias y se ha tenido en consideración la estructura y secuencia de contenidos de la enseñanza Primaria y aquellos contenidos que, posteriormente, se desarrollen en la etapa de Bachillerato.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta la edad de los alumnos en esta etapa y no solamente su propio desarrollo cognitivo, sino también aspectos psicológicos y socio-afectivos. De este modo, se ha prestado especial atención a la diversidad a través de los distintos intereses y motivaciones del alumnado.

---

<sup>37</sup> Citamos por la traducción del trabajo de Selinker (1972) que se publica en Muñoz Liceras (1992).

Además, atendiendo a que la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa terminal, y que habrá alumnos que no seguirán estudiando, se convino en fomentar y desarrollar la conciencia en el propio proceso de aprendizaje y en la autonomía personal. De esta manera se conseguirá que los alumnos, al acabar esta etapa, sepan orientar su (futuro) aprendizaje fuera del entorno escolar, especialmente en lo que se refiere a la adquisición o aprendizaje de otra lengua extranjera.

En el decreto se procede a realizar la primera selección de contenidos y luego se elabora una estructura para saber cómo impartirlos y una secuencia para determinar cuándo enseñarlos; por tanto, estos dos procesos se presentan de forma orientativa para ayudar al profesorado en sus programaciones de aula, pues será cada centro de enseñanza quien deberá adecuarlo a su realidad y recogerlo en su Proyecto Curricular.

En una lengua extranjera hay que combinar elementos morfosintácticos, léxicos, destrezas de comprensión y expresión, aspectos sociolingüísticos, socioculturales y de actitud, etc. Lo importante es cómo integrar todos estos elementos y en qué orden. Asimismo, para la secuencia hay que basarse en aspectos psicolingüísticos, los puramente lingüísticos, la similitud y diferencia con la lengua materna y otras variantes didácticas, tales como la disponibilidad de materiales adecuados para un tema determinado y otras consideraciones.

Por otro lado, el tratamiento en espiral de los diferentes aspectos de la lengua en el DCB permite al profesorado y al alumnado retomar, las veces que haga falta, con diferentes niveles de profundidad y en distintos contextos, aquellas dificultades encontradas.

Se recomienda combinar la función comunicativa de la lengua y sus aspectos formales, la fluidez y la precisión, el uso y el análisis del sistema lingüístico, pero haciéndose énfasis en la función, fluidez y uso, por ser esta etapa obligatoria y, además, por ser la comunicación en una lengua extranjera su fin último.

Para secuenciar los contenidos en los dos ciclos se tuvo en cuenta los que pertenecen a la lógica de la disciplina:

- El tipo de texto. Su extensión, vocabulario, características del texto: grabado, escrito, etc.
- El canal. Comunicación cara a cara, texto grabado, escrito, etc.
- Características de la comprensión: global, específica, etc.
- El interlocutor: conocido o desconocido, perteneciente o no al contexto escolar.
- El grado de corrección, coherencia y adecuación en la comprensión y en la expresión.
- El uso de estrategias comunicativas verbales y no verbales.

- La necesidad de ayuda por parte del profesor, de otros compañeros, del diccionario, de libros de consulta.

También se consideraron los objetivos del área; sin embargo, no se secuenciaron para cada ciclo, sino que éstos se abordaron a través de los contenidos. El grado de alcance de estos objetivos viene determinado por los contenidos de cada ciclo y los criterios de evaluación, siendo los procedimientos el eje sobre el cual esta organización se articula, al considerar que son éstos los contenidos fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua, sin olvidar los factores de actitud hacia el aprendizaje, hacia la cultura y los hablantes de una lengua extranjera, etc. De este modo, se secuenciaron aquellos que se consideraron más adecuados para trabajar en esta etapa y, considerando que el alumnado ya ha tenido cuatro años de aprendizaje de la lengua extranjera en la etapa anterior, se adaptaron estos nuevos contenidos a lo que sería lógico que los alumnos tuvieran como conocimientos previos al llegar a esta etapa.

En cada objetivo se reflejaron los procedimientos y las actitudes que corresponden a los cinco bloques de contenidos del área y se distribuyeron gradualmente por ciclos. La diferencia entre el nivel de dificultad del primer ciclo y el del segundo ciclo se plasmó en la progresiva complejidad psicolingüística de dichos contenidos.

Por lo que respecta a los contenidos de actitud, éstos se organizaron en función de una doble vertiente: la social y la personal. Por un lado, se fomentan aquellas actitudes que ayudan en la participación de procesos colaborativos, y por otro, las que ayudan a que los alumnos desarrollen su autonomía y mejoren su aprendizaje, sin olvidar, en ningún momento, que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es necesario fomentar constantemente en los alumnos y alumnas actitudes de respeto y comprensión hacia otras culturas y sus hablantes.

Los contenidos de concepto de los bloques de «Reflexión sobre la lengua» y de «Lengua, cultura y sociedad» se incluyen en otro apartado y se distribuyen, igualmente, por ciclos puesto que, al ser la lengua un sistema único e integrador, éstos se repetirían en todos los bloques. Los contenidos conceptuales, excepto los del bloque de «Lengua, cultura y sociedad», se organizaron de modo que las estructuras se presentan con un creciente grado de complejidad a medida que avanza en la etapa y, en cuanto a las funciones o actos de habla, con un creciente grado de formalización, presentando en primer lugar las más relacionadas con las necesidades comunicativas del alumnado.

Los contenidos de concepto del bloque «Lengua, cultura y sociedad» se presentan atendiendo a los intereses de los alumnos, a las claves socioculturales necesarias para comprender los textos y a las demandas sociales.

Los contenidos de concepto del bloque «Reflexión sobre la lengua» son comunes a todos los bloques y necesarios para la consecución de todos los objetivos. Esos contenidos son imprescindibles

dibles para el aprendizaje de un idioma pero están siempre relacionados con los procedimientos y las actitudes. Estos contenidos de concepto aparecen, igualmente, divididos en ciclos.

Teniendo en cuenta enfoques metodológicos que consideran que la enseñanza de una lengua debe basarse en la comunicación, la secuencia y organización de contenidos intenta que los tres tipos de contenidos - procedimientos, conceptos y actitudes - se practiquen el mayor número de veces posible en situaciones y contextos diferentes, para asegurar consecuentemente su revisión y ampliación progresiva en el proceso cíclico de la enseñanza.

El primer ciclo se caracteriza por una mayor necesidad de apoyarse en el contexto más cercano a nuestros alumnos; se abordan, pues, aquellos aspectos socioculturales de mayor interés para ellos, tanto para la expresión como para la comprensión. Se inicia la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje como medio de ir mejorando la lengua oral y escrita. En cuanto a los aspectos socioculturales, se abordan los que son de mayor interés para el alumno en función de su propia experiencia.

El segundo ciclo tiene como meta seguir desarrollando la comunicación para que los alumnos consigan un grado mayor de automatización en la realización lingüística y para que sean capaces de comprender elementos implícitos tales como la intención y actitud del hablante mediante la ampliación de las situaciones de comunicación que se les presenta. Por último, se pretende que los alumnos puedan comunicarse en situaciones no previstas utilizando, para ello, todos sus recursos, lingüísticos y no lingüísticos.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias pretende que el profesorado de lenguas extranjeras asuma que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma es parte del proceso educativo, y, por tanto, tiene que contribuir al logro de unos objetivos educativos más amplios que los estrictamente lingüísticos. De ahí que los llamados temas o ejes transversales aparecen como necesaria y fácil inclusión en el desarrollo del currículo en el aula.

La contribución que la enseñanza de una lengua extranjera puede hacer respecto a la «Educación para la paz» es grande, pues el estudio de una lengua no puede separarse del de la cultura. Es obvio que al enseñar una lengua se transmiten aspectos culturales. Por cultura se entiende todos los aspectos de la vida humana, es decir, la forma de actuar de los individuos dentro del sistema social al que pertenecen y no la transmisión a través de la enseñanza de un idioma de modelos estereotipados, de modos de vida que distorsionan la realidad. Se entiende que cuanto mayor sea el conocimiento de una lengua extranjera y su cultura, tanto más se alejará uno de los tópicos con los que suele definirse, superficialmente, una determinada comunidad.

Las actitudes y valores que se fomentan con el estudio de una lengua extranjera son imprescindibles para las sociedades actuales en las que se están produciendo conflictos bélicos, brotes de xenofobia y racismo, etc.

Desde la perspectiva de la educación para la igualdad de oportunidades en ambos sexos, y desde el área de lenguas extranjeras se pretende no tanto concretar contenidos o modificar procedimientos, sino dar unas pautas para que la competencia comunicativa que se trata de adquirir no comporte nuevamente estereotipos lingüísticos y socioculturales que refuercen lo que en otros ámbitos de la vida recibe como mensajes sexistas.

En este sentido el BOC recoge que *el aprendizaje de una lengua extranjera actúa como estímulo de actitudes diversas ante la vida y las culturas, cuestión que abre el marco de tolerancia necesaria para admitir con mayor facilidad el análisis o presentación de tópicos comprometidos con los problemas de género, tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural.*

Parece evidente que una nueva lengua ofrece condiciones muy adecuadas para la observación de la otra realidad desde la distancia, dando la oportunidad de desvelar los estereotipos negativos más fácilmente.

El DCB de lenguas extranjeras recomienda que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se haga necesario, al igual que en las otras áreas, explicitar el conflicto de género como vía para que no pasen desapercibidos y contribuir de esta forma al desarrollo integral del alumnado independientemente de su sexo. Los aspectos que a continuación se exponen sirven -en la línea que establece el DCB- de criterios guías de concreción de los elementos coeducativos:

- Reconocimiento y análisis crítico de los elementos de género que se manifiestan en el lenguaje oral y escrito, valorándolo como producto y proceso sociocultural y como vehículo de transmisión que evoluciona y cambia, al que hay que incorporar las modificaciones oportunas para evitar el sexismo.

- Incorporación de las mujeres escritoras y de sus obras en todos los tiempos, enmarcándolo en su entorno sociocultural, analizando las causas que motivaron esta ausencia, y posibilitando que sean elementos de conocimiento, de ejemplo y de modelo.

- Reconocimiento y análisis del contenido ideológico que transmiten los medios de comunicación y desarrollo en el alumnado de actitudes críticas que sirvan para contrarrestar el carácter de instrumento de regulación y modificación de conducta de esos medios.



Se pretende que las niñas y las jóvenes comiencen a tener puntos de referencia más claros: estar más presentes, más nombradas, más reconocidas; que puedan empezar a ser capaces de enfrentar mejor la ambigüedad, la frustración, atreviéndose a abordar trabajos y problemas difíciles, ampliando la confianza en sí mismas, en la importancia y el valor de sus sentimientos y en la validez de los mismos. En definitiva, el objetivo último de la enseñanza no sexista de la lengua lo constituye la coexistencia de los valores positivos tradicionalmente asignados al hombre o a la mujer.

## OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA

Se establecen los siguientes objetivos para el área de Inglés:

### Objetivo 1.

Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la Lengua extranjera relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación emitidas directamente por hablantes o por medios de comunicación.

### Objetivo 2.

Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

### Objetivo 3.

Leer de forma comprensiva y autónoma textos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado, valorando la importancia de la lectura como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a otras culturas y formas de vida distintas de las propias.

### Objetivo 4.

Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.

Objetivo 5.

Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la propia y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.

Objetivo 6.

Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

Objetivo 7.

Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.

Objetivo 8.

Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias previas con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

## **2.3. FUENTES SOCIOLOGICAS**

Las fuentes sociológicas vienen determinadas por las expectativas que la sociedad tiene sobre los futuros profesores. Estas expectativas son articuladas a través de las decisiones que toman las autoridades académicas y que, en nuestra situación actual, están recogidas en la LOGSE.

### **2.3.1 El nuevo papel del profesor de lenguas extranjeras**

La reforma de las enseñanzas no universitarias ha cambiado, a través de los Diseños Curriculares Base, el concepto de profesor de lenguas extranjeras de los niveles no universitarios. Esta nueva concepción requiere de un profesor que, entre otras cosas:

- conozca las teorías científicas en torno a la descripción, adquisición/aprendizaje y uso de la lengua que le permitan comprender mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje y tener un criterio fundamentado de las nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras;
- conozca los diversos métodos y enfoques usuales en la enseñanza de lenguas, así como de criterios de valoración de los mismos, con el fin de desarrollar su actitud crítica y ayudarle a construir su propia metodología;

- conozca las estrategias didácticas y actividades que le capaciten para el diseño de recursos propios para la enseñanza/ aprendizaje de la lengua extranjera;
- conozca las diferentes técnicas de observación que le permitan ser consciente de su propia práctica docente<sup>38</sup>.

Como complemento a esto, tenemos el perfil profesional demandado por el proceso de la Reforma:

*«... es el de un profesional reflexivo, cuya función básica es mediar en la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el currículum), propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto y adecuadas a las características concretas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y profesionales» (MEC 1987, 1989)*

Estos perfiles presentados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y el Ministerio de Educación y Ciencia nos parecían claramente insuficientes, sobre todo vistos desde la formación inicial. Tratando de ser constructivos y coherentes con la filosofía general de esta tesis, es por lo que hacemos la siguiente propuesta:

### **2.3.2. PROPUESTA DE PERFIL PARA EL FUTURO PROFESOR EN FORMACIÓN INICIAL EN EL CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA (CCP)**

Nota.- Para la elaboración de este perfil hemos recurrido a las siguientes fuentes:

1. Perfil del profesor LOGSE.
2. Perfil propuesto por Imbernón, F. (1994)
3. Reynolds, M.C.(Edit.) (1989), Knowledge Base for the Beginning Teacher, Pergamon Press, Great Britain.
4. Marcelo García, C. (1995), Formación del profesorado para el cambio, EUB, S.L., Barcelona.
5. Fish, D. (Edit.) (1995), Quality Learning for Student Teachers: University Tutors' Educational Practices, David Fulton Publishers, London.
6. Nuestras propias ideas.

---

<sup>38</sup> Estos objetivos han sido explicitados por la Consejería de Educación a través de los siguientes documentos: Primaria: *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*. Publicación de la propia Consejería, 1993. Secundaria: *Area de Lenguas Extranjeras*. BOC de 25 de julio de 1995.

Tendríamos que potenciar que los futuros profesores sean capaces de adquirir durante su formación inicial los siguientes objetivos, algunos de ellos son a más largo plazo, pero sería conveniente introducirlos durante el CCP:

## **Generales**

(Podrían ser igualmente válidos para su formación inicial y para su futuro como profesores de secundaria)

1. Ser un profesor reflexivo capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el currículo)

2. Ser consciente de los beneficios al adoptar un modelo curricular abierto que sea coherente con las características concretas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza -lo cual exige una adecuada evaluación diagnóstica o inicial y un concepto amplio de la evaluación formativa-, además de las decisiones curriculares que se deriven de ellas.

3. Ser capaz de colaborar y trabajar con otros profesores /profesionales, tanto de su área como de otras áreas curriculares o parcelas no exclusivamente educativas, valorando la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas educativos y asumiendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, respeto y solidaridad.

4. Aprender a usar teórica y prácticamente los Diseños y Materiales Curriculares desarrollados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, como respuesta al cambio del Sistema Educativo, siempre teniendo en cuenta su carácter no prescriptivo.

5. Usar apropiadamente la terminología LOGSE, así como la de su área específica.

6. Estar abierto a los cambios. Cualquier conocimiento puede sufrir modificaciones y desarrollos posteriores.

7. Mantener una actitud crítica, permanente y positiva respecto a su propia formación (tanto académica como profesional), utilizando, si fuese necesario, cualquier fuente o medio.

Respecto a su formación inicial:

Facilitar la discusión de temas, ya sea confrontando nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógicas, etc., que les lleven a plantear, clarificar, precisar, recondu-

cir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes, estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad.

8. Tomar conciencia de que el aprendizaje de su área es parte del proceso educativo, y, por tanto, tiene que contribuir al logro de unos objetivos educativos más amplios; todo lo cual va a repercutir en el desarrollo integral de sus futuros alumnos.

Respecto a su formación inicial:

Estar abierto a experiencias interdisciplinares que les permitan integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica.  
(Globalización, Interdisciplinariedad y Transversalidad)

9. Promover la autonomía del alumno y la toma de conciencia de su co-responsabilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, habilitando para ello los medios y recursos didácticos necesarios. En otras palabras, la intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir que sean capaces de «aprender a aprender».

10. Saber adaptar los conocimientos científicos/epistemológicos de su área al contexto en el que trabaje, usando para ello la metodología más adecuada de acuerdo a las fases de aprendizaje y vinculándolos de manera significativa con los ya establecidos.

11. Saber mediar en la interacción de los alumnos con el conocimiento. (Define lo que deberían ser los límites de los roles del profesor y del alumno, y de estos con el conocimiento. La LOGSE aboga por una intervención del profesor como facilitador, mediador, motivador, etc.)

12. Tomar conciencia de una diversidad/pluralidad y coeducación no discriminatorias. Es decir, permitir la atención a la diversidad de los alumnos para que puedan avanzar en sus peculiaridades, evidenciando la diversidad de opiniones, actitudes, valores y posturas, etc. que existen en la sociedad y en la comunidad profesional, favoreciendo el respeto hacia todas ellas.

13. Asumir «el profesor actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos» y todo lo que ello significa.

Alternativa:

Adquirir una nueva concepción de aprendizaje de carácter constructivista y significativo en la que el profesor se concibe como un animador, mediador y facilitador del proceso, capaz de estimular el desarrollo integral de sus alumnos.

14. Conocer los diversos métodos y enfoques usuales, así como de los criterios de valoración de los mismos, con el fin de desarrollar su actitud crítica y ayudarlo a construir su propia metodología.

15. Potenciar el desarrollo de su creatividad.

16. Asumir el carácter multifuncional de su formación. (podrían no encontrar trabajo como profesores pero ello no impide que transfieran lo aprendido a otros campos)

17. Aprender a valorar de igual forma la teoría y la práctica.

Respecto a sus prácticas:

Considerar las prácticas no sólo como una asignatura más, sino basándolas en un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar. Las prácticas han de permitir una visión integral de estas relaciones y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre teoría y práctica. La práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado. Las prácticas han de ser un revulsivo de los planteamiento teórico-prácticos, de manera que le permitan ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia.

Estimular la participación en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las escuelas, que les permita mantener un contacto vivo y constante con éstas y potenciar el vínculo entre teoría y práctica.

18. Tomar conciencia de la necesidad de su formación permanente.

19. Tomar conciencia de la importancia y necesidad de un plan de acción tutorial.

20. Usar y promover las estrategias de enseñanza o aprendizaje que mejor se adapten a las actividades que realicen.

21. Tomar conciencia de la importancia de conocer las teorías psicológicas, tanto educativas como evolutivas, buscando la información que sea precisa.

22. Tomar conciencia de la importancia de conocer las teorías pedagógicas y modelos didácticos -haciendo hincapié sobre todo en una pedagogía activa- ; buscando la información que sea precisa.

Respecto a su formación inicial:

Analizar situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar su propia opción pedagógica.

23. Dar especial importancia a la potenciación de los procedimientos y actitudes, sin menoscabo de los conceptos.

24. Tomar conciencia de la importancia de relacionarse operativamente con el medio donde está situado el centro educativo, elaborando alternativas a la cultura laboral predominante y favorecer la reflexión sobre cómo la cultura influye en las creencias y en las prácticas.

25. Crear un clima afectivo que fortalezca las relaciones interpersonales, lo que garantizará un desarrollo cognitivo y equilibrio emocional.

26. Tomar conciencia de la necesidad de llevar un plan para el tratamiento del error, desde la perspectiva que nos ofrece la autonomía del alumno.

27. Promover la investigación de aspectos relacionados con las características de los alumnos, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto, etc., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros que les lleve a vincular teoría y práctica, a ejercitar su capacidad de manipular la información, a confrontar los resultados obtenidos con los previstos, con los de otras investigaciones y con los conceptos ya consolidados.

## **Específicos**

(Recomendaciones para los formadores que tienen a su cargo la formación inicial de los profesores de secundaria)

1. Tomar conciencia de la necesidad de una revisión de los planes de estudio y de la función de la institución encargada de la formación, planteándose todo ello a la luz de la experiencia vivida y de nuevos planteamientos.

2. Los planes de estudio mencionados deberían permitir una formación flexible, dada la cierta relatividad del conocimiento, tanto actual como futuro. No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan los estereotipos y técnicas predeterminadas sino que se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto.

3. Remodelar el currículum de la formación inicial teniendo en cuenta los siguientes rasgos:

3.1. Que sea colaborativo. Este modelo pretende relacionar la especialización con la integración. El currículum se segmenta en cursos, cuyas partes están interrelacionadas, de forma que aunque permanezcan cursos específicos de disciplinas, la integración se lleva a cabo en temas concretos. El profesorado es especialista consciente, que sintetiza datos provenientes de otras áreas del currículum.

3.2. Un currículum que favorezca la secuencia y contenido instruccional del programa formativo.

3.3. El currículum debería dar respuesta a los siguientes elementos (Katz y Raths, 1985): características de los candidatos, características del profesorado, contenido, métodos, tiempo/temporalización, ambiente, regulaciones, recursos, evaluación e impactos del programa.

3.4. El currículum debería plantearse las metas y finalidades que pretende conseguir, los niveles y componentes del conocimiento profesional, el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto. Además añadiríamos los conocimientos, destrezas y actitudes hacia la diversidad cultural.

3.5. Tomar conciencia del currículum oculto de la formación inicial del profesor, así como del currículum nulo y del currículum ocultado.

3.6. Tomar conciencia de las contradicciones al principio de isomorfismo entre lo que se hace y lo que se espera que los profesores en formación inicial hagan en el futuro.

3.7. Ser conscientes de que existen algunos factores que contribuyen a que los profesores en formación aprendan conocimientos implícitos (ocultos), o bien afiancen sus propias preconcepciones.

3.8. Ser conscientes de la gran importancia del componente práctico de la formación inicial del profesorado (Ver punto 17 de este perfil)

### **2.3.3. Reflexiones en torno a este perfil**

A la vista de los rasgos del perfil que acabamos de diseñar, cabría hacer unas reflexiones en voz alta como formadores que tenemos a nuestro cargo la formación inicial del profesorado: ¿Cómo debemos acometer el proceso de formación inicial? ¿Podríamos hacerlo de forma contraria a lo que el perfil profesional demandado por el proceso de reforma nos dice? La respuesta es tajante y



concluyente, según nuestro punto de vista: la formación inicial no puede desarrollarse de espaldas al perfil que se espera que los futuros profesores cumplan en su vida profesional. El contraste entre la formación inicial recibida y lo demandado por el contexto en el que se desarrolla la enseñanza crearía un efecto negativo, de hecho, costoso de superar, sobre todo en los primeros años de ejercicio (Principio de isomorfismo).

Por otra parte, el que definamos un perfil no quiere decir que no tengamos en cuenta los principios de selección, adaptación y de gradación. Nosotros los formadores, al igual que los futuros profesores, tenemos que aprender a dosificar según el contexto y los medios disponibles.

Además de las exigencias planteadas por la LOGSE a los futuros profesores, creemos necesario añadir en este apartado dedicado a las fuentes sociológicas dos aspectos que consideramos relevantes. El primero de ellos tratará de darnos información sobre las características y expectativas del alumno que opta por la asignatura de Metodología de la enseñanza del inglés. El segundo aspecto nos dará información sobre los profesores que en la actualidad imparten inglés en la nueva Educación Secundaria.

#### **2.3.4. Características del alumnado que eligió la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» en el curso 1992-93.**

Los alumnos de 5º de Filología Inglesa tienen la opción de elegir « Metodología de la Enseñanza del Inglés» como parte del antiguo plan de estudios de esta Universidad ( todavía en vigencia). Durante los tres cursos en los que se desarrolló esta experiencia eligieron esta asignatura entre el 85 - 90 % de los alumnos matriculados.

Respecto a este contexto habría que puntualizar lo siguiente:

1. Para estos alumnos, este es el primer contacto con una asignatura ligada al mundo profesional de la enseñanza, aparte del inglés. La mayoría de ellos termina vinculado, de una u otra forma, a la enseñanza. No es deseable, pero así ocurre. Total de horas en este curso: 280 horas, de las cuales 150 horas fueron presenciales y 130 de tutoría.

2. Si estos alumnos quieren incorporarse al funcionariado público tienen que pasar obligatoriamente por el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) que organiza el ICE durante un curso académico.

3. Estos alumnos son futuros profesores LOGSE, con todo lo que ello implica.

4. Aproximadamente un 50% de los alumnos dan o han dado clase de inglés aunque esta experiencia ha sido únicamente en clases particulares.

Contamos con un alumnado motivado, pero con poca o ninguna experiencia como docentes. Basan sus expectativas en sus experiencias como alumnos, actividad que, desde luego, conocen relativamente bien por sus años de estudio, de hecho, una advertencia que les hacemos una y otra vez a lo largo del curso es que ellos son y han sido los alumnos que siempre han tenido éxito en sus estudios y tienen que reflexionar sobre esto ya que probablemente no van a tener muchos alumnos brillantes (es decir, con el éxito en estudios de una lengua extranjera que han tenido y tienen ellos), sea donde sea que realicen un trabajo de profesional de la enseñanza del inglés.

### **2.3.5. Expectativas de los alumno que ha eligieron la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés» en el curso 1992-93.**

Vamos a agrupar sus expectativas siguiendo los grupos que utilizamos para la encuesta hecha al profesorado asistente al curso ACD 1992-93 (Ver apartado 2.3.8. de este mismo capítulo)

#### **GRUPO 1: Diseño, desarrollo y evaluación del currículo**

- Casi todos los alumnos manifiestan su preferencia por aprender a diseñar, desarrollar (= mencionan reiteradamente su preocupación por poder llevar a la práctica lo que han diseñado/aprendido), ninguno de ellos manifiesta estar preocupado por la evaluación, pero suponemos que va implícita en lo que ellos denominan diseño.

- Algunos están interesados en saber observar una clase para así aprender a no cometer los mismos errores que ven en los demás.

- Otros están convencidos que la mejor forma de aprender es ver otras experiencias en funcionamiento, con lo cual desean poder hacerlo.

#### **GRUPO 2: Trabajo en equipo**

- Algunos manifiestan su interés por aprender a trabajar en grupo. Todos los que así se manifiestan, enfatizan la casi ausencia de trabajo en grupo durante su formación universitaria.

- Algunos manifiestan su interés por participar activamente en esta asignatura basados en la experiencia que se tuvo con ellos cuando hicieron 1º y 2º de Lengua Inglesa, equipo dentro del cual nos encontrábamos.

**GRUPO 3: Las expectativas relativas a su formación inicial y a las futuras relaciones con la formación permanente -a lo que ellos denominan profesión-.**

- Algunos manifiestan su preocupación por no hacer el ridículo frente a otros profesores cuando se incorporen a su profesión.

- Algunos dicen sentir la necesidad -desde ahora- de ir asumiendo responsabilidad en su futuro profesional. Casi todos ellos mencionan la responsabilidad frente a los alumnos y ninguno menciona la responsabilidad frente a la institución.

- Algunos piensan que esta asignatura va a demostrarles sus posibilidades como futuros profesionales de la enseñanza.

- Muchos desean llegar a ser buenos profesores, sobre todo, mejores que algunos de los que han tenido durante su etapa como alumnos.

- Algunos esperan perder el miedo «escénico» frente a una clase.

- Muchos centran sus aspiraciones en buscar el «método ideal». Piensan que el resto de la vida escolar va a ser mucho más fácil si poseen esto.

- Otros manifiestan estar preocupados por la elección de un método capaz de incorporar las necesidades y demandas de los alumnos.

- Algunos centran su interés en las «recetas» que un profesor tiene que tener para poder llevar la clase con «éxito».

- Otros esperan que esta asignatura aumente su autoconfianza para poder afrontar los grandes retos de una clase.

**GRUPO 4: La reforma del sistema educativo.**

- Algunos manifiestan su interés por ser profesores «autónomos» para así poder intervenir activamente en el proceso de la Reforma Educativa.

- Algunos dicen estar preocupados por aprender la terminología LOGSE, a la cual denominan, una y otra vez, como «rollo»/«jerga».

- Algunos esperan que la Reforma traiga consigo el cambio de roles tradicionales asumidos por el profesor y por los alumnos.

- Algunos esperan conseguir llegar a ser profesores abiertos y flexibles tal como dice la Reforma (siguen insistiendo en que sea de verdad, y no como algunos profesores que han tenido durante su vida académica «que lo decían pero a la hora de evaluar no se prestaban a ello»).

- Algunos esperan interiorizar la filosofía que la Reforma demanda de sus profesores.

### **2.3.6. Los nuevos profesores de inglés en la Educación Secundaria**

Anteriormente nos referimos a la descripción de las características del profesorado que dan los documentos oficiales, tanto de la Comunidad Autónoma de Canarias como las desarrollados en el plano nacional.

En Canarias, al igual que en el resto del estado español, se empezó a impartir en este curso 1996-97 de forma generalizada el inglés en la ESO, así como la opción de otro idioma moderno. Se han creado Institutos de Enseñanza Secundaria y está terminando la última promoción de la Segunda Etapa de EGB, los cuales se verán obligados a realizar el segundo ciclo de la ESO o proseguir en 1º de BUP (en su última oportunidad).

Para conseguir un mejor acoplamiento a las nuevas necesidades y circunstancias, la Consejería de Educación de Canarias ha venido organizando cursos de cuatro meses de duración que tienen como objetivo más destacado servir de apoyo al profesorado ante la nueva situación a la que se enfrentan.

Somos conscientes de que hay que tener en cuenta el hecho de que el profesorado asistente a estos cursos no es un reflejo de la totalidad del profesorado que imparte clase de LE en niveles de secundaria. Hay dos causas que nos llevan a hacer esta afirmación: La primera es que hay, obviamente, una autoselección del profesorado asistente. Queremos decir, únicamente el profesor con ciertas inquietudes tiende a apuntarse a un curso de esta duración, que le quita su tiempo personal, etc. La segunda causa es la manera en que se selecciona a los asistentes a cursos de este tipo: se suele usar un baremo, y dado que en éste se suele premiar a profesores que hayan asistido a cursos previamente, o que pertenecen a grupos estables, etc., tiende a haber más profesorado con inquietudes del que encontraríamos si mirásemos toda la población. Sin embargo, los resultados de la encuesta nos parecen de interés para el formador inicial.

Hemos elegido este curso por ser casi simultáneo al programa de formación inicial experimentado en esta tesis. Sin duda influyó en nuestro quehacer durante el mismo.

### **2.3.7. Datos del curso de Actualización Científica y Didáctica**

Resolución del 15 de mayo de 1992, BOC 01.07.92

**1. Lugares de celebración:** Puerto de la Cruz y La Laguna (Tenerife). El otro curso ACD se celebró en Las Palmas de Gran Canaria, pero de él no tenemos datos, a excepción de los contactos preliminares entre los directores de dichos cursos y que quedan reflejados en la declaración de intenciones recogida en el apartado 3.

#### **2. FASES:**

**2.1. Teórico-Práctica:** 29 de junio - 17 de julio de 1992

80 horas

**Objetivos Generales** (definidos por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para estos cursos ACD)

1. Proporcionar las nociones básicas de Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje y su aplicación a problemas específicos de la enseñanza que permitan una aproximación a la situación del alumno tanto desde el punto de vista del desarrollo cognitivo como emocional y social.
2. Proporcionar unas nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo del currículo que permitan racionalizar las acciones del profesorado.
3. Desarrollar los elementos y recursos más usuales de las didácticas específicas.
4. Llevar a cabo un análisis y evaluación de modelos de enseñar y conocer y analizar experiencias didácticas concretas.
5. Potenciar e introducir a los profesores en el trabajo en equipo y en la idea de elaboración y discusión colectiva, tanto teórica como práctica.
6. Analizar la función social de la escuela y el papel y problemas del profesor dentro de ella.

**Objetivos Específicos** (añadidos por nosotros, aparte de la declaración de intenciones que hicimos en nuestras reflexiones sobre lo que debía ser el curso):

1. Poner al profesorado asistente en contacto con posibles alternativas teórico-prácticas que

faciliten una aplicación autónoma posterior, evitando en todo momento dogmatismos o enfoques limitados que produzcan la sensación de que la Reforma supone una ruptura con todo lo previo a ella.

2. Diseñar un Plan de Trabajo (Proyecto) para la Fase Práctica, creando al mismo tiempo las bases e instrumentos para una reflexión en la acción que faciliten realmente el cambio esperado.

3. Crear un marco abierto y flexible que pueda estar sujeto a cambios durante el proceso del curso.

4. Combinar las facetas de profesor en formación permanente con la de profesor como agente de cambio en el contexto en el que se desenvuelve.

5. Promover un profesor consciente de los conceptos pero más de los procedimientos y, sobre todo, de las actitudes.

**2.2. Práctica:** Desarrollo práctico en el aula de los conocimientos teóricos trabajados en la primera fase. 60 horas.

Durante este período se llevaron a cabo una serie de reuniones mensuales en las cuales se reflexionaba, individual y colectivamente, sobre la marcha de esta fase.

**2.3. Presencial.** 25 y 26 de enero de 1993. 10 horas.

### **Objetivos:**

1. Presentación de las Memorias y Proyectos realizados durante la Fase Práctica.
2. Trabajo en grupo con intercambio de experiencias.
3. Evaluación General del Curso.

### **3. Características generales que entrañaba este curso:**

(Reflexiones previas de los directores de los cursos ACD de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y de Las Palmas de Gran Canaria con motivo de la preparación del curso ACD.(20.05.92).

Nos reunimos tres veces para tal fin.

Los cursos se celebraron simultáneamente, intercambiando, incluso, los ponentes.

Creemos interesante reproducir lo que en aquel momento pensábamos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que ello influyó decisivamente en el diseño del programa de formación inicial que presentamos en esta tesis (**Declaración de intenciones**)

3.1. Los profesores de Enseñanzas Medias van a impartir clase por primera vez -desde la ley de 1970- a jóvenes de 13-14 años en período obligatorio de enseñanza, todo lo cual supone prepararse para adaptarse a las características de estas edades.

3.2. Se tendrá que intentar subsanar los errores cometidos por la Segunda Etapa de EGB y por la Enseñanza Secundaria: sobrecarga de contenidos, exagerado academicismo, desconexión entre la vida escolar y la vida activa, etc.

3.3. Los profesores de EE.MM. y los profesores de la Segunda Etapa de EGB van a trabajar juntos por primera vez.

3.4. Cuando los alumnos lleguen a la Enseñanza Secundaria Obligatoria habrán pasado por la Enseñanza Primaria, que por primera vez inicia la enseñanza de las lenguas extranjeras a los 8 años.

3.5. La incorporación del aprendizaje significativo, como piedra angular de la Reforma, conllevará el romper o reajustar todo el sistema anterior, enfocado, en la mayoría de los casos, hacia el aprendizaje repetitivo. Si se pretende que cada alumno construya o tenga una representación interna de la lengua y a la vez se sostiene que dicha representación es individual, única y con un proceso de información irrepetible, habrá que buscar nuevas vías que faciliten este proceso (Autonomía).

3.6. Si se acepta el punto anterior habrá que partir de un aspecto previo: la autonomía del profesor. Esta autonomía del profesor viene facilitada a nivel legal por el nuevo diseño curricular (descentralizado), pero se ve condicionada por la dependencia esclavizante del profesor hacia el libro de texto, libro del profesor, cuaderno de ejercicios,... Habrá, por tanto, que buscar los medios que permitan acabar con esta dependencia, sin que ello convierta al profesor en un mártir, esclavo, etc. de la enseñanza. Si se le prepara para un Diseño por Tareas podría ser posible conseguir esto, a la vez que se le van dando a los alumnos herramientas para ir siendo cada vez más autónomos.

3.7. En cuantos a los aspectos curriculares, y más concretamente referidas al Diseño Curricular, habría que dejar claro por dónde ha ido éste en lenguas extranjeras.

A) Centrado en la asignatura:

- . Enfocado hacia el producto (Método gramatical, directo, nocional-funcional)
- . Enfocado hacia el proceso ('task based learning')

B) Centrado en el alumno: (Proceso/producto)

Creemos que en Canarias estamos aún centrados en la asignatura y, en concreto, en su primera fase (producto). Sería necesario prestar cierta atención al 'task based learning' como punto de partida para pasar a un diseño centrado en el alumno. Creemos que es mucho más fácil desarrollar la autonomía del alumno si el profesor se siente respaldado por una puesta en práctica de un método basado en tareas.

3.8. Habría otros aspectos, ya recogidos en el DCB, que deberían ser tocados al menos brevemente (¿en trabajos por grupos de los propios asistentes al curso? ¿podrían los profesores presentar breves comunicaciones o puestas en común sobre el tema trabajado por su grupo?, etc.)

Estos aspectos, entre otros, son:

- . Competencia comunicativa y en especial los elementos que la conforman. No estaría mal aclarar qué es eso del enfoque comunicativo del que todo el mundo habla y nadie practica.
- . Importancia de los errores.
- . Método recientes de enseñanza para lenguas extranjeras.
- . Insistir en la evaluación. Confrontarla al concepto de «testing».
- . Globalización e interdisciplinariedad: en las actitudes, en los procedimientos y en los contenidos conceptuales.

Creemos que sería conveniente dejar en un segundo plano los contenidos conceptuales, ya que hasta este momento han sido el punto central de la enseñanza del inglés y ahora se podría seguir en el mismo error. Parecería más interesante trabajar desde los objetivos de área y ciclo.

3.9. Convendría trabajar durante el curso con documentos oficiales, entre otros, que sirvan de referencia constante: DCB de Canarias, Secuenciación del MEC, etc.

3.10. La teoría constructivista del aprendizaje, con todo lo que ello conlleva, debería ser analizada de una manera asequible para el profesorado. No para saber Psicología, sino como el elemento primordial de la Reforma.

3.11. Sería conveniente que el ponente de Psicología tuviese presente que nos gustaría que en este curso se tratase sobre:



- . Características de la adolescencia, sobre todo en su primera fase, en lo referente a su vida: afectiva, cognitiva, de valores y relaciones sociales, la contradicción de vivir intensamente para sí mismos y a la vez estar abiertos al mundo y a sus posibilidades.
- . El pensamiento formal (formulación y comprobación de hipótesis, argumentación, reflexión, etc.). El lenguaje como regulador del pensamiento.
- . Potenciación de la autoestima. La experiencia de haber generado obras personales como apoyo favorable para la elaboración de su identidad.
- . La necesidad de impulsar su autonomía no sólo en los aspectos intelectuales y cognitivos, sino también en los éticos y sociales.

3.12. Es importantísimo que en nuestro contacto con los ponentes les manifestemos nuestras necesidades, esquema y orientaciones del curso, perfil del profesor al que aspiramos, etc. En el aspecto material sería también conveniente remitirles los DCB de Canarias, así como cualquier otro material que facilite el acercamiento del ponente con el curso. Cada ponente tendrá que determinar las lecturas que consideren relevantes. Cada ponente tendrá que preparar tareas prácticas -preferentemente en grupo-, para finalizar cada una de las sesiones, a ello seguirá una puesta en común para llegar a las conclusiones que sea necesario. Cada ponente dispondrá de un dossier/archivo en el que pueda ver copias de todo el material desarrollado en las sesiones previas del curso, a ello se le añadirá el contacto explicativo/ orientativo de los directores /coordinadores del mismo.

### **2.3.8. Encuesta realizada**

#### **Población encuestada:**

13 Profesores de Segunda Etapa de EGB

24 Profesores de EEMM

Total de la población encuestada: 37 profesores

#### **Notas:**

1. Para el análisis posterior hemos creído conveniente agrupar las preguntas y respuestas de la encuesta en grupos por similitud temática.

2. Hemos creído conveniente contrastar y actualizar las opiniones recogidas en esta encuesta. Para este contraste hemos recurrido a tres asesores de inglés de dos Centros del Profesorado de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna; dos de ellos trabajan en EEMM y uno en Primaria. La preguntas básicas que nos movieron a hacerlo fueron **¿Pensarán lo mismo los profesores de**

**EEMM y EGB después de cuatro años? ¿Han cambiado sus ideas respecto al punto en cuestión? ¿Qué contestarían los profesores de sus zonas de trabajo hoy?.** La población de profesorado que asesoran estos profesionales es bastante extensa. Hemos utilizado el símbolo C.A. para los comentarios de los asesores, los cuales hemos reproducido íntegramente.

## Expectativas sobre el curso

### 1. ¿Qué expectativas tienes sobre el curso?

- 1.- Todos los cursos me han aportado siempre datos interesantes y aspectos que me han hecho reflexionar. Éste creo que me va a suponer esto más la experiencia de conocer a nuevos compañeros y compartir con ellos sus preocupaciones e inquietudes.
- 2.- Aprender a motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua inglesa, aceptándola como medio de comunicación con otros pueblos de distintas culturas.
- 3.- Familiarizarme y profundizar en el conocimiento del Diseño Curricular, aprender de las experiencias de los compañeros, adquirir la capacidad de desarrollar y evaluar una unidad didáctica del área basada en diferentes modelos curriculares.
- 4.- Actualizarme y mejorar la práctica en el aula.
- 5.- Tener una mejor preparación para obtener mejores resultados.
- 6.- Recoger ideas nuevas de la Reforma para poder seguir una enseñanza lo más ajustada posible a la misma.
- 7.- Actualizarme tanto en el carácter didáctico como científico de la enseñanza de segundas lenguas, que el curso sirva de foro de debate e intercambio de ideas y experiencias.
- 8.- Reflexionar sobre mi trabajo en el aula, ayudar a resolver problemas en la clase (pedagógicos y psicológicos), ver nuestras cosas desde otro punto de vista, estar al día y contaminar a los compañeros.
- 9.- Actualizarme.
- 10.- Sentir que he aprendido algo, actualizarme y ver por dónde caminan los compañeros, que la información recibida se pueda aplicar directamente al aula.
- 11.- Adquirir conocimientos sobre nuevas técnicas de trabajo que me ayuden a solucionar las dificultades que me encuentro.
- 12.- Aprender técnicas nuevas de trabajo con los alumnos.
- 13.- Una inmersión en la Reforma.
- 14.- Aclarar algunas ideas.
- 15.- Conseguir aclarar los nuevos términos de la Reforma y adquirir la suficiente confianza para afrontar el reto de un cambio de ritmo en el aula.

- 16.- No contesta.
- 17.- Adecuar más mis clases a todo lo que se supone es bueno y a lo que la Reforma nos pide.
- 18.- Que me dé una visión clara del nuevo sistema de enseñanza y que me prepare para afrontarlo sin problemas.
- 19.- Espero que el curso me ayude a adecuar las clases a los planteamientos de la Reforma y me aleje de unos planteamientos tradicionales.
- 20.- Intercambio de experiencias con los compañeros. Tener una idea general, pero exacta, del nuevo sistema educativo.
- 21.- Me que aporte directrices e instrumentos para mejorar mi docencia.
- 22.- Una toma de contacto con todo lo relacionado con la Reforma.
- 23.- Espero que me resuelva algunas dudas que tengo sobre la LOGSE y me oriente sobre la práctica en el aula.
- 24.- Una verdadera actualización científica y didáctica en la cual poder sedimentar los conocimientos recibidos a través de fuentes diversas.
- 25.- Actualización.
- 26.- Ideas básicas para afrontar, con un mínimo de garantías, la impartición del inglés de 3º de ESO el próximo curso.
- 27.- Conseguir una guía de trabajo, pautas a seguir, organización del mismo.
- 28.- Que me ayude a abordar la ESO con éxito.
- 29.- Familiarizarme con la Reforma y encontrar recursos didácticos.
- 30.- Mejorar la forma de dar clase y aprender a motivar a los alumnos.
- 31.- Espero actualizarme en todo lo referido a la Reforma, no sólo en el plano teórico, sino, sobre todo, en la fase de aplicación al aula. Es decir, poder experimentar en la fase práctica lo aprendido en la primera fase para así comprobar que, efectivamente, todo ello es factible delante de los alumnos.
- 32.- Espero conocer más sobre la enseñanza, no sólo del inglés. Conocer mejor en qué va a consistir la Reforma y cómo va a afectarme, de manera que pueda implicarme y todo ello repercute en un beneficio hacia los alumnos al poder perfeccionar y desarrollar mejor mi labor docente.
- 33.- Aprender y reflexionar, es lo que espero de todos los cursos.
- 34.- Nada especial, únicamente aclarar dudas sobre la Reforma y aprender, aprender, ... siempre hay algo útil en un curso.
- 35.- Espero que me proporcione cuanta más información mejor acerca de la Reforma y las nuevas metodologías que ella implica. A partir de aquí creo que podré organizar mi trabajo de una manera más «significativa».
- 36.- Mejorar la metodología y que los alumnos saquen el mayor provecho posible.
- 37.- Aclarar y ampliar ciertos puntos del DCB.

**Resumen de las expectativas sobre el curso:**

1. Reflexionar  
C.A. No. Mayoritariamente.
2. Conocer, compartir, aprender, contaminar, debatir, intercambiar en relación a los compañeros del curso.  
C.A. El profesorado está deseando compartir experiencias de aula. Cualquier material es bien recibido.
3. Aprender a motivar a los alumnos.  
C.A. La motivación les preocupa, pero no vendrían expresamente a un curso para eso.
4. Familiarizarse y profundizar en el currículo (diseñar, desarrollar y evaluar)  
C.A. No. Ya están hartos de oír hablar del currículum.
5. Actualizarse científica y didácticamente.  
C.A. Tienen más ganas de actualizarse científicamente que didácticamente.
6. Prepararse mejor.  
C.A. No necesariamente.
7. Conocer la Reforma.  
C.A. No. Ya están hartos de oír hablar de la Reforma.
8. Aprender a resolver problemas de clase.  
C.A. Les gustaría, sobre todo los problemas relacionados con la disciplina.
9. Aprender nuevas técnicas de trabajo.  
C.A. Sí.
10. Aclarar ideas.  
C.A. No mucho, porque no creen que necesiten mejorar su práctica, en la mayor parte de los casos.
11. Adquirir confianza para afrontar la Reforma.  
C.A. No. En todo caso aprender a sobrevivir en la Reforma.
12. Buscar información nueva.  
C.A. Sí. Más bien recetas.

**GRUPO 1: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACION DEL CURRÍCULO**

**2. ¿Sabes diseñar, desarrollar y evaluar el currículum que llevas?**

	EEMM (24)	2º ETAPA EGB (13)
SÍ	5	3
sí	12	10
no	7	0
NO	0	0

El 29.16% de los profesores de EEMM manifiestan no saber diseñar, desarrollar ni evaluar su currículum frente al 100% de los profesores de EGB que sí.

C.A. No creemos que la mayoría del profesorado sepa hacer estas tareas con propiedad. Suelen hacer lo mismo de siempre adornado con conceptos nuevos.

**3. ¿Sabes observar tus clases con los instrumentos adecuados?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA DE EGB (13)
SÍ	3	2
sí	7	4
no	13	5
NO	1	2

Hay un número similar de profesores de EEMM (53.33%) y EGB (53.81%) que dicen no saber observar sus clases.

C.A. No creemos que el profesorado haga evaluación de su propia práctica en absoluto.

**4. ¿Acostumbras a tomar medidas curriculares a partir de la evaluación de tu currículo?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA DE EGB (13)
Habitualmente	4	5
Con frecuencia	5	7
Algunas veces	8	1
Nunca	7	0

Resulta curioso que el 92.30% de los profesores de EGB tomen medidas curriculares frente al 62.5% de profesores de EEMM que manifiesta introducir pocas o ninguna.

C.A. No. Se programa pensando en que es un trámite burocrático y apenas sirve para adaptarlo a la realidad del alumnado. Nunca se revisa con posterioridad.

**5.¿ Habías confeccionado alguna vez una unidad didáctica?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA EGB (13)
SÍ	5	8
sí	5	5
no	6	0
NO	8	0

Curioso observar que el 100% de los profesores de EGB dicen haber confeccionado unidades didácticas mientras que el 58.33% de los profesores de EEMM manifiesta su negativa. ¿Podría esto interpretarse como una mayor dependencia del libro de texto por parte de los profesores de EEMM?

C.A. Sí. Muchos, sobre todo los que han pasado por grupos estables de trabajo o los que han pasado por cursos de ACD (que son muchos más hoy).

**6.¿Confeccionas tu propio material?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA EGB (13)
Habitualmente	2	2
Con frecuencia	3	7
Algunas veces	10	3
Casi nunca	4	0
Nunca	5	1

Pregunta complementaria a la número 5 y que refuerza, de alguna forma, el comentario hecho allí. El 92.30% de los profesores de EGB manifiestan confeccionar su material con bastante regularidad frente a un 37.5% de los profesores de EEMM que dicen no hacerlo. Por nuestra experiencia con profesores de EGB sabemos que este profesorado es mucho menos dependiente del libro de texto de lo que desde el exterior se pueda interpretar. A pesar de usar libros de texto, siempre muestran una actitud favorable a la introducción de cambios en los diseños dados.

C.A. Muy poca gente, aunque muchos sabrían cómo hacerlo.

**7.¿Consideras que para desarrollar toda la clase en inglés, tu nivel de lengua es...?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA EGB (13)
Muy bueno	6	2
Bastante bueno	16	1
Suficiente	2	5
Insuficiente	0	6
Muy deficiente	0	0

Es obvio, por muchas razones conocidas por todos, que el 91.66% de los profesores de EEMM muestren mayor seguridad ante la LE. El 41.15% de los profesores de EGB dicen estar menos seguros ante este hecho, sin embargo podemos afirmar, aquellos que hemos trabajado con

ellos durante años, que hay bastante falta de autoestima y autoconfianza en este porcentaje. Las nuevas generaciones de profesores de Primaria van tomando una nueva conciencia ante este factor. Es un camino lento, pero creemos que se está consiguiendo.

## **8. ¿ Qué dificultades tienes al enseñar inglés?**

- 1.- Siempre surge alguna que otra dificultad, pero no revisten gran importancia y tampoco me preocupan demasiado.
- 2.- Diversidad del alumnado, demasiado alumnos, alumnos no motivados, procedencia familiares, el entorno social y familiar poco favorable y carencia de material didáctico apropiado.
- 3.- Diversidad en los conocimientos previos de los alumnos, diferente capacidad de adquisición del idioma por parte de los alumnos.
- 4.- La principal dificultad la tengo cuando sigo con los mismos alumnos varios años, cuando ya conocen tus recursos pierden interés.
- 5.- Falta de medios, diversidad en el nivel de los alumnos en su propia lengua.
- 6.- La diversidad de los alumnos.
- 7.- Falta de motivación de los alumnos por la educación en general, bajo nivel intelectual y de rendimiento (sobre todo de dominio comunicativo en la L1)
- 8.- Necesidad de obtener más material audiovisual para la clase, excesivo número de alumnos por curso y demasiados niveles dentro de los mismos.
- 9.- Poca motivación de los alumnos y poco tiempo para preparar las clases.
- 10.- La clase suele derivar hacia actividades escritas. La expresión oral es una parcela que no he conseguido desarrollar suficientemente en los alumnos.
- 11.- Diferentes niveles de conocimiento en el aula, falta de motivación y diferentes niveles socioculturales.
- 12.- Diferentes niveles en el aula, falta de motivación y diferentes niveles sociales.
- 13.- La diferencia de niveles e intereses.
- 14.- Depende mucho de los grupos. Sobre todo, poner en práctica lo que tú en teoría crees.
- 15.- No saber qué estrategia es la más adecuada para explicar los diferentes aspectos de la lengua inglesa. ¿Cómo adecuar los contenidos formales a los diversos niveles y a las necesidades de los alumnos?
- 16.- No contesta.
- 17.- Número de alumnos. No disponer de aula de inglés y dificultad que implica el traslado de material, cassettes, etc. En los primeros cursos me cuesta conectar, motivar... En FP tenemos muchos cursos de distintas ramas, además no puedo atender a tanto alumno, la mayoría de ellos mejoraría si tuviese tiempo de hablar con ellos.
- 18.- Pocas horas semanales (2 horas). 40 alumnos por aula. 8 grupos. 5 niveles. Varios niveles dentro del aula.
- 19.- Número de alumnos por aula. Diversos niveles en el aula. Pocas horas de clase semanalmente.



- No disponer de aula específica de Inglés. Muchos cursos de diferentes ramas (FP).
- 20.- Falta de destrezas por mi parte para motivar a los alumnos. Falta de tiempo para preparar el material complementario.
  - 21.- Diversidad en el alumnado. Temor a la comunicación en inglés por parte de mis alumnos. Diferentes enfoques de la práctica docente en el Seminario/Centro.
  - 22.- La mayor dificultad con la que me he encontrado a lo largo de estos años es la incapacidad de atender debidamente a la diversidad de alumnos en una clase.
  - 23.- Falta de motivación en los alumnos.
  - 24.- El libro de texto (nunca termino de encontrar uno que se adapte a mis expectativas y a las necesidades de los alumnos al mismo tiempo). Bajo concepto de la asignatura. Clases multiniveles. Motivación.
  - 25.- Diversidad en el aula y su tratamiento.
  - 26.- La falta de interés de los alumnos. Los diversos niveles que existen en un aula.
  - 27.- Clases multiniveles. Clases numerosas. Adaptación del material. Motivación del alumno.
  - 28.- Dificultades en la utilización de los medios audiovisuales: ordenadores, retroproyector, etc.. Falta de información sobre la creación de grupos de trabajo en clase. Poco tiempo para realizar todo lo que he planificado.
  - 29.- Motivar a los alumnos y mantenerlos interesados.
  - 30.- Desniveles dentro del aula. Falta de motivación de los alumnos. Muchos alumnos por aula. Falta de medios.
  - 31.- Carecer de aula de inglés. Distintos niveles dentro de un grupo, existiendo siempre un número considerable (de 10 a 12 alumnos) que no saben absolutamente nada (especialmente en 1º de BUP).
  - 32.- Demasiados alumnos en el aula. Diversidad de niveles. Evaluación de tareas y exámenes: corrección individualizada difícil y poco fructífera. Recuperación de alumnos que suspenden.
  - 33.- Demasiados alumnos por aula por lo que no se puede atender bien a la diversidad del alumnado.
  - 34.- La diversidad en el alumnado lo que resulta bastante dificultoso debido al elevado número de alumnos por aula.
  - 35.- Diversidad en el aula. Pocos, de los alumnos que suspenden, se recuperan.
  - 36.- No hay un nivel homogéneo. Ratio muy alta. Falta de motivación. Falta de medios.
  - 37.- Mis alumnos tienen distintos niveles, no sólo de conocimientos de inglés sino de estudio y formación en general debido a sus diferentes edades. Pero, si bien esto es, en cierto modo una dificultad, también resulta muy atractivo.

## **Resumen de las dificultades que tienen al enseñar inglés**

Los comentarios hechos por los asesores tienen este código:

C.A. Sí: hoy podría ser una dificultad.

No: hoy no se daría.

No contestan cuando no lo creen relevante.

1. Diversidad del alumnado.  
C.A. Sí
2. Número de alumnos.  
C.A. Sí
3. Motivación de los alumnos.  
C.A. Sí
4. Entorno social y familiar, diferentes niveles socioculturales de los alumnos.  
C.A. Sí
5. Carencia de medios y material didáctico.  
C.A. Sí
6. Diferente capacidad de aprendizaje del idioma, bajo nivel intelectual y bajo rendimiento.  
C.A. Sí
7. Seguir con los mismos alumnos varios años.  
C.A. No.
8. Demasiados niveles e intereses dentro de un curso.  
C.A. Sí
9. Poco tiempo para preparar las clases y el material complementario.  
C.A. No
10. La expresión oral.  
C.A. Sí
11. Falta de estrategias.  
C.A. No.
12. No disponer de aula propia de inglés.  
C.A. Sí
13. Número de alumnos.  
C.A. Sí
14. Problemas para individualizar la enseñanza.  
C.A. Sí
15. Número de horas semanales.  
C.A. Sí
16. Diferentes enfoques de la práctica docente en el Seminario/Centro.

- C.A. Sí, sobre todo en centros tradicionales de BUP.
17. Libro de texto.  
C.A. No
18. Bajo concepto de la asignatura por parte de los alumnos.  
C.A. Sí
19. No saber utilizar los medios audiovisuales.  
C.A. Podría ser.
20. No saber trabajar con grupos.  
C.A. Sí
21. Poco tiempo para desarrollar lo planificado.  
C.A. Sí
22. Evaluar y recuperar a los alumnos.  
C.A. No.

Vemos que gran parte de los puntos mencionados se podrían resumir bajo un sólo descriptor: la diversidad y su tratamiento.

### **9. ¿Cómo resuelves las dificultades que encuentras en tus clases?**

- 1.- En la mayoría de los casos intento hacerlo lo mejor que pueda con tal de responder a las necesidades de los alumnos.
- 2.- Motivando al alumnado, haciendo los trabajos en grupos, seleccionando unidades didácticas que les interesen y tratamientos individualizados.  
C.A. Motivar a los alumnos sí que lo intentan, pero no hacen trabajos individualizados ni seleccionan materiales que se ajusten a los intereses de pequeños grupos de alumnos en clase.
- 3.- Elaborando y entregando a los alumnos fichas de ejercicios con diferente grado de dificultad, atendiendo personalmente a dichos alumnos.  
C.A. No. Entregan materiales de refuerzo tradicionales, más gramática sobre gramática.
- 4.- Procuro no tener los mismos alumnos más de dos cursos.
- 5.- Con mejor voluntad que éxito.
- 6.- Graduando las actividades según la dificultad.  
C.A. Poca gente lo hace.
- 7.- Reuniones con otros compañeros, lecturas orientadoras e informativas, diseño de actividades motivadoras y ejercicios de recuperación.  
C.A. No tanto en sus propios seminarios, más bien en las distintas modalidades de agrupamiento del profesorado (grupos estables, etc.)
- 8.- Adaptándome a las circunstancias, poniendo un poco de imaginación, intentando que los niños colaboren en mi trabajo.

**C.A. el resto de preguntas podrían ser válidas en unos casos o en otros dependiendo de las diferencias individuales del profesorado.**

- 9.- Intentando hacer las clases amenas.
- 10.- Preguntas dirigidas y canciones.
- 11.- Como puedo en cada momento y dependiendo de cual sea la circunstancia.
- 12.- Como pueda en cada momento.
- 13.- Improvisando según la situación.
- 14.- Con ayuda de compañeros y lectura.
- 15.- La mayoría de las veces, recurriendo a las «recetas» que tengo de otros cursos.
- 16.- No contesta.
- 17.- Considero que hablar con los alumnos es importante. A veces procuro que el cansancio no me supere y cargo con todo de clase en clase. Procuro buscar actividades que les gusten.
- 18.- Dependiendo de las dificultades, hago lo que puedo: consulto con otros compañeros, con el psicólogo, el logopeda, leo, etc.
- 19.- Intento adecuarme a las circunstancias, hablo con los alumnos y procuro hacer las clases lo más amenas posibles.
- 20.- Intento siempre hacer mi trabajo lo mejor que sé y puedo.
- 21.- Dándoles ánimo y mostrándoles que son aptos para ciertas competencias en las que no habían pensado. Evitando el reproche y alentándolos hacia la extroversión. Cuestionando siempre nuestra labor.
- 22.- Muy raramente hay solución para esto, cuando te encuentras con una media de 34-36 alumnos por aula.
- 23.- Intento experimentar cosas nuevas, hacer otro tipo de actividades, leer o asistir a seminarios, conferencias sobre metodología.
- 24.- La primera prescindiendo del libro de texto y creando mi propio material. Las demás mediante el fomento de la autonomía en el aprendizaje (Project Work).
- 25.- Distintas tareas según las posibilidades individuales. Horas de trabajo. Evaluando el proceso más que el producto final.
- 26.- Intentando buscar el nivel medio. Tratando temas específicos de las ramas que han elegido los alumnos.
- 27.- Acudiendo a bibliografía. Intercambio de materiales elaborados con compañeros. Programaciones cortas y contextualizadas.
- 28.- Leyendo sobre las dificultades e intercambiando información con los compañeros.
- 29.- Buscando material extra y con muchas ganas.
- 30.- Como puedo.
- 31.- Llevando el cassette de una clase a otra con el esfuerzo y cansancio que ello supone o reservando hora en el aula de vídeo cuando su uso sea necesario. Con clases de refuerzo o apoyo (una vez por semana).
- 32.- Con buena voluntad por parte de los alumnos y mío. Algunas veces consultando...

- 33.- Con buena voluntad por parte del alumno y del profesor.
- 34.- Siempre con buena predisposición, aunque no está en mis manos conseguir reducir la cantidad de alumnos en el aula.
- 35.- Ante el fracaso de los alumnos trato de potenciar en ellos contenidos actitudinales.
- 36.- Como puedo.
- 37.- Por medio de distintas actividades que son llevadas a cabo individualmente, en parejas o en grupos para atender a una variedad y siempre procurando que se encuentren a gusto porque muchos de ellos tienen experiencias previas de aprendizaje de un idioma.

### **Resumen de cómo resuelven las dificultades que encuentran en sus clases**

1. Buena voluntad.
2. Motivando a los alumnos.
3. Haciendo trabajos en grupo.
4. Seleccionando unidades didácticas que les interesen.
5. Tratamiento individualizado.
6. Haciendo fichas de ejercicios con diferente grado de dificultad.
7. Procurando no tener los mismos alumnos más de dos cursos.
8. Graduando las actividades según dificultad.
9. Reuniones con otros compañeros, con el psicólogo, con el logopeda, etc. Intercambio de materiales con compañeros.
10. Lecturas orientadoras, asistencia a conferencias/cursos.
11. Haciendo ejercicios de recuperación.
12. Poniendo un poco de imaginación.
13. Adaptándose a las circunstancias.
14. Intentando que los alumnos colaboren en su trabajo.
15. Intentando hacer las clases amenas.
16. Preguntas dirigidas y canciones.
17. Improvisando según la situación.
18. Recurriendo a las «recetas» de otros cursos.
19. Mostrándoles que son aptos para ciertas competencias en las que no habían pensado, evitando el reproche y alentándoles a la extroversión. Potenciando las actitudes.
20. Cuestionando siempre la labor del profesor.
21. Experimentando cosas nuevas, otros tipos de actividades.
22. Prescindiendo del libro de texto y creando mi propio material. Fomento de la autonomía en el aprendizaje (project work).

23. Evaluando el proceso más que el producto final.
24. Programaciones cortas y contextualizadas.
25. Con clases de refuerzo y apoyo (una vez por semana).

Ya que el objetivo básico de esta tesis es demostrar que la autonomía del alumno puede ser posible, quisiéramos incidir en este punto para comentar esta pregunta. Sólo las respuestas 8, 17, 19, 21 y 24 manifiestan pensar en el alumno como agente corresponsable en la corrección de los errores. El resto de respuestas se circunscriben en el profesor como agente de tales correcciones - muy en contra de lo que nos dice el aprendizaje constructivista. No nos extraña, pues, la frustración de algunos encuestados frente al error.

#### GRUPO 2: TRABAJO EN EQUIPO

<b>10. ¿Has trabajado en equipo con anterioridad?</b>
---

	EEMM (24)	2ª ETAPA DE EGB (13)
SÍ	3	7
sí	8	6
no	9	0
NO	4	0

Resulta, al menos, curioso comprobar que el 100% de los profesores que trabajaban en la Segunda Etapa de EGB hubiese trabajado en equipo con anterioridad frente a un 58.33% de los profesores de EEMM que no lo había hecho (10).

**GRUPO 3: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE**

**11. Sobre cien, ¿cuánto aplicarías a la teoría y cuánto a la práctica en este curso?**

	TEORÍA		PRÁCTICA	
	EEMM (24)	EGB (13)	EEMM (24)	EGB(13)
100 - 90	0	0	11	0
80 - 70	0	10	13	0
60 - 50	0	3	0	3
40 - 30	13	0	0	10
20 - 10	11	0	0	0

Los profesores de EEMM desean más práctica (Entre el 70-100 se sitúan el 100% de los encuestados) y menos teoría (Entre el 10-40 el 100% de los encuestados). Por el contrario los profesores de EGB desean más teoría (Entre 50-80 el 100% de los encuestados) y un poco menos de práctica (Entre 30-60 de los encuestados).

**12. Gradúa tus conocimientos del 0 (lo desconozco) al 5 (lo domino bastante) sobre los siguientes temas:**

TEMAS	EEMM (24)						2ª ETAPA DE EGB (13)					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Diseño de unidades por tareas	4	4	9	6	0	1	0	3	5	2	3	0
	33.33		62.5		4.16		0		61.53		38.46	
2. Procedimientos y estrategias de aprendizaje	3	5	5	4	4	1	0	3	3	3	2	2
	33.33		37.5		20.83		23.07		46.15		30.76	
3. Aprendizaje autónomo	5	8	5	5	1	0	1	4	4	3	1	0
	54.16		41.66		4.16		38.46		53.84		7.69	
4. Reforma en general	3	4	10	1	5	1	1	2	2	5	1	2
	29.16		45.83		25		23.07		53.84		23.07	
5. ESO	5	4	8	3	2	2	1	0	3	4	3	2
	37.5		45.83		16.66		7.69		53.84		38.46	
6. Proyecto Curricular de Centro	6	5	5	4	2	2	0	2	2	3	4	2
	43.85		37.5		16.66		15.38		38.46		46.15	
7. Investigación en el aula como herramienta de autoformación.	10	5	4	3	0	2	2	3	3	3	0	2
	62.5		29.16		8.33		38.46		46.15		15.38	
8. Criterios e instrumentos de evaluación	1	3	7	4	5	4	0	2	3	3	3	2
	16.66		45.83		37.5		15.38		46.15		38.46	
9. Aprendizaje significativo	9	7	1	1	4	2	1	3	4	3	0	2
	66.66		8.33		25		30.76		53.84		15.38	
10. DCB de Lenguas Extranjeras (ESO)	10	4	3	2	3	2	1	3	2	5	0	2
	58.33		20.83		20.83							
11. Medios y recursos didácticos	2	2	6	4	5	5	0	0	0	4	7	2
	16.66		41.66		41.66		0		30.76		69.23	
12. Dinámica de grupos. Trabajo en grupo	2	2	5	6	4	5	1	1	2	2	5	2
	16.66		45.83		37.5		15.38		30.76		53.84	
13. Psicología del adolescente	2	2	10	4	5	1	0	0	0	5	6	2
	16.66		58.33		25		0		38.46		61.53	
14. Evaluación en general	3	2	6	7	4	2	0	0	0	4	7	2
	20.83		54.16		25		0		30.76		69.23	
15. Tratamiento error	3	10	6	3	1	1	1	2	0	3	5	2
	54.16		37.5		8.33		23.07		23.07		53.84	
16. Planificación del trabajo a través de proyectos	5	12	4	1	1	1	1	5	5	0	2	0
	70.83		20.83		8.33		46.15		38.46		15.38	



Para el análisis de esta tabla hemos utilizado el siguiente sistema:

Hemos agrupado el 0 y 1; 2 y 3; 4 y 5. El % correspondiente a ese agrupamiento es el que aparece debajo de los números resultantes.

Ejemplo: 5 12

70.83

Sería  $5+12=17$  (esto representaría el 70.83% del número de encuestados).

Para el comentario hemos pensado que sería mejor hacerlo sobre cada uno de los apartados más significativos. Para su identificación hemos utilizado este sistema 12.3, lo cual representaría el subapartado 3 de la pregunta 12.

Los asesores preguntados prefirieron, en este comentario, situarse en un número dentro de la escala dada, como probable apreciación hoy. La escala era: 0 (lo desconozco) a 5 (lo domino bastante). No hicieron valoración sobre los profesores de EGB.

12.1. El 33.33% de los profesores de EEMM manifiestan no saber diseñar unidades por tareas, frente al 100% de los profesores de EGB que manifiestan saber bastante o mucho sobre el mismo concepto.

C.A. Se sitúan en el punto 3

12.2. C.A. Se sitúan en el 2.

12.3. C.A. Se sitúan en el 2.

12.4. C.A. Se sitúan en el 3.

12.5. Los profesores de EGB manifiestan saber más de la ESO que los profesores de EEMM. Es lógico, ya que los profesores de EGB han trabajado con el primer ciclo de la ESO desde 1970.

C.A. Se sitúan en el 4.

12.6. C.A. Se sitúan en el 3.

12.7. Los profesores de EGB manifiestan saber más sobre investigación en el aula como herramienta de autoformación, frente al 62.5 % de los profesores de EEMM que dicen no saber nada.

C.A. Se sitúan en el 2.

- 12.8. Se sitúan en el 3.
- 12.9. Resulta curioso que el 66.66% de los profesores de EEMM no sepan lo que es aprendizaje significativo.  
C.A. Se sitúan en el 3.
- 12.10. El 58.33% de los profesores de EEMM manifiestan no tener idea sobre el DCB de Lenguas Extranjeras, frente al 53.84% de los profesores de EGB que dicen tener un conocimiento medio sobre el mismo.  
C.A. Se sitúan en el 4.
- 12.11. Los profesores de EGB manifiestan con mucha más seguridad su conocimiento sobre los medios y recursos didácticos con el 69.23%. Resultando curioso que un 16.66% de los profesores de EEMM manifieste no tener idea.  
C.A. Se sitúan en el 4.
- 12.13. Los profesores de EGB manifiestan mayor seguridad sobre su conocimiento de la Psicología del adolescente (61.53%), frente al 16.66% de los profesores de EEMM que manifiestan no tener idea.  
C.A. Se sitúan en el 2.
- 12.14. Resulta curioso que un 20.83% de los profesores de EEMM manifiesten no tener idea sobre la evaluación en general.  
C.A. Se sitúan en el 3.
- 12.15. Hay un 20.83% de profesores de EEMM que manifiestan no tener idea sobre cómo tratar el error, frente a un 52.84% de los profesores de EGB que dicen tener bastante idea sobre el mismo.  
C.A. Se sitúan en el 2.
- 12.16. El 70.83% de los profesores de EEMM dicen no tener idea, frente a un mayor conocimiento del mismo tema por parte de los profesores de EGB.  
C.A. Se sitúan en el 2.

**13.¿Has participado en...?**

	EEMM (24)	2ªETAPA EGB(13)
PRIES (Programa de Potenciación del Inglés en la EGB)	0	10
Seminarios Permanentes	12	0
Grupos Estables	0	0
Cursos organizados por la Consejería de Educación Cursos/Jornadas organizadas por TEA	14	11
(Organización de Profesores de Inglés de Canarias)	12	5
Otros cursos	3	7
No he asistido a nada	7	0

Aquí aparece el acrónimo PRIES<sup>(39)</sup>. Se trata de un Programa de Potenciación del Inglés en la EGB que fue auspiciado por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias entre los años 85 y 90. Fue un movimiento que llegó a contar con cerca de 600 profesores repartidos en 11 PRIES (Puntos de Reunión e Intercambio de Experiencias) en la provincia de Santa Cruz de Tenerife y 9 en la provincia de Las Palmas de Gran Canaria. Supuso un gran esfuerzo por parte de un grupo de personas ilusionadas que pertenecemos a este proyecto. La característica más significativo de este movimiento es que acercamos la Reforma a los profesores que no la estaban experimentando, ya que el programa se hacía en paralelo a ella.

Vemos que el 76.92 de los profesores de EGB encuestados habían asistido al programa PRIES. Es significativo observar que el 29.16% de los profesores de EEMM no manifestaron haber asistido hasta el momento del ACD a ningún otro curso.

---

<sup>39</sup> Nombre dado por el Dr. D. Pablo Domínguez González.

**14. Años de docencia**

EEMM (24)		EGB (13)	
4 años	1		
6	3		
7	2	1	
8	0	1	14 (37.83%)
9	3	1	
10	1	1	
11	2	0	
12	3	1	
13	3	0	
14	0	1	
15	2	3	
16	1	0	23 (62.16%)
17	2	1	
19	1	0	
21	0	1	
25	0	1	
29	0	1	

23 de los encuestados (62.16%) superan los 10 años de profesión docente, frente a 14 (37.83%) de menos de 10 años.

**15. ¿Has incorporado lo aprendido en los cursos/jornadas a tu práctica docente?**

	EEMM (24)	2° ETAPA EGB (13)
Habitualmente	2	6
Con frecuencia	5	7
Algunas veces	5	0
Casi nunca	10	0
nunca	2	0

Resulta muy curioso observar que el 100% de los profesores de EGB dicen haber incorporado lo aprendido en los cursos/jornadas a su práctica docente, frente al 50% de los profesores de EEMM que manifiestan lo contrario.

C.A. Difícil de predecir y confirmar. No cuantificable. Siempre se influye algo. Se tiene la sensación constante de producir pocos cambios en la práctica profesional. Se rigen mucho por modas, otra cosa es su aplicación.

**16. ¿ Dónde consideras que has aprendido lo que sabes?**

	EEMM (24)	2ª ETAPA EGB (13)
<b>FORMACIÓN INICIAL</b>		
Facult. + CAP	0	8
Magisterio		
<b>PRIES</b>		
(Programa de Po-tenciación del Inglés en EGB)	0	12
Seminarios Permanentes	10	0
Cursos/Jornadas	8	13
Lecturas	10	2
Compañeros	15	4

El 61.53% de los profesores de EGB manifiestan haber aprendido en su formación inicial, mientras que el 100% de los profesores de EEMM dicen no haber aprendido nada. El 92.30% de los profesores de EGB manifiestan haber aprendido en los PRIES. Sin embargo resulta destacable el hecho de que el 41.66% de los profesores de EEMM mencionan a la lectura como fuente y no ocurre lo mismo con el profesorado de EGB (15.38%). Otro dato a tener en cuenta es el aprendizaje a través de los compañeros mucho más alto en los profesores de EEMM (62.5%) que en los de EGB (30.76%).

**GRUPO 4: LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO**

**17. Tu actitud ante la Reforma es...**

	EEMM (24)	2ª ETAPA EGB(13)
Muy positiva	1	2
Bastante positiva	2	7
Positiva	10	3
Algunas veces negativa	8	1
Totalmente negativa	3	0

Los profesores de EGB se muestran más predispuestos a aceptar la Reforma (92.30 %), frente al 45.83% de los profesores de EEMM con tendencias negativas (17)

C.A. El grupo más negativo es el de los profesores de Bachillerato (según la nueva denominación LOGSE). Las razones que aducen son variadas, pero sobre todo se centran en que la LOGSE rebaja los niveles de conocimiento del inglés. Hay un ejemplo palpable y es el acta de una reunión de coordinación de Bachillerato que tuvo lugar el 22 de enero de 1997. El objetivo de la reunión era unificar criterios sobre la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Asistieron a ella la mayor parte de los centros de Bachillerato de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En esta reunión se leyó la propuesta que los profesores de inglés y francés de la provincia de Las Palmas de Gran Canaria hicieron para que la PAU incorporase una prueba oral a la misma. Fue imposible convencer a estos profesores de las ventajas de tal incorporación.

Respecto a la respuesta concreta sobre la actitud del profesorado ante la Reforma dicen lo siguiente: Sólo quieren valorar a los profesores de ESO, por las razones expresadas previamente, y éstas serían de un 60% positiva y un 40% de algunas veces negativa. Los extremos de esta escala son difícilmente detectables.

**18.¿Confías en que la Reforma va a influir en tu práctica docente?**

	EEMM (24)	2ªETAPA EGB (13)
SÍ	1	2
sí	0	7
no	15	3
NO	8	1

Es un pregunta difícil de interpretar ya que el enunciado no fue lo preciso que hubiese tenido que ser. Podríamos interpretar que los que dicen NO es que ya lo hacen bien y que, por lo tanto, no les va a afectar.

En todo caso, podríamos interpretar que el 95.83 de los profesores de EEMM no confían en que la Reforma vaya a influir en su práctica docente, sin embargo el 69.23 de los profesores de EGB sí.

C.A. Piensan que la mayoría de los profesores de ESO dirían SI.

**19.¿Supone para ti la Reforma una ruptura con todo lo anterior?**

	EEMM (24)	2ªETAPA EGB (13)
SÍ	9	0
sí	8	0
no	3	5
NO	4	8

Es otra pregunta difícil de interpretar ya que podría significar lo contrario de lo que se le ha preguntado. Ejemplo el 100% que contestan en EGB podríamos llegar a suponer que ellos no se verán grandemente afectados por la introducción de la Reforma ya que ellos ya hacen algo similar.

C.A. Piensan que la mayoría del profesorado de ESO diría SI.

En este apartado final hemos querido, en primer lugar, examinar las expectativas que tiene la sociedad de nuestros alumnos en su futuro trabajo, esto definido a través de definiciones dadas por las autoridades académicas. Después hemos visto algunas expectativas e ideas preconcebidas que tienen nuestros alumnos al comenzar sus estudios con nosotros. Y, por último, pensamos que era de interés reflexionar sobre una descripción de las características del profesorado en ejercicio, a través de una serie de preguntas que consideramos relevantes para los futuros profesores.

### 3. CONCLUSIONES FINALES SOBRE EL CAPÍTULO I

En este primer capítulo hemos tratado de hacer un compendio de todos los factores y consideraciones que hay que tener en cuenta respecto a la formación inicial: hemos presentado opiniones variadas sobre lo que supuestamente tendríamos que hacer como formadores de esta etapa vital de la formación profesional de los futuros profesores, hemos profundizado en las fuentes que condicionan la enseñanza de las lenguas extranjeras, hemos presentado el contexto en el que se mueve la actual formación inicial en Canarias a través del Curso de Cualificación Pedagógica junto a nuestra aportación sobre un posible perfil de formación, hemos visto las expectativas que los alumnos de Metodología de la Enseñanza del Inglés tenían antes de comenzar el curso y por fin hemos añadido las referencias concretas y nuestros comentarios sobre lo que pensaban los profesores en ejercicio de enseñanza secundaria a través de las encuestas hechas, las cuales nos hicieron reflexionar profundamente sobre la profesión docente.

Como formadores, y después de todo lo expuesto, nos quedan algunas preguntas en el aire:

**¿Qué hacer con tantas referencias?, ¿Cómo vamos a transformar nuestra práctica docente para tratar de acometer lo que suponemos es mejor para los profesores en formación inicial? ¿Es posible introducir tantas variantes en nuestro plan personal?, etc.** Todas estas preguntas, y muchas más, podrían ocasionar en nosotros, como formadores, diferentes reacciones; algunas de ellas podrían bloquear, incluso, nuestra actuación. Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que es posible **siempre que seamos coherentes** con los profesores en formación, con el contexto y, sobre todo, con nosotros mismos.

La fórmula que vamos a presentar la hemos utilizado en las más variadas ocasiones en las que hemos tratado de introducir grandes o pequeños cambios en nuestra labor profesional, aunque en esta ocasión la hemos adaptado. Se trata de preguntarnos a nosotros mismos:

1. **¿Qué tipo de profesores de formación inicial debemos, queremos, sabemos y podemos formar?**
2. **¿Cómo lo puedo llevar a cabo? o mejor ¿Cómo lo podemos llevar a cabo?**
3. **¿Cómo y quién lo va a evaluar? o mejor ¿Cómo y quiénes lo vamos a evaluar?**
4. **¿Cómo voy a introducir los resultados de esa evaluación en una nueva planificación? o mejor ¿Cómo vamos a introducir los resultados de esa evaluación en una nueva planificación?**

Detengámonos a analizar cada una de las preguntas y lo que ellas conllevan.

1. Esta pregunta viene definida por varios factores.

1.1. **Debemos.** Formamos parte de una estructura que determina, en cierta medida, lo que se espera que nosotros los formadores hagamos: La LOGSE, la Comunidad Autónoma, el Centro Superior de Educación -en el cual se enmarca el Certificado de Cualificación Pedagógica-, el resto del profesorado del CCP, las expectativas de los alumnos, la sociedad que espera que nosotros formemos lo mejor posible a esos profesores en formación inicial, etc.

1.2. **Queremos.** He aquí el factor clave. La actitud del profesor formador hacia la formación inicial es decisiva. Cada formador tiene en mente un perfil de profesor, la mayor parte de las veces, mediatizado por su propia experiencia -sus éxitos y fracasos- junto a sus aspiraciones de cambio. Sin embargo, muchas veces olvidamos que -en nuestro afán de introducir un proceso de cambio inmediatamente- todo proceso tiene su propio ritmo y que éste no se acelera porque nosotros queramos sino porque lo facilitemos. A menudo no tenemos en cuenta el factor de gradación que



todo proceso tiene. Cada proceso tiene sus propios pasos, a los cuales hay que aplicarles cohesión y, sobre todo, mucha coherencia. ¿Por qué no proponernos metas más cortas con la vista puesta en metas más ambiciosas o lejanas? Ello eliminaría, en gran medida, los desalientos, las angustias, etc. que, queramos o no admitir, tenemos.

1.3. **Sabemos.** Conocemos, o creemos conocer, nuestra profesión, sin embargo, en una gran mayoría de ocasiones, confiamos demasiado en nuestro oficio. ¿Por qué no adoptamos, con humildad, las recomendaciones que se describen en los varios perfiles del profesor, ejemplo el de la LOGSE? , ¿Por qué los recomendamos a otros y no los aplicamos a nosotros mismos? El principio de isomorfismo es aplastante en este asunto. ¿Cómo podemos transmitir a nuestros alumnos en formación -y que esperamos ellos practiquen- lo que nosotros no practicamos?

1.4. **Podemos.** He aquí las limitaciones típicas: número de alumnos, problemas del espacio, el horario, los medios, etc. Algunas de ellas son limitaciones que nos autoimponemos. Muy raramente encontramos a algún profesor que, habiendo querido, no haya hecho posible de una forma u otra, lo que se había propuesto total o parcialmente. La experiencia profesional nos dice reiteradamente que el poder va muy unido al querer. Visto así, las dificultades toman otra perspectiva. Tenemos que ser siempre conscientes de que habrá cosas que no podamos hacer, otro hecho muy distinto es desalentarse y no intentarlo.

2. La respuesta sería: selección, adaptación y gradación de las acciones que vamos a emprender. En parte mencionamos el proceso en el apartado 1.2. de este mismo apartado. La estrategia que hemos utilizado es la de plantearnos nuestros objetivos a cierta distancia. A continuación emprendemos acciones graduales que van posibilitando el cumplimiento parcial de ese objetivo. Lo importante no es la introducción descontrolada de acciones (cantidad) sino que cada acción vaya precedida de una evaluación de la acción anterior (calidad). De esta forma, vamos afianzando las medidas introducidas cohesionada y coherentemente<sup>(40)</sup>.

3. Con los criterios e instrumentos adecuados. La negociación entre el profesor y los alumnos sería la base para su establecimiento, es por eso por lo que hemos introducido el plural en la segunda pregunta. No se entendería que un proceso que ha sido plural sea evaluado sólo por nosotros los formadores.

4. Esto sería normalísimo en un diseño curricular abierto. Ya dijimos en el apartado 2 que una evaluación es el primer paso para introducir los resultados en la acción siguiente. De esta forma el

---

<sup>40</sup> Un proceso similar es el que nos indican Sheila Estaire y Javier Zanón al trabajar con tareas posibilitadoras y finales. La referencia bibliográfica es la siguiente.  
Estaire, S. y J. Zanón (1994), *Planning Classwork: A Task-based Approach*, Heinemann

programa resultante no es sólo del profesor sino que forma parte también de los alumnos. Sabemos las dificultades que todo este proceso conlleva pero «el querer» llevarlo así -por pura coherencia personal- hace que dichas dificultades sean bastante «llevaderas», sobre todo, cuando la estructura está formada.

Como conclusión final, y al hilo de lo que hemos dicho, vemos que todas estas palabras presentadas al principio sobre qué tipo de profesor debemos, queremos, sabemos o podemos ser, pueden cambiar radicalmente su significado e intensidad si establecemos una participación plural. Cuando mencionamos la pluralidad estamos pensando en primer lugar en los alumnos, aunque se puede extender a otros miembros que intervengan en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Éste es el espíritu que vamos a defender en nuestra propuesta de programa para una formación inicial.



## *Capítulo II: Autonomía del alumno*

1. Introducción
2. ¿Por qué fomentar la autonomía en el aprendizaje?
  - 2.1. La autonomía como actitud
3. Construcción del concepto ‘autonomía del alumno’
  - 3.1. Dos precursores: Rousseau y Dewey
  - 3.2. Terminología en torno al término ‘autonomía’
  - 3.3. Evolución del concepto ‘autonomía’ e implicaciones según distintos enfoques y autores
    - 3.3.1. Enfoques humanistas
      - 3.3.1.1. El papel del profesor y del alumno
      - 3.3.1.2. «Community Language Learning» (CLL)
      - 3.3.1.3. «Silent Way» (SW)
    - 3.3.2. El enfoque comunicativo
    - 3.3.3. Fusión de los enfoques humanistas y comunicativo
    - 3.3.4. Otros enfoques sobre el concepto ‘autonomía’
4. Reflexiones y conclusiones finales

## **1. Introducción**

El término ‘autonomía’ está hoy en boga. No hay libro de texto, conferencia nacional o internacional, Diseños y Materiales Curriculares promovidos por el MEC o las distintas Autonomías, autores que intentan acercar la Reforma a los usuarios, etc. en los que este término no se encuentre presente de alguna u otra forma. Sin embargo, no es un vocablo nuevo en la historia de la educación. Varios de sus aspectos más relevantes pueden ser encontrados en teóricos de la educación como Comenio, Rousseau, Dewey o Pestalozzi. Es en estas últimas décadas cuando se convierte en elemento central entre los teóricos, sobre todo dedicados a la enseñanza de adultos.

Uno de los más importantes resultados del movimiento comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ha sido el reforzamiento del papel del alumno en el proceso de aprendizaje. Todas las investigaciones apuntan al proceso de aprendizaje, y en consecuencia a los cambios curriculares que ello demanda, como centro de interés. La tradicional separación entre contenidos y metodología no está actualmente tan distante como en el pasado. Cómo y por qué se aprende (o no se aprende) resultan tan importantes como qué se aprende. Todo esto hace obligatoriamente cambiar la típica distribución de poder y autoridad en el contexto educativo. El alumno se convierte en corresponsable, junto al profesor, en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

El hecho de compartir papeles hace que profesores y alumnos impongan y distribuyan responsabilidades que antes estaban bien diferenciadas. Una de las responsabilidades mayores es la de tener conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y de las estrategias desarrolladas, es decir, saber cómo se aprende. Este conocimiento no puede permanecer latente, sino que se debe convertir en acciones apropiadas. Los alumnos necesitan aprender a aprender como vehículo esencial para adquirir conocimientos autónomamente, en medio de las estructuras de aprendizaje impuestas por el marco institucional en el cual participan.

## **2. ¿Por qué fomentar la autonomía en el aprendizaje?**

*«If you give a man a fish, you feed him for a day.  
If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime»  
(Confucio 551-479 AC)*

Consideramos que el aprendizaje que plantea la teoría constructivista nos lleva directamente a buscar formas de enseñanza y de aprendizaje que ayuden a nuestros alumnos hacia una mayor autonomía en su aprendizaje. Si pretendemos que sean los alumnos quienes construyan su conocimiento, sus propios significados, será necesaria una organización didáctica que les facilite este «aprender significativamente». Por otra parte, en los niveles no universitarios, hay otra razón fundamental: la autonomía del aprendizaje está incluida explícitamente en relación a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en los Diseños Curriculares Base y Materiales Curriculares posteriormente editados.

Aparte de lo mencionado, vemos otra razón esencial relacionada con el alumno como ser social actual y en el futuro: dentro del panorama social actual, lo único que parece mantenerse constante es el cambio. Siendo así, también parece necesario, desde este punto de vista, preparar, en la medida de lo posible, a los futuros participantes de esta sociedad para poder afrontar esta situación de cambios. Como afirma Little (1990:8), no se puede pretender que los niños sean adolescentes y más adelante adultos autónomos si no han aprendido a ejercer esta autonomía durante su etapa escolar. Si cada uno aprende a partir de la integración de información nueva en lo ya conocido, se puede suponer que el alumno mejor preparado será aquel que tiene las herramientas necesarias para aplicar los conocimientos ya adquiridos a una tarea nueva; es decir, el que tenga una autonomía psicológica. Trim (1988:3) puntualiza que ninguna escuela ni ninguna universidad puede proporcionar a sus alumnos todos los conocimientos o destrezas que puedan necesitar durante toda su vida y, por tanto, la mejor formación que se le puede ofrecer al alumno es la capacidad de seguir formándose más adelante.

En resumen, ayudar a los alumnos a ser más responsables en su propio aprendizaje produce multitud de efectos beneficiosos, entre ellos, que el alumno no es sólo un alumno momentáneo de una determinada asignatura o área sino que es un alumno de por vida. Lo que aprende puede olvidarse; sin embargo, cómo lo ha aprendido permanece más fácilmente. La formación integral de nuestros alumnos exige que los profesores tomemos posturas más radicales respecto a qué tienen que aprender y cómo lo tienen que hacer. No vamos a estar constantemente a su lado para dictarles los conocimientos que necesiten, sin embargo es muy posible que tengan acceso a unos medios que les permitan obtenerlos por sí mismos.

### **2.1. La autonomía como actitud.**

Para nosotros el término ‘actitud’ es la clave. Es el punto de referencia sin el cual todo lo demás perdería cohesión y coherencia. Al hablar de actitudes tenemos en mente un término paralelo: las disposiciones. Para Katz y Rath (1985:301) la disposición es «una característica atribuida a un profesor, que se refiere a la tendencia de sus acciones en un contexto particular». Las disposiciones son tendencias a actuar que no deben confundirse con las destrezas o

habilidades. Puede que un profesor domine una destreza pero que no tenga disposición a utilizarla.

Otra definición del término «actitud» la encontramos en *Tecnología de la Educación, Léxicos de Ciencias de la Educación*: “Predisposición relativamente estable de la conducta en relación con un objeto o sector de la realidad”. Las actitudes sustentan, impulsan, orientan, condicionan, posibilitan y dan estabilidad a la personalidad. Los componentes básicos que conforman las actitudes suelen reducirse a: 1. componente cognitivo 2. componente afectivo y 3. componente comportamental o reactivo (tendencia a resolver en la acción de una forma determinada).

Nos gustaría definir al profesor desde ahora como generador, agente de cambio y promotor de actitudes, etc. pero éste difícilmente podría transmitir algo que no entendiésemos, que no sintiésemos o que no pusiésemos en práctica. Es decir, sería incoherente disociar los componentes básicos que conforman una actitud, si así fuese se resentirían todos y cada uno de los elementos y procesos del currículum y sobre todo afectaría a su credibilidad.

Los resultados de un proceso podrían ser analizados desde las actitudes que han cambiado. La mayor parte de los cambios curriculares que observamos tienen como punto de partida un cambio de actitud, primero del profesor y luego de los alumnos. Decimos como punto de partida ya que sabemos que una vez se inicia el proceso es fácil recibir iniciativas/disposiciones de cambio de actitudes de parte del alumnado. Todo ello implica, por supuesto, una positiva actitud receptiva por parte del profesor para aceptar, asumir, incorporar, reconducir, etc. tal actitud.

Un proceso de autonomía no podría explicarse sin un cambio de actitud de ambas partes. Ello implica que, para que haya autonomía, tenga que hablarse de un proceso plural. El profesor y el alumnado tienen que aceptar los cambios de actitud al mismo tiempo que se ponen en práctica. Sería difícil explicar la actitud sin acción. Cuando hablamos de acción estamos hablando también de evaluación de esa acción y de una toma de decisiones curriculares a partir de la misma. Ello reforzaría dicha actitud. Si queremos crecer en actitudes no debemos dejar a un lado la evaluación de las mismas como punto de partida de otras nuevas actitudes.

### **3. Construcción del concepto de autonomía.**

Bajo este enunciado vamos a introducirnos en lo que significa el concepto ‘autonomía’ hoy. Podríamos fácilmente caer en la trampa de pensar que, el término que hoy se nos presenta como símbolo o bandera de una escuela progresista, es un producto de la evolución filosófica,

política, educativa, etc. reciente, sobre todo los españoles, podríamos creer que es una aportación más que nos ha sido ofrecida por la reforma del sistema educativo. Nada más lejos de la realidad. Sabemos por experiencia que las cosas no suceden por generación espontánea sino que, y sobre todo en educación, existen unos antecedentes o causas que han facilitado o posibilitado que, lo que hoy concebimos como 'autonomía', haya llegado a nosotros enriquecido con las distintas aportaciones que se han ido incorporando en el proceso evolutivo.

Como consecuencia de lo dicho, vamos a dedicar este apartado 3 a describir los momentos y autores más significativos que han colaborado para que el término 'autonomía' signifique hoy lo que es. No obstante, es necesario recordar aquí que no es todavía un concepto aceptado -y mucho menos puesto en práctica- en su totalidad por la mayoría de los profesores de nuestro país, aunque sí recogido por la filosofía educativa que impregna la reforma.

### **3.1. Dos precursores: Rousseau y Dewey.**

El concepto de autonomía del alumno no es una nueva idea en la historia de la educación. A pesar de las variadas interpretaciones filosóficas que se le han dado al término, algunos aspectos relativos al desarrollo de la autonomía del alumno pueden ser encontrados en las ideas de teóricos de la educación al menos desde Comenio. Teóricos como Rousseau y Dewey podrían servir como ejemplo claro de tal corriente de pensamiento. Las ideas de Rousseau, a pesar de que algunas de ellas fueron mal interpretadas, fueron extremadamente influyentes. Cohen manifiesta que podemos encontrar rastros de su influencia desde Pestalozzi y Froebel en Europa a Dewey en Estados Unidos de América; y a través de estos educadores en los movimientos de la Escuela Progresista en Europa y en los Estados Unidos de América (Cohen 1983:52).

El «Emilio» de Rousseau es utópico. En él, la autonomía del niño es aceptada como punto de partida para desarrollar su propio carácter (cf. Rousseau 1966:6). La adaptación mecánica y las actitudes habituales impuestas, las cuales son vistas por Rousseau como producto de la civilización, son rechazadas por la lógica y la psicología (cf. Suortti 1981: 91-94; Good and Teller 1969: 211-215, 219-220). El concepto de Rousseau sobre la lógica se refiere a la estructura lógica del pensamiento y la acción en el aprendizaje y en la enseñanza. Lo relativo a la psicología, se refiere a los diferentes elementos de la conciencia, y el concepto de ética se refiere a los valores, en última instancia, en torno a la relación entre el individuo y la sociedad (Suortti 1981: 71).

El aprendizaje en el «Emilio» tiene lugar a través de experiencias con la naturaleza, con las cosas y finalmente con la gente. El lenguaje es un importante medio de comunicación, y la expresión de los significados propios del niño se manifiestan a través del dominio de concep-



tos como signo de comprensión. Rousseau creía en el desarrollo consecutivo de los aspectos lógicos y psicológicos hacia lo ético<sup>1</sup>, y en la educación del niño en aislamiento; mientras que Dewey creía en el desarrollo simultáneo de los tres aspectos y en el crecimiento del niño en un contexto social.

Los conceptos de lógica, filosofía y ética están combinados desde el principio en los aspectos socio-filosóficos, psicológicos y educativos en la teoría y obra de Dewey. Skilbeck (1970) apunta a que Dewey fue influenciado por «*pragmatism in painting an optimistic picture of a dynamic, purposive, free, human agent impressing itself in action on an open universe, a world of change, novelty and opportunity*». Dewey fue influenciado igualmente por la psicología funcional adaptativa «*in his view that a dynamic problem-solving person may be taught to organize his problem-solving skills into flexible habits of rational thought and behaviour*» (Skilbeck 1970:6).

El punto de partida para este desarrollo es el crecimiento personal en un contexto social, el cual tiene lugar a través del despertar del interés, experiencia y la reconstrucción de esa experiencia. El factor central en el crecimiento es el dominio de las herramientas de aprendizaje. El despertar del interés, ejemplo la motivación, tiene lugar cuando un alumno toma parte en una situación problemática<sup>2</sup> que conduce a un examen riguroso del problema, una hipótesis para la solución y la verdadera solución del problema a través de la actividad (cf. Bruhn 1973: 28-33; Dewey 1957). Aunque Cohen puntualiza que para Dewey la noción de problema es básica, Dewey escribe en *How We Think* (1909:11): “*Thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation which is ambiguous, which presents a dilemma, which proposes alternatives*” (Cohen, 1985:57). Aunque “learning by doing” se enfatiza en el libro de Dewey *The School and Society* (1957), el concepto de actividad es más tarde ampliado para terminar cubriendo actividades menos prácticas. Además de enseñar a los alumnos a emplear distintas herramientas de aprendizaje, el enfoque de Dewey sirve para enseñar a los alumnos significados, algo que es importante, en otras pala-

---

<sup>1</sup> Ética: moral y obligaciones del hombre. Trata de lo que está bien y lo que está mal en los actos humanos. Conjunto de reglas morales que regulan el comportamiento y las relaciones humanas (*Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua)

Moral: Perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia. Que no concierne al orden jurídico sino al fuero interno o al respeto humano. Ciencia que trata el bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia (*Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua)

<sup>2</sup> «Problema» en este contexto no debe entenderse como conflicto sino en términos didácticos, es decir:

1. Actividad que el alumno tiene que resolver.
2. Situaciones nuevas para las que no existen respuestas previstas de antemano.
3. Una situación nueva frente a la que hay que crear una respuesta adecuada para alcanzar un fin determinado.

bras evitar la creación de «*the school's world of learning and the outside world's world of learning*» (Ibid.: 75-76). La expresión se refiere a la adopción y adaptación mecánicas a las que Rousseau se resistía. Skilbeck (1970: 7-8) nos dice que con estas palabras Dewey defiende una posición «holística», una combinación sistemática de valores y generalizaciones empíricas, las cuales emite a través de sugerencias para la acción. Es una filosofía de 'visión' para liberar y agrandar las mentes, al mismo tiempo que el 'método social'.

Para Dewey, la tarea del profesor es guiar al alumno en el desarrollo de los aspectos lógicos, psicológicos y éticos del progreso personal hacia la autonomía. Su tarea es encontrar formas de enriquecer, equilibrar y clarificar la experiencia del alumno, para guiarlo a encontrar nuevas experiencias, estructurar y simplificar experiencias cuando sea necesario, y encontrar caminos para conectar las experiencias del alumno con las múltiples formas de vida y cultura, incluyendo, desde luego, su herencia (Skilbeck 1970: 20-21).

Opuesto a los procedimientos tradicionales y mecánicos, Dewey también llama la atención hacia el uso de la lengua en situaciones de aprendizaje en la escuela. La habilidad natural del alumno para usar la lengua debe ser interpretada de forma social, siendo, además, importantísimo conectar la lengua con la realidad. Dewey (1957:57) nos dice: «*there is a great difference between having something to say and having to say something*». Cuando una lengua es usada para comunicar significados reales, la lengua del alumno se desarrolla y mejora, ya que es guiada por la realidad, sobre la cual se apoya el conocimiento (Ibid.: 57).

A pesar de sus diferentes puntos de vista, Rousseau y Dewey nos hablan del crecimiento de la autonomía en el individuo. Ambos parten de la tradición aristotélica, mirando al comportamiento humano como intencional más que causativo. Aprender como una forma de comportamiento se ve como un proceso, explicado en términos de lógica, psicología y ética. Los objetivos sobre la educación difieren: mientras que Rousseau educa a Emilio para vivir principalmente para sí mismo, Dewey desea que sus alumnos encuentren una vida significativa dentro de la vida de la sociedad.

Dewey y Rousseau asumen la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los sistemas de adquisición de ese conocimiento a través de lo dinámico y no de lo estático. A pesar de que los sentidos juegan un papel importante para la adquisición del conocimiento, ambos enfatizan los conceptos de comprensión, interpretación, intenciones y situaciones de aprendizaje. Todos estos elementos son muy importantes para el progreso de la autonomía del alumno. Finalmente, ambos creen en la importancia de la lengua y la comunicación como una herramienta para construir la autonomía.

### 3.2. Terminología en torno al término ‘autonomía’.

El término ‘autonomía’ viene llamando la atención de numerosos profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas de los últimos veinte años. Durante este tiempo han aparecido numerosos trabajos relacionados con este concepto, citemos algunos más relevantes: Harding-Esch, 1976; Altman and James, 1980; Holec, 1981; Geddes and Sturtridge, 1982a; Mason, 1984; Riley, 1985; Holec, 1988; Ellis y Sinclair, 1989; Little, 1989; Sheerin, 1989; Willing, 1989; Gathercole, 1990; Little, 1991; Wenden, 1991; Dickinson, 1992; Page, 1992; Esch, 1994; Gardner y Miller, 1994; Dam, 1995; ediciones especiales de las revistas *Die Neueren Sprachen* y *System* dedicaron sus números a la autonomía del alumno en 1994 y 1995 respectivamente; asimismo muchos países han incorporado el desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje de lenguas en sus currículos nacionales.

Las razones que puedan explicar esta tendencia son variadas y tienen que ver con factores muy diversos tales como filosofía de la educación, teorías sobre el aprendizaje de lenguas, creencias políticas, etc.; la necesidad para adaptar los rápidos cambios en tecnología, comunicaciones y empleo, y al creciente reconocimiento de que la capacidad para aprender es más importante en el contexto actual que un cúmulo de conocimiento; las oportunidades ofrecidas por los desarrollos tecnológicos y las redes de comunicación alrededor del mundo; y los intentos de ampliar los recursos educativos al mismo tiempo que la reducción de costes. Todo este entramado conceptual produce, como consecuencia, que distintos profesionales interpreten el concepto ‘autonomía’ de forma muy variada. Esta es la razón por la cual nos vamos a adentrar en la terminología de dicho concepto.

La palabra ‘autonomía’ aparece en nueve de los títulos mencionados previamente. Una mirada a las revistas especializadas en enseñanza y lingüística aplicada confirman la impresión de que este término se ha convertido en una palabra de moda tal como lo fueron en su momento ‘comunicativo’ y ‘auténtico’ en los años 80. Hay, sin embargo, un número de problemas asociados con esta popularidad creciente (Little, 1994c), dos de los cuales nos conciernen. En primer lugar, se usan términos distintos para referirse a una misma cosa. El segundo, es que el mismo término se usa a menudo para referirse a varias cosas. Todo ello requiere de una clarificación para saber a qué nos estamos refiriendo en cada momento.

El objetivo que mueve a los autores mencionados previamente es el de ayudar a los alumnos a que desarrollen aptitudes o posibilidades de tomar el control en cada fase de su propio aprendizaje, e incluye desde definir los objetivos hasta la evaluación. En esto comparten algunas bases comunes con sistemas que permiten (o pueden permitir) que los alumnos ejerciten grados de elección sobre su proceso de aprendizaje, tales como «*distance learning*», «*flexible learning*», «*individualized instruction*», «*open learning*», «*self-access learning*»

y «*self-instruction*». Donde difieren, no obstante, es en que los sistemas mencionados son formas de organizar el aprendizaje y no enfoques que tengan como objetivo central el desarrollo de una capacidad particular del alumno.

«*Self-instruction*», por ejemplo, se refiere tanto a aprendizaje sin profesor (Little, 1991:3) como a aprender «*without the direct control of a teacher*» (Dickinson, 1987:5). «*Distance learning*» es una forma de organizar a los alumnos generalmente sólo en sus vías de acceso (tiempo, lugar y ritmo de estudio). «*Open learning*» (del cual «*distance learning*» es un subconjunto) permite elecciones dentro de un currículum al mismo tiempo que en el acceso; tiene como objetivo la responsabilidad por aprender, pero parece en la práctica más una medida institucional para poder abarcar más alumnos al mismo tiempo que reducir costes (Lewis 1995). «*Individualized instruction*» implica el uso de actividades diseñadas para ajustarse a las necesidades individuales de los alumnos, pero es el profesor el que prepara o adapta los materiales, planifica los objetivos y evalúa las habilidades para llevar a cabo determinadas destrezas (Logan 1980). «*Flexible learning*» es un enfoque similar al anterior, adaptado al aprendizaje de lenguas en el nivel secundario en Gran Bretaña, en el cual el profesor o departamento proporciona materiales y actividades; el alumno tiene cierta elección sobre qué y cuándo hacer, pero hay muy pocas oportunidades para negociar los objetivos de aprendizaje o el método de evaluación (Page, 1992:83; Evans 1993). «*Self-access learning*» se refiere al aprendizaje a través de materiales o equipos que están organizados para facilitar el aprendizaje; pero el aprendizaje puede ir desde «*self-directed*» a «*teacher-directed*».

Las términos que permanecen más cercanos a nosotros en estos momentos son «*learner autonomy*» y «*self-directed learning*».

«*Self-directed learning*» es un concepto que ha sido ampliamente promocionado e investigado en el campo de la enseñanza de adultos, particularmente en los Estados Unidos de América. En la literatura especializada, el término ha sido usado en dos sentidos: dar significado al proceso y a las técnicas usadas en dirigir el propio aprendizaje, y el cambio que se produce al tomar conciencia del resultado de tal aprendizaje (Brookfield 1985). Candy (1991:23) distingue más tarde entre cuatro aspectos del término:

1. Una característica personal (autonomía personal)
2. La buena disposición y la capacidad para llevar nuestra propia educación («*self-management*»)
3. Una forma de organizar la instrucción en contextos convencionales («*learner-control*»)
4. La búsqueda individual y no instructiva de oportunidades para aprender en un contexto social y natural (autodidaxia)

Distinciones similares (y de ahí la posibilidad de interpretaciones erróneas) existen en las definiciones de «*learner autonomy*» y «*self-direction*» en el aprendizaje de lenguas. En el punto 3.3. de este capítulo dedicaremos un esfuerzo por sintetizar las aportaciones de los distintos autores a este término, el cual es fácil empezar a vislumbrar como múltiple y complejo.

### **3.3. Evolución del concepto ‘autonomía’: implicaciones según distintos enfoques y autores.**

En este apartado vamos a detenernos en los enfoques y en los autores que han enriquecido el concepto ‘autonomía’ y en las implicaciones pedagógicas y metodológicas que los mismos han generado. La autonomía del alumno no ocurre en el vacío, por lo tanto necesitamos mirar otros enfoques, especialmente en la enseñanza de lenguas, que han existido antes o en paralelo al concepto de autonomía del alumno y que, sin duda alguna, han influido y contribuido a este modo de entender el aprendizaje. En esta línea podríamos citar los enfoques humanistas y a la enseñanza comunicativa de las lenguas. Al mismo tiempo sería conveniente determinar lo que queremos decir por aprendizaje «*learner-centred*» como opuesto a «*teacher-centred*».

Antes de adentrarnos en los enfoques humanistas y comunicativo, sería oportuno mencionar los enfoques «*Audiolingual*» y «*Situational or Audiovisual*», sobre todo para ver el tratamiento de la lengua, papeles del profesor y del alumno, etc. Roberts, en su artículo «*State of the Art*» (1982a:96) agrupa los enfoques «*The Grammar Translation Method*», «*Audiolingualism*», «*The Situational or Audiovisual*» denominándolos como «*The Traditional Method Approach*». Aunque Roberts reconoce diferencias entre estos enfoques, los agrupa así por tener en común los siguientes aspectos: la aceptación de que la mayor dificultad en el aprendizaje de una lengua está en el dominio de sus estructuras, lo cual implica centrar la atención casi exclusivamente en ello y que las clases tienden a mantener «*teacher-centredness*» como respuesta a la necesidad de mantener la clase junta y bajo control. Las primeras reacciones en contra de estos enfoques del aprendizaje de la lengua apareció en los últimos años de 1960, conduciendo en Europa a los conceptos de «*notional syllabuses*» de una parte y de otra al movimiento de «*English for Specific Purposes (ESP)*»; mientras tanto comenzaban a aparecer los enfoques humanistas en Estados Unidos de América, los que, en esencia defendían: un rechazo al modelo de planificación léxico-estructural, para el cual proponían alternativas que alteraban el concepto de planificación del contenido -basándose sobre todo en las necesidades comunicativas del alumno; al mismo tiempo rechazaban plenamente la metodología de los enfoques estructurales.

### 3.3.1. Los enfoques humanistas

El término «*Humanistic Language Teaching*» agrupa muy diferentes enfoques, algunos procedentes de Estados Unidos de América, otros de Europa. Algunos de ellos son, incluso, contradictorios entre sí, a pesar de tener puntos en común. Como ejemplo de ello, Logan incluye como sinónimos del término «*humanistic*» a «*individualized instruction*», «*autonomous learning*» y «*continuous-progress learning*».

#### Características comunes

1. Su metodología no se basa en el contenido de lengua como punto de partida sino «*the fact that each is an outcome and an application of a particular theory of language learning and an accompanying body of instructional theory*» (Richards, 1984:10)

2. Roberts los clasifica bajo las etiquetas de «*humanistic/ psychological*» o «*whole engagement*». Sus metodologías asumen dos principios comunes: los aspectos afectivos en el aprendizaje de las lenguas son tan importantes como los cognitivos, teniendo que ver a los alumnos como «*whole persons*» (término que veremos más profundamente en en Community Language Learning (CLL), en el seno del cual se originó). El segundo principio, está basado en la actitud de los enfoques humanistas hacia «*the answers to language learning problems are more likely to come from psychology than from linguistics*» (Roberts, 1982a:101).

3. Rivers atribuye la aparición de la enseñanza humanística al movimiento de individualización de los años 1970 que aparecieron como una reacción en contra del determinismo behaviorista.

4. Moskowitz usa el término «*humanistic*», aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, sin especificar ningún tipo de enfoque sobre el aprendizaje sino como un conjunto de técnicas generales y actividades específicas.

5. Stevick (en *Humanism in Language Teaching*) se refiere a cinco principios para describir las características que las definiciones de 'humanismo' tienen, especialmente fuera de la esfera del aprendizaje de lenguas: sentimientos, relaciones sociales, responsabilidad, intelecto y la necesidad continua de ponerse al día.

Veamos que quiere decir, en concreto, con los «componentes» de este término:

- Sentimientos: se refiere a las emociones personales y apreciación estética.

- Relaciones sociales: se refiere a la estimulación de la amistad y de la cooperación.
- Responsabilidad: para Stevick, este aspecto conlleva la necesidad de un análisis público riguroso, crítica y corrección; desaprobando a todo aquel o aquellos que niegue su importancia.
- Intelecto: aquí incluye el conocimiento, la razón y el entendimiento.
- Continua necesidad de ponerse al día: tiene que ver con la búsqueda de una completa realización de nuestras cualidades más profundas. (Stevick, 1990:23-24)

La aplicación de estos principios puede ser encontrada en otros autores, tal es el caso de Moskowitz en su libro *Caring and Sharing in the FL Class* (1978). Hasta cierto punto Moskowitz representa una referencia básica para la enseñanza humanista de lenguas.

6. Moskowitz, en su artículo «What Humanistic Education Is» (1978:14) plantea que uno de los principales objetivos de la educación humanista es el de integrar el área de conocimiento y crecimiento personal en el currículo. Esto significaría, no sólo estudiar el área de conocimiento en sí misma, sino relacionarla con uno mismo. En esencia, sería hacer confluir los sentimientos y la información como partes de un mismo proceso de aprendizaje. En un artículo más reciente (1988:42), Moskowitz añade que las actividades humanistas tienen que servir para reconocer nuestros propios puntos fuertes, siendo conscientes al mismo tiempo de nuestros sentimientos y valores en el descubrimiento de uno mismo.

7. Para Richards y Rodgers (1986:114), las técnicas humanistas son aquellas que incorporan a la persona totalmente, incluyendo sus emociones y sentimientos al mismo tiempo que su conocimiento lingüístico y destrezas conductuales. Estos autores incluyen solamente «*Community Language Learning (CLL)*» bajo esta denominación.

8. Terrel (1982:281) describe «*affective-humanistic*» como actividades que «*explore the students' values, ideas, opinions, goals, and feelings as well as their experiences*».

9. Appel (1989:262) define al humanismo a través de sus actividades, diciendo que serán estas las que enfatizan el centralismo del alumno y las que cambien el equilibrio de poder en la clase. Añade que las actividades conllevarán no sólo la enseñanza de la lengua sino los objetivos educativos de mayor altura, por ejemplo «*learning about learning*». Appel considera que los siguientes principios deben estar incorporados a las actividades humanistas: hacer que las experiencias de los alumnos sean parte central de la clase de lenguas, poner un fuerte énfasis en el trabajo por parejas y en grupo, y añadir autorreflexión.

10. Moskowitz (1982:22) diferencia entre ser un profesor humanista y usar actividades humanistas. Señala que la personalización basada en los personajes de un libro de texto o filmas no es realmente una personalización, porque las preguntas y las respuestas generadas carecen de interés tanto para los alumnos que responden, como para aquellos que escuchan, y que muchas de esas preguntas «personalizadas» extraen información real, pero superficial y sin importancia. Insiste, diciendo «*Our concern has been how to communicate in another language. It is time now to focus on **what** to communicate in that language*» (Ibid.:25).

11. Moskowitz (Ibid.:36) también señala que la mayoría de las actividades humanistas se harán en pequeños grupos para permitir la máxima participación e implicación en el uso de la lengua extranjera y sacar el mayor partido posible a la actividad.

12. Para Roberts (1982a:103), si se espera que los alumnos comuniquen sus propias ideas más que «parrot what the teacher or the materials writer prescribes for them» es necesario eliminar la mayor ansiedad posible de la clase y hacer que los alumnos se sientan seguros y aceptados por el profesor y por los otros alumnos.

13. Moskowitz (1978:18) nos refuerza lo dicho en los puntos anteriores más claramente a través de lo que ella denomina «*some of the key premises underlying humanistic education*». Son los siguientes:

1. El propósito principal de la educación es suministrar conocimientos y un contexto que facilite el mayor rendimiento de las potencialidades de los alumnos.
2. El crecimiento personal, al mismo tiempo que el crecimiento cognitivo, es una responsabilidad de la escuela. En consecuencia, la educación tiene que ocuparse de las dos dimensiones humanas -lo cognitivo o intelectual y lo afectivo o emocional.
3. Para que el aprendizaje sea significativo, los sentimientos tienen que ser reconocidos y puestos en uso.
4. El aprendizaje significativo es descubierto por uno mismo.
5. Los seres humanos desean actualizar su potencial.
6. Mantener unas relaciones sanas con otros compañeros propician el aprendizaje.
7. Aprender más sobre uno mismo es un factor de motivación en el aprendizaje.
8. Incrementar la autoestima aumenta el aprendizaje.

He aquí el contraste entre los cinco componentes del humanismo según Stevick (Punto 5) y las ocho premisas principales de Moskowitz:



COMPONENTES DEL HUMANISMO SEGÚN STEVICK	PREMISAS PRINCIPALES DEL HUMANISMO SEGÚN MOSKOWITZ
1. Sentimientos	2. Afectividad, crecimiento emocional.
	3. Los sentimientos tienen que ser reconocidos para que el aprendizaje significativo tenga lugar.
2. Relaciones sociales	6. Las relaciones con compañeros.
3. Responsabilidad	7. Aprender sobre uno mismo.
4. Intelecto	2. Crecimiento cognitivo.
	3. El aprendizaje significativo es descubierto por uno mismo.
5. Necesidad continua de ponerse al día	1. Mayor rendimiento de la potencialidad del alumno.
	2. Crecimiento personal.
	5. Necesidad continua de poner se al día.
	8. El incremento de la autoestima incrementa el aprendizaje.

Moskowitz (Ibid.:14) expresa su preocupación por los estudiantes que suspenden en la escuela y considera a la educación humanista como un medio para evitar tal fracaso. De esta idea se hace eco Creton (1985:20) cuando puntualiza que aprender una lengua no es puramente una actividad intelectual y que cada alumno trae a clase su propio y único contexto cultural, experiencias sociales, actitudes, humores y sentimientos. Nos recuerda asimismo que, incluso cuando los alumnos están en un nivel elemental de aprendizaje de la nueva lengua, no están funcionando psicológicamente a ese nivel, y, en consecuencia, necesitan un trabajo que estimule y desafíe su intelecto.

### **3.3.1.1. El papel del profesor y del alumno**

Moskowitz reconoce que una dificultad añadida para incorporar las actividades humanistas en las clases de lenguas extranjeras, es que los profesores de lenguas extranjeras están mal preparados y sin experiencia en las propias actividades humanistas y que eso hace que la noción sea extraña para la mayoría. Esto puede ocasionar que los profesores sientan rechazo a entrar en este terreno. Asimismo expresa su creencia de que ser innovador comporta aceptar un cierto riesgo y al mismo tiempo nos dice que la necesidad de innovación en las escuelas es bastante acusada. Creton (op.cit.:21) manifiesta que el factor más importante para él en cual-

quier situación de aprendizaje no es el profesor ni el alumno sino más bien la relación que existe entre ellos. Él cree que si la atmósfera de una clase determina la calidad del aprendizaje, el profesor es la persona más responsable de una atmósfera amistosa y productiva. Stevick (1982b: 5) colabora con esta idea cuando afirma que la calidad del aprendizaje por parte de los alumnos depende de la calidad de su atención y que esto, a su vez, depende en gran medida de la seguridad que ellos puedan sentir en clase.

Estas ideas de la relación entre el profesor y los alumnos y la influencia de la atmósfera de la clase sobre la cantidad y calidad de aprendizaje, es lo que Stevick ha desarrollado más profundamente cuando describe y compara los conceptos de actuación productiva frente a actuación refleja, y defensiva frente a aprendizaje receptivo. Para este autor (1976:109-110) la actuación refleja ocurre cuando un alumno repite un modelo lingüístico dado por el profesor. Ejemplos de lo anterior sería aprender por repetición, sustitución o transformación de «drills» (modelos lingüísticos a los que se le sustituye alguna parte) a través de repetir un diálogo memorizado, o responder a preguntas sobre un diálogo o pasaje. En contraste con esto, la actuación productiva es cuando un alumno en lugar de seguir un modelo, empieza con algo que quiere decir y con la persona a la que se lo quiere decir, es entonces cuando extrae modelos para cubrir esta necesidad. Para Stevick, la actuación productiva procede de esferas más profundas del alumno y enfatiza que esta profundidad puede ser considerada más importante «*than techniques, format o underlying linguistic analysis*». Añade, además, que la actuación del alumno tiene lugar sólo cuando ha hecho suya la lengua y que este proceso ha podido ser defensivo o reflejo. Stevick entiende por aprendizaje defensivo aquel en el cual el alumno siente la necesidad de defenderse en contra de la lengua y de los hablantes que la representan ( el profesor, los hablantes nativos, los compañeros, etc.). Este aprendizaje defensivo es, metafóricamente, similar a un traje o armadura que el alumno se pone para protegerse, y que cualquier aprendizaje de la lengua es similar a la construcción de otra armadura que le sirve para protegerse en contra, por ejemplo, de preguntas, pruebas, etc. relacionadas con la lengua. La metáfora que usa para describir el aprendizaje receptivo es la de plantar semillas que crecerán por sí mismas si son cuidadas. Las malas yerbas, las rocas o falta de sol y lluvia son las reacciones de defensa del yo, las cuales causarían un aprendizaje defensivo y, en consecuencia, «*the degree to which they can be removed by the teacher will lead to receptive rather than defensive learning and the degree to which learning is receptive, will be the degree to which the learner can use the language from a greater depth within him or herself*» (Stevick, 1976 y 1990b)

Autores diferentes incluyen distintas metodologías o enfoques bajo el paraguas de «humanista». Nuestro objetivo no es estudiar la enseñanza humanista de las lenguas en profundidad, sino más bien ver sus contribuciones hacia el punto central de nuestro estudio que es la autonomía del alumno, por lo que nos vamos a limitar a «Community Language

Learning (CLL)» y «Silent Way (SW)», al ser dos de los enfoques que han contribuido definitivamente al desarrollo del aprendizaje autónomo.

Generalmente, ni CLL ni SW son explícitamente incluidos cuando se habla de las teorías que apoyan al aprendizaje autónomo, sin embargo, ambos enfoques tienen a la autonomía del alumno como punto central. A continuación vamos a describir algunos de los principios de CLL y SW que han influido, sin duda, en el aprendizaje autónomo.

### 3.3.1.2. «Community Language Learning (CLL)»

Fue desarrollado en un principio por Charles Curran. «Community Language Learning (CCL)» se originó a partir del trabajo de Curran como psicoterapeuta. Dado su interés por cómo la gente aprende lenguas extranjeras, empezó a investigar y a aplicar sus teorías en este campo. De acuerdo con Rardin (1976:102 y 1988:60-61) «*Curran noted that many of the blockings that language learners expressed, specifically ego-defensive reactions which blocked further learning, were similar to those expressed by people coming in for counseling*». Esto llevó a Curran a teorizar sobre la posibilidad de aplicar las técnicas que él había desarrollado en sus terapias a los expertos en la preparación de profesores para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ello les permitiría crear un entorno de aprendizaje para adultos lo más no-defensivo y cooperativo posible. En consecuencia, se esperaba que el resultado de esta transferencia fuese un cambio en las relaciones de aprendizaje entre profesores y alumnos y entre los mismos alumnos. Lo que en un principio no tenía la intención de desarrollar una nueva metodología de enseñanza, ha influido, a lo largo de los años, no sólo en la enseñanza de las lenguas extranjeras sino también en la enseñanza de las lenguas maternas.

Rardin (1982:61-62) enumera seis principios como «necessary to positive and consistent learning as seen in Counseling-Learning». Hemos enfatizado algunos más que otros dependiendo de la importancia que estos principios tienen en relación con la autonomía del alumno.

1. «*All final human learning is value learning*». Para CLL aprender significa un choque entre lo que el alumno ha aceptado como valores y los nuevos. En relación con la autonomía del alumno podría significar que introducir a los alumnos en una situación nueva, para la que se requiere que adquieran mayor autonomía, tiene que suponer un choque de valores.

2. «*Resistance is inherent in any adult learning situation*»<sup>(3)</sup>. Nos parece una consecuencia del principio anterior. El choque que se establece entre los valores ya aceptados y los

---

<sup>3</sup> El autor define como adultos a los mayores de doce años.

nuevos crea una resistencia en el alumno. El adulto, en la posición de aprender una nueva lengua, se encuentra de nuevo en la posición de un niño sin los medios de comunicación en la nueva lengua. Esta resistencia se debe a la dependencia del alumno respecto al profesor.

En relación con la autonomía del alumno vemos que su importancia es doble. Primero, el profesor puede encontrarse con la resistencia del alumno, lo cual podrá superar incorporando al alumno en un proceso de enseñanza no amenazante. Segundo, y todavía mucho más significativo para la autonomía del alumno, el alumno opondrá menos resistencia si es capaz de ir tomando decisiones en el proceso de aprendizaje.

Muy cercano a este concepto, es el de la necesidad de mantener un espacio del alumno. Curran (1972: 91) observa que el mayor conocimiento del profesor crea una distancia, o espacio, entre él y el alumno. Si el profesor proyecta su influencia hacia ese espacio e impide con ello que el alumno tenga un espacio, va a destruir cualquier oportunidad para que el alumno incremente su espacio. Aplicando este concepto a la autonomía del alumno, tenemos que la idea de un espacio del alumno pone en evidencia la necesidad de crear un sentido de la responsabilidad en cada uno de los alumnos, es decir, cada alumno tiene que controlar su propio espacio para así poder controlar su autonomía. Este concepto reconoce también las diferencias que los alumnos principiantes traen a la clase.

3. «*Human learning is whole-person learning*». El término «la persona total» se usa para enfatizar que aprendemos no sólo con el intelecto, sino que nuestros sentimientos toman parte en ello.

Para CLL, el término «persona total» se refiere también a «*learner-directed learning*», en el sentido de que «*the learner knows more about his own learning process than the teacher possible can*» (Rardin, 1983). El papel del profesor es ayudar a que el alumno mejore su proceso de aprendizaje, permitiéndole involucrarse emocionalmente en él, con el fin de emplear la energía necesaria para aprender.

4. «*Human learning is people*». Este concepto se refiere de nuevo a las diferencias en la experiencia de aprendizaje de cada persona y también se refiere a la idea de que cuando una persona aprende una nueva lengua, tal como dice Rardin (1976: 107), «*a slow emergence of a new inner language self*» tiene lugar. Este concepto aporta, a la parcela de la autonomía del alumno, un refuerzo a la idea de que cada alumno aprende algo único en la clase y que el papel del profesor es el de ayudar al alumno a usar su singularidad mejor.

5. «*Human learning moves through a five-stage process of internalization*». CLL considera que los alumnos pasan a través de cinco etapas en el proceso de aprendizaje de una

lengua extranjera.

5.1. En la primera etapa, el alumno se muestra totalmente dependiente del conocedor del contenido lingüístico/profesor y de la seguridad emocional mientras intenta expresarse en la nueva lengua. Esta dependencia e inseguridad pueden ser motivadas por:

*«by the lack of knowledge in the target language as well as simply not knowing if the little bit of English one already has, in an ESL class, for example, will be adequate to meet the class needs» (Rardin et al. 1988: 83)*

Esta reacción puede ser observada también cuando los alumnos que, incluso sabiendo bastante de la lengua extranjera, se encuentran en una nueva clase temerosos de usarla porque no saben si su nivel es el adecuado en relación con el resto de los alumnos.

5.2. La segunda etapa, la de autorreafirmación, se inicia cuando el alumno empieza a conseguir una cierta independencia del conocedor del contenido lingüístico/profesor. Comienza a establecer su autoconfianza a través del uso de expresiones o frases simples previamente aprendidas. El profesor lo ayuda sólo en el caso de que el alumno dude o pida ayuda.

5.3. En la tercera etapa, el alumno empieza a tener una existencia separada del conocedor del contenido lingüístico/profesor. Rardin et al. (1988: 84) se refiere a ella como *«functional independence»* ya que el alumno puede funcionar comunicativamente, incluso con errores. Es en esta etapa cuando el profesor debe ser más cuidadoso del espacio del alumno, ya que los alumnos se pueden hacer entender y tienden a tener un *«urge to end the dependent relationship through which such independence was acquired»*. Tienden a sentirse molestos con la ayuda o corrección cuando no ha sido solicitada.

5.4. En la etapa cuarta, la de inversión u *«opting for dependence»* es cuando los alumnos aceptan que, aunque se pueden comunicar suficientemente bien para hacerse entender y que por lo tanto pueden ser independientes del profesor/conocedor, pueden ser dependientes del profesor para aprender lo que ellos consideran que no saben todavía. Para CLL la elección de decidir emprender esta etapa es crucial, sin embargo, resulta curioso observar que los adultos raramente escogen esta etapa.

5.5. La quinta es considerada la etapa independiente. El conocimiento que el profesor puede ofrecer está centrado en la perfección de la lengua, sobre todo en sus aspectos más sutiles.

El cambio de una etapa a otra no es lineal; los alumnos se pueden mover constantemente hacia adelante o hacia atrás. (Estas cinco etapas se describen en Rardin et al. 1988: 82-87;

Curran 1972: 130-134; Curran 1976: 28-30, etc.) Rardin and Tirone (1983: 10) enfatizan que estas cinco etapas no están hechas para ser usadas como una forma para categorizar o medir a los alumnos «*so that they can be more efficiently manipulated by the teacher toward greater achievement*».

Quizás la mayor contribución del concepto de las cinco etapas es que CLL toma en cuenta que el alumno trabaja hacia la independencia y que el profesor le ayuda a hacerlo. También ayuda a que el profesor y los alumnos aprecien la necesidad del espacio del alumno, la necesidad de los alumnos para cometer errores y los conflictos que aparecen en los mismos alumnos cuando ganan dominio sobre la nueva lengua.

A continuación vamos a seguir presentando los puntos sexto y último de la lista de Rardin.

6. Nos presenta los seis elementos que él considera interrelacionados y que parecen esenciales para el aprendizaje humano: seguridad, atención, agresión, reflexión, retención y discriminación. SARD o SAARRD son los acrónimos que CLL usa para referirse a «*non-defensive learning and the conditions which bring about a new learning self*» (Rardin et al. 1988:110). A continuación describiremos brevemente cada uno de los elementos mencionados.

- **Seguridad:** Es la base de las demás. Es la seguridad que siente el alumno que existe entre el profesor y él mismo, entre el grupo de alumnos, entre el alumno y la nueva lengua y entre el alumno y las tareas/actividades hechas para aprender la lengua. LaForge (1983:64) nos dice «... the first task of the teacher is to establish relative security, a security in which the students are able to function with responsibility for their learning». Este elemento de seguridad es el que encontramos en los comentarios de Moskowitz y de Roberts sobre humanismo y que encontraremos en Littlewood en la sección de «Communicative Language Teaching».

-Atención: se refiere a la necesidad del profesor para atraer la atención del alumno a través de las actividades/tareas. Esto puede significar, en la práctica, tareas que no sean ni muy nuevas ni familiares.

- **Agresión:** Se refiere a la resistencia y sentimientos negativos que un alumno adulto tiene. También se refiere a la necesidad del alumno de reafirmarse a sí mismo, utilizando para ello cualquier material que haya incorporado.

- **Retención:** De acuerdo con Curran (1976: 8) es el paso final en el proceso de asimilación de lo estudiado por parte del alumno, cuando incorpora el nuevo conocimiento en el

sistema ya existente. El alumno tiene que sentirse seguro para que este proceso de aprendizaje por asimilación tenga lugar.

- **Reflexión:** Es una ayuda para la retención. Ocurre en dos momentos y formas diferentes. Uno, los períodos silenciosos, en los que el alumno escucha su propia grabación de la nueva lengua y en las tareas típicas del CLL denominadas «human computer». El otro, el período de reflexión incluido en todas las clases de CLL durante el cual los alumnos son preguntados acerca de lo hecho durante un período previo de tiempo y comentarlo con la clase.

- **Discriminación:** se refiere a la necesidad del alumno a discriminar los sonidos de la nueva lengua, sus significados y su uso gramatical. Esta necesidad para la discriminación, se ve claramente cuando el alumno está en etapa tres y necesita decidir moverse hacia la etapa cuatro (Ver punto 5, 5.1.- 5.5.).

### **3.3.1.3. «Silent Way»**

Este enfoque fue desarrollado por Caleb Gattegno, un matemático nacido en Egipto y educado en Gran Bretaña, quien desarrolló programas matemáticos y luego materiales para la lectura y la escritura para el aprendizaje de la lengua materna antes de aventurarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para Gattegno, cuyo interés está centrado en estudiar la dinámica del aprendizaje y cómo ocurre el aprendizaje humano, el «Silent Way» es parte de enfoque global de enseñanza. Bartoli (1981: 30) nos dice «*Dr. Gattegno's contribution to teaching is an attempt to create a whole new science of education which aims at students using all their mental powers and not, like traditional teaching, just the intellect and memory*». La actitud de Gattegno (1972: 25) hacia el aprendizaje de una lengua extranjera es la de «*most people do not feel that there is really any point in acquiring another language for what it does to oneself rather than for what it brings to oneself*» (enfaticado en el original). Mientras aprende la lengua el alumno necesita aprender nuevas cosas acerca de él y de los otros para que así la lengua extranjera o segunda lengua sea más que una copia de nuestra primera lengua.

Una de las formas que Stevick (1980: 284) observa es la de que los profesores de lenguas tratan de controlar a sus alumnos haciéndolos permanentemente dependientes, haciendo por ellos lo que ellos podrían hacer por sí mismos. El profesor practicante de «Silent Way» no tendrá la necesidad de hacer algo más que observar, desafiar, animar y estudiar los productos de lo individual y los esfuerzos colectivos de los alumnos. Refiriéndose a «Silent

Way», Stevick (1976:141) escribe que «a student who can say ‘I have learned’ rather than ‘I have been skillfully taught’ is developing self-respect».

Cada persona consta de dos sistemas: un sistema de aprendizaje y un sistema de retención. El sistema de aprendizaje es sólo activado a través de una conciencia inteligente. Para que la retención ocurra, el cerebro necesita ensamblar, examinar, clasificar, reestructurar y asimilar la nueva información. Todo este trabajo es difícil para el cerebro. Stevick (1980: 41) escribe «*this is one of the reasons for teacher silence, to give the students’ brains time to do the work necessary with the new material in order to retain it*».

Gattegno ve el aprendizaje de una lengua como un proceso de crecimiento personal resultante del crecimiento de la toma de conciencia y del autodesafío del alumno. Para Gattegno (1973: vii) «*only awareness is educable*» dado que si crece la toma de conciencia, el aprendizaje mejora. En esta medida «Silent Way» está más preocupado por la forma de aprender de los alumnos («learning to learn») que de otra cosa. El aprendizaje no se ve como un medio para acumular conocimiento sino como el medio para convertirse en un alumno más competente en todo aquello que haga.

El profesor modelará, una vez como máximo, una palabra, una frase y demanda respuestas del alumno. Los alumnos crean sus propias producciones uniendo la vieja y nueva información. Aquí podemos observar una relación estrecha con las técnicas del CLL. Para Gattegno (1972: 89), «*the teacher’s strict avoidance of repetition forces alertness and concentration on the part of the learners*». Esto hace que «*increases yield and efficiency and saves time for further learning*».

La repetición, como opuesto al silencio, de acuerdo con Gattegno (1972: 80) «*consumes time and encourages the scattered mind to remain scattered*». Bartoli (1981:31) añade «*Because I remain silent, my students become more daring and take more risks*». Ellos exploran sus hipótesis y las de sus compañeros. Se escuchan atentamente a sí mismos y entre ellos.

Los errores se ven como una parte natural e indispensable del proceso de aprendizaje. Los errores son inevitables dado que los alumnos son animados a explorar la lengua. El profesor trabaja con los alumnos para que ellos se autocorrijan. No se espera que los alumnos aprendan mucho si el profesor simplemente suministra la lengua correcta. Los alumnos necesitan aprender a escucharse a sí mismos y comparar su propia producción con sus criterios internos en desarrollo. Los errores son corregidos por el alumno. Lo que un «outsider» (el profesor, otro alumno, un libro de gramática, etc.) puede hacer es brindar al alumno la suficiente atención hacia el hecho de que existe una diferencia entre lo que él ha dicho o escrito y



lo que ha sido dicho o escrito por otros. Gattegno (1972: 31) puntualiza, «*I do not correct learners; I only throw them back onto themselves to elaborate further their own criteria and to use them more completely*». Esta actitud hacia los errores es otra de las mayores contribuciones que el «Silent Way» ha aportado a la autonomía del alumno.

Los practicantes de «Silent Way» raramente contestan las preguntas de los alumnos. Más bien, dirigen las preguntas de nuevo hacia el alumno o hacia el resto de la clase. Unas de las hipótesis de aprendizaje subyacente a este trabajo es que el aprendizaje es facilitado si el alumno descubre o crea, más que si recuerda o repite lo que tiene que ser aprendido. Tal como Bartoli (1972: 121) dice «*It is important that the teachers give no answers. The results become much less important than the process of learning*». Un ejemplo de lo que venimos hablando sería que el profesor escribiese dos frases en la pizarra y que preguntase a los alumnos que definiesen las diferencias. Es decir, más que explicar gramática, el profesor pregunta a los alumnos para que ellos formulen sus propias reglas de gramática. El silencio del profesor es quizás la parte más sorprendente del «Silent Way», sobre todo para los profesores formados tradicionalmente. Dejar de modelar, remodelar, ayudar y dirigir las respuestas de los alumnos requiere una ardua limitación para los profesores principiantes. Gattegno anticipa que el usar «Silent Way» requiere, de la mayor parte de los profesores, cambiar la percepción de su papel.

Todos los profesores han experimentado, como alumnos, el modelo «*the teacher talks, the students are silent and listen and take notes*». Los profesores de lenguas extranjeras que no han recibido más formación, directa o indirecta, o metodología más allá del «translation method» están acostumbrados a que los alumnos hablen en clase. Aunque, esta participación ha sido tradicionalmente muy centrada en el profesor, el profesor pregunta a cada alumno una pregunta, que el alumno contesta; el profesor da un modelo que los alumnos tienen que repetir, en gran grupo, en pequeños grupos o individualmente; se pide a los alumnos que lean ejercicios de algún tipo en voz alta. Es muy difícil para un profesor callarse en clase. Después de todo, en teoría al menos, el profesor es el mejor modelo de hablante que los alumnos pueden tener la mayoría del tiempo.

French (1979: 11) señala que uno de los principios de «Silent Way» es que el profesor necesita salir de su 'mundo' y entender lo que está pasando en el 'mundo' del alumno. Sólo el alumno puede hacer lo necesario para cumplir sus objetivos y tiene en su interior todas las herramientas necesarias que necesita. Al respecto nos dice Gattegno (1976: vii) «*Teachers must be concerned with what the students are doing with themselves rather than with the language, which is the students' concern*». Los profesores y los alumnos trabajan en diferentes materias. «*Since the teacher's role is not to purvey knowledge, he or she can stand back and watch the students correcting themselves and making alternative suggestions to what is*

*offered by their classmates*». Una de las consignas del «Silent Way» es: «*The teacher works on the students, the students work on the language*».

En contraste con metodologías precedentes, las cuales esperaban que la respuesta del profesor fuese la de animar a los alumnos después de cada intervención satisfactoria, para los practicantes de «Silent Way», tal como describe McNeill (1982:119), «*the absence of any comment by the teacher when students offer a correct response is intended to increase their self-reliance*». Las acciones del profesor pueden interferir en el desarrollo de los criterios propios de los alumnos. Gattegno (1981) respondió a un alumno «*Do you want my approval or is it enough that you see it?*». El profesor es responsable de crear un entorno que anime al alumno a arriesgarse, y ello facilita el aprendizaje.

Nunan (1989: 80) describe el papel del alumno como el de un aprendizaje a través de un análisis sistemático, el cual hace que el alumno se convierta en independiente y autónomo. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje y tienen que desarrollar independencia, autonomía y responsabilidad.

El concepto de «Silent Way» de «*not doing for the students what they can do for themselves*» puede observarse, en un simple ejemplo, trabajando con vocabulario nuevo. Las palabras nuevas se ponen en la pizarra sin vocales, sólo los espacios indican donde van las vocales.

Los alumnos tienen que adivinar qué vocal va en cada sitio. Esto requiere que los alumnos piensen sobre lo que tiene sentido en la lengua que se está trabajando -basado en los conocimientos previos de cómo esa lengua opera y parece.

‘*The subordination of teacher to learning*’, otro de los principios de «Silent Way», es interpretado por Bartoli (1981: 30) como que el nuevo material es presentado cuando los alumnos pueden integrarlo en lo que han trabajado previamente y sólo cuando están preparados para ello.

Larsen-Freeman (1986: 61) observa que al final de cada clase el profesor pregunta a los alumnos por sus reacciones positivas o negativas, por sus observaciones de la clase y por lo que han aprendido durante la clase. Esto puede servir de información para que el profesor planifique lo siguiente, sobre todo aquello que necesita más trabajo; esto ayuda a los estudiantes a aceptar responsabilidad en su aprendizaje, a través de hacerlos conscientes sobre cómo ellos pueden usar ciertas estrategias en clase.

Las innovaciones introducidas por Gattegno se notan principalmente en la forma en que las actividades de clase se organizan, el papel indirecto que el profesor se ve forzado a

asumir, la responsabilidad dada a los alumnos para llevar a cabo y comprobar sus hipótesis de cómo trabaja la lengua.

El objetivo de este apartado ha sido señalar las características de la enseñanza humanista de lenguas en general y las características de dos ejemplos que han servido, sin ninguna duda, para enriquecer la línea de trabajo de la autonomía del alumno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Mientras el desarrollo de los enfoques humanistas tenía lugar, en su mayor parte en los Estados Unidos de América, el centro de atención sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras también se encontraba en efervescencia en Europa. En el siguiente apartado nos fijaremos en los desarrollos que estaban ocurriendo más o menos simultáneamente en nuestro continente.

### **3.3.2. El enfoque comunicativo**

Tal como hemos visto, no hay un núcleo central identificable en un comienzo de los enfoques humanistas, a excepción, quizás, de su reacción en contra de las metodologías previas. Este no es el caso de lo que se ha venido a denominar «*Communicative Approach or Communicative Language Teaching (CLT)*». Este enfoque se originó en gran medida a partir de la investigación y desarrollo hecho por varios grupos de expertos en lenguas reunidos por el Consejo de Europa a través de su Consejo para la Cooperación Cultural.

Una de las preocupaciones iniciales del equipo denominado «Modern Language Project» fue desarrollar una descripción de objetivos para los alumnos europeos de lenguas comenzando por un análisis de sus necesidades lingüísticas. En sus orígenes, los hipotéticos alumnos eran adultos, emigrantes, gente que necesitaba una lengua extranjera por razones de negocios y/o europeos que viajaran a otros países por placer o que tenían contactos con gente extranjera que viajaba a su propio país. De acuerdo con Richterich (1973: 31) la hipótesis original era la de que un adulto podría ser capaz de aprender una lengua extranjera ayudado por un sistema de unidades de aprendizaje independiente que podrían ser agrupadas según las necesidades de aquellos que quisieran o necesitaran adquirir un cierto dominio de una lengua extranjera («*a language other than their mother tongue*», como la define Richterich).

D.A. Wilkins recibió el encargo de desarrollar un sistema de categorías a través de los cuales fuese posible especificar las necesidades comunicativas de un alumno adulto que trabajase en el contexto europeo. Wilkins (1973: 131) estableció al principio de su investigación que, en contraste con las definiciones de un «*conventional grammatical syllabus*», las cuales incluían el sistema gramatical completo de una lengua, esta nueva definición se haría comenzando por la especificación de las necesidades lingüísticas de alumno o grupo de alumnos, teniendo en cuenta las situaciones de lengua en las que se pudiesen encontrar.

Cuando habla de «conventional grammatical syllabus», Wilkins se refiere a los enfoques «audiolingual» o «audiovisual», preocupados con la enseñanza de un completo sistema gramatical y fonético antes de considerar la posibilidad de que el alumno comenzase a usar la lengua estudiada en situaciones de comunicación. Little (1989: 4-5) dice: «la asunción hasta entonces había sido la de que una lengua debería ser enseñada poco a poco y que cada componente fuese minuciosamente dominado antes de intentar usar la lengua con propósitos comunicativos».

Little y otros contrastan este, entonces predominante, enfoque centrado en las necesidades del alumno, refiriéndose a lo anterior como un enfoque «synthetic» y al último como «analytic». Bajo el término «synthetic», Little agrupa «*the grammar translation, audiolingual and audiovisual methods*» porque, aunque el primero de éstos puso el énfasis en explicaciones explícitas de gramática mientras que los otros dos las evitaban, todos fueron organizados alrededor de subelementos del sistema gramatical y estos subelementos fueron agrupados y practicados en serie.

Para Wilkins (1976: 13), el programa que él desarrolló es «analytic», en él no intenta controlar el contexto lingüístico de aprendizaje sino «*the learner's task is to approximate his own linguistic behavior more and more closely to the global language*». Wilkins dijo de este nuevo enfoque:

*«Analytic approaches... are organized in terms of the purposes for which people are learning language and the kinds of language performance that are necessary to meet those needs» (Ibid.)*

Uno de los objetivos para el desarrollo de este enfoque analítico fue el de crear un sistema de aprendizaje de lenguas que no requiriese años para ser dominado por los alumnos de una lengua extranjera. La alternativa de Wilkins intentó contestar a la pregunta «*What notions are those that the European learner will expect to be able to express through the target language?*». Ello representa por lo tanto un enfoque nocional o semántico para la construcción de los currículos. Sus originales «notional categories» fueron dos: «semantic-grammatical» y «communicative functional». La primera incluye puntos tales como duración, frecuencia, cantidad y localización y se denominó «semantic-grammatical» porque las categorías son «semantic» ya que son «items of meaning» (Johnson 1981:3) y «grammatical» en reconocimiento al hecho de que en la mayor parte de las lenguas europeas estas categorías se relacionan bastante directamente con categorías gramaticales.

El último, el «communicative functional», son «*in broad terms, the uses to which we put language*» (Ibid.). Ejemplos de funciones comunicativas son solicitar información, expresar desacuerdo, saludar e invitar, etc. La propuesta de Wilkins fue, entonces, que sus cate-

gorías «semantic-grammatical» y «communicative-functional» fuesen usadas como el medio de listar conceptos y usos en el currículo. Usa el término «notional syllabus» (el título de su libro de 1976) para describir un «syllabus» que incorporase estas listas. A pesar de que Wilkins usó primero la palabra «notional» para cubrir ambas categorías, «notional» se terminó usando como una abreviación para la categoría de «semantic-grammatical» y «functional» referida a la categoría de «communicative-functional». Van Ek, que continuó el desarrollo de la investigación de Wilkins, usa los términos «notions» y «functions».

El resultado de la continuación de Van Ek sobre el trabajo de Wilkins fue la publicación de una especificación del currículo en 1975. Esta especificación, originalmente publicada por el Consejo de Europa, se llamó *The Threshold Level*. De acuerdo con Littlewood (1981:82-83), esta publicación intentó especificar a) las necesidades comunicativas más importantes que podía surgir en conversaciones de cada día y b) formas de lengua capaces de ser aprendidas para hacer frente a estas necesidades. Se asume así la idea de un alumno «general» que quiere cruzar el umbral de una razonable vida normal en un país extranjero, o que quiere relacionarse con extranjeros visitantes de su propio país.

Dado que el énfasis, en esta nueva definición de currículo, se puso en las necesidades comunicativas de los alumnos más que en una descripción de aspectos gramaticales de la lengua, «communicative» y «functional/notional» terminaron siendo intercambiables. Savignon (1991: 263) puntualiza que el término «communicative» ha sido usado para describir programas que usan un currículum «functional-notional» basado en el asesoramiento según las necesidades de los alumnos (Johnson 1989: 10 hace un planteamiento similar). Hay, de hecho, no un enfoque comunicativo sino varios, aunque esta definición de las necesidades de los alumnos es un punto de partida que todos tienen en común. Ello supone un giro de 180 grados de los currículos anteriores, en los cuales el currículo se basaba en la descripción de la lengua objeto de estudio y en el que se esperaba que los alumnos asumieran la necesidad del sistema completo de la lengua.

Esta premisa para organizar el currículo partiendo de las necesidades de los alumnos es lo que hizo que el enfoque comunicativo se considerase «learner-centred». Para Roberts (1982a: 99) «... *all communicative teaching is learner-centred in the sense that it accepts the imperative of the learner's communicative needs*». Y Little (1989: 27) piensa que «*perhaps the one feature that unites all versions of the 'analytic' paradigm is a concern with the 'learners' needs*».

Las discusiones sobre qué currículo usar y cómo debería ser usado fueron exhaustivas. Richards and Rodgers (1986: 74) incluyen siete y dejaron de poner al menos dos: Munby's de

1978 y la de Van Ek y Alexander de 1980. Para Roberts (1982a: 98) todos estos currículos tenían en común que:

*«... see communicative needs as the basis for any syllabus aiming at communicative competence, and depart radically from the traditional grammatical syllabus by working from these needs through to the linguistic forms which have to be learnt if the needs are to be fulfilled rather than starting with a repertoire of linguistic forms which learners may later 'fill' with meanings»*

Tal como Johnson (1981: 1) escribió, uno de los inconvenientes de los enfoques anteriores fue el de crear «*structurally competent but communicatively incompetent students*» y que «*being structurally correct*» es sólo una parte de lo que implica la destreza de una lengua

El enfoque comunicativo tuvo en sus comienzos dos inconvenientes. El primero fue que, mientras el diseño curricular se había profundizado, no fue así en el caso de una metodología equivalente y aplicable. Brumfit (1980: 1), por ejemplo, comenta que «*a discussion of syllabus organization is not enough, for the methodological implications are much more important*». Allwright (1979: 106 y siguientes) propone tres elementos básicos para una situación de enseñanza/aprendizaje: «*1. Samples, meaning syllabus content, 2. Guidance, that is, model of discourse and 3. Management activities*» y sugiere que «*if a classroom is to be of any value to those in it, ... people... might profitably pay at least as much attention to problems of management as they currently pay to Samples and Guidance*».

En la búsqueda de una metodología apropiada a las premisas del CLT, los investigadores y metodólogos buscaron actividades que requiriesen comunicación entre dos o más alumnos, sin la intervención continua del profesor.

Morrow (1981: 62-65), hace un listado de cinco principios de una metodología comunicativa. Estos son:

1. «*Know what you are doing*». Esto significa que el punto final de cada lección debería ser una actividad que el alumno pudiese llevar a cabo en la lengua extranjera.

2. «*The whole is more than the sum of the parts*», insistiendo que un hecho crucial en un método comunicativo será el que la lengua actúe con elasticidad por encima del nivel de la frase, y que opere con lengua real en situaciones reales.

3. «*The processes are as important as the whole*». Como ejemplos, Morrow sugiere «*information gap activities*», y también plantea que los participantes necesitan hacer una elección, tanto en términos de lo que irán a decir y, más particularmente, cómo lo dirán; y que una

reacción de respuesta tendría que ocurrir, significando con ello, que cuando dos hablantes toman parte en una interacción, hay normalmente un objetivo de alguna clase en sus mentes.

4. «*To learn it, do it*». Con este principio, Morrow se refiere al hecho de que desarrollar un control sobre el uso de la lengua tendría que suponer que el alumno hiciese algo, haciendo elecciones, evaluando de las reacciones de respuesta o salvando los vacíos de información. Una consecuencia de ello, señala, es que el aprendizaje se convierta lo más posible en la responsabilidad del alumno.

5. «*Mistakes are not always a mistake*». Aquí nos dice Morrow que si los profesores organizan actividades en las cuales el objetivo es comunicar un mensaje, la precisión gramatical no será el único criterio de que este objetivo haya sido conseguido, de hecho no será un criterio. Este principio implica un cambio tremendo en relación con las bases teóricas de los enfoques previos donde había una gran preocupación por la inmediata corrección de los errores de los alumnos.

Aunque los principios de Morrow son bastante imprecisos, podemos ver al menos en dos de ellos, un primer paso hacia lo que se convertirá en parte de la autonomía del alumno. Principio uno, «*know what you are doing*», cuando es aplicado al alumno, puede ser interpretado como que el alumno tendría que tener sus objetivos claros antes de comenzar una tarea. Y principio cuatro, «*to learn it, do it*» en el que él mismo añade como un corolario de que el aprendizaje se convierta, lo más posible en la responsabilidad del alumno. De nuevo prepara el camino para la autonomía, ya que el alumno es sólo capaz de ser autónomo en la medida que acepte ser responsable del proceso de aprendizaje.

Los enfoques comunicativos empezaron a poner énfasis en trabajar con las cuatro destrezas, que son oír, hablar, leer y escribir, separadamente o de forma integrada. En el mismo trabajo en que Morrow presenta sus cinco principios, otros autores discuten posibles actividades para estas áreas relacionadas con las destrezas. Se presenta también la idea de introducir «*role-play*», simulaciones, drama, juegos y solución de problemas. Uno de estos autores, O' Neill (1981: 29), sugiere mirar a, entre otros, «*Silent Way*» para «*rich arsenal of strategies and techniques... to awaken and increase receptivity to language*».

Esta «*awakening and increasing the students' receptivity to language*» se refiere a, tal como se señaló a través de las descripciones de CLL y SW, la cuestión de cómo tratar la gramática. Este aspecto del aprendizaje de la lengua fue una fuente de conflictos para los metodólogos y practicantes del CLT. Por algún tiempo, la postura más aceptada fue la de que la gramática no debería ser enseñada, la habilidad de usar otra lengua se desarrollaría automáticamente a través del uso de la lengua por parte del alumno. Fueron sugeridas varias

formas de trabajar la gramática por parte de los metodólogos que trabajaban en dos de los enfoques humanistas, «Community Language Learning (CLL)» y «Silent Way (SW)».

Otro metodólogo, Littlewood (1981), conectando el enfoque comunicativo con el estructural previo, sugiere dividir las actividades de clase en «pre-communicative» y «communicative» para así «combine the newer functional view of language with the traditional structural view, in order to achieve a more complete communicative perspective». Las actividades «Pre-communicative» son más tarde divididas en «structural» y «quasi-communicative» mientras que las comunicativas eran clasificadas como «functional communicative» y «social interactive activities».

El fin de las actividades «structural» es el de proveer al alumno con las destrezas y la lengua que necesite para los actos comunicativos pero sin requerir del alumno centrarse en algo más que en la operación estructural. En relación con las actividades «quasi-communicative», Littlewood dice «*they sound more communicatively authentic*» y «*serve to illustrate communicative facts as well as structural facts*». Esta actividad «quasi-communicative» es, a pesar de todo, un todavía típico «audiovisual drill».

Para la primera de sus dos categorías comunicativas, las actividades «functional communicative» enfatizan el aspecto funcional de la comunicación y tienen como objetivo principal el que los alumnos usen la lengua que conocen para así conseguir significados lo más efectivos posibles; es decir, concentrarse en comunicar un mensaje, no la corrección gramatical de este mensaje. Añade que el principio que subyace en este tipo de actividad es el de que el profesor necesita estructurar la situación para que los alumnos tengan que vencer las dificultades de los vacíos de información para resolver el problema. Esto es un intento hecho desde la clase para aproximar la transacción lingüística de una comunicación real en la cual ningún hablante sabe lo que el otro va a decir.

Finalmente, para Littlewood, las actividades «social interaction», colocan el énfasis en lo social al mismo tiempo que en los aspectos funcionales de la comunicación. Mientras que los alumnos tienen como meta transmitir significados efectivamente, se les requiere igualmente prestar gran atención al contexto social en el cual la interacción tiene lugar. Ello implica que las actividades se aproximan mucho más a la clase de comunicación encontrada fuera de la clase, en donde la lengua no es solamente un instrumento funcional, sino también una forma de comportamiento social. Un inconveniente que podemos observar es que existe un gran salto para ir de lo que Littlewood denomina «pre-communicative» a «communicative».

En el mismo trabajo en que Littlewood ofrece el listado de estos tipos de actividades, podemos encontrar también referencias a los enfoques humanistas, los cuales, enriquecieron



el desarrollo metodológico de la enseñanza comunicativa de las lenguas. Por ejemplo, Littlewood (Ibid.: 83) señala que «*the teacher must subordinate his teaching to the learning needs of his students*». Tal como describimos en la sección anterior, esta frase es una de las premisas del «Silent Way». Littlewood también habla aquí acerca de la creación de inhibiciones y ansiedad del alumno en la clase de lenguas extranjeras, una situación en la que los alumnos tienden a evitar la participación. De nuevo, ésta es una premisa enfatizada por Mowkowitz y por «Community Language Learning».

Previamente, citamos que uno de los inconvenientes de las primeras aplicaciones de «Communicative Language Teaching» fue la de no tener claramente desarrollada una metodología paralela. Un segundo inconveniente, en parte relacionado con el primero, fue el intentar aplicar este currículo, diseñado para alumnos adultos, generalmente en situaciones específicas, a alumnos más jóvenes. Mirando a este segundo inconveniente de aplicabilidad del currículo nocional-funcional a alumnos más jóvenes, nos dice Roberts (1982a: 98), que para los alumnos más jóvenes, en edad escolar, no están claros las necesidades específicas de comunicación.

Un resultado de esto fue que, cuando se introdujo este nuevo currículo en jóvenes alumnos, el currículo funcional-nocional fue usado completamente, sin poder analizar las necesidades de lengua futuras de estos alumnos, además de que sus necesidades inmediatas no existían. Esto trajo consigo que, muchos currículos comunicativos y libros de texto para alumnos más jóvenes, incluyesen funciones que no eran válidas para estos alumnos en un sentido comunicativo. Un ejemplo, las funciones enseñadas a un nivel principiante a menudo incluían «asking about and saying one's names», «asking about and saying what one's job is» o «asking about and saying one's nationality». En una clase normal de un país europeo, los estudiantes conocen sus nombres, no tienen empleos y todos tienen la misma nacionalidad. En consecuencia, aunque se les enseñase a los alumnos funciones en lugar de estructuras gramaticales, no estaban más cerca de la comunicación real que lo que habían estado antes con el «traditional audiolingual»: «Is this a book?» o «Are you a boy?».

Un inconveniente posterior en la aplicación de este enfoque comunicativo a jóvenes alumnos fue que, aunque es agradable decir que debe permitirse a los alumnos elegir no sólo lo que quieran decir sino cómo lo dirán, en los niveles más elementales si el alumno sólo sabe una forma de decir algo ya no hay elección posible. De este modo, el segundo principio de Morrow «*the whole is more than the sum of the parts*», queriendo decir con ello que los alumnos deben ser colocados en situaciones en las cuales se requiera el uso de «*stretches of language above the sentence level*», es bastante difícil de poner en práctica.

Todavía otra dificultad, relacionada con las sugerencias metodológicas de Littlewood y Morrow, fue la de que muchas actividades no eran lo suficientemente interesantes para llamar la atención de los jóvenes alumnos más que lo habían sido las «transformation drills». Aquí, el tercer principio de Morrow «*The processes are as important as the whole*» que él ejemplificaba con actividades «information gap» -también incluidas por Littlewood como una de sus actividades «functional communicative»- adolecía, en el momento de la presentación a los alumnos, de un material atractivo. Maley (1982a: 36) comenta a este respecto «*my contention would be that many language teaching materials are either excessively serious or overpoweringly trivial*».

De todas formas, las dificultades enumeradas previamente, largamente debatidas por metodólogos teóricos y profesores, sirvieron como base para desarrollar la autonomía del alumno. Lo que fue realmente cierto de la revolución del CLT fue el cambio en los objetivos del alumno respecto a anteriores enfoques. Johnson (1981: 10) nos dice al respecto:

*«In the most general terms we may say that a 'communicative language teaching' is one which recognizes the teaching of 'communicative competence' as its aim. It is on this level of aim that such a language teaching distinguishes itself from more traditional approaches where the emphasis is heavily on teaching competence. We may thus see the revision of aims as an enrichment -an acceptance that there are further dimensions of language which need teaching».*

Richards, en su artículo de 1984 en el que compara los enfoques comunicativos y humanistas, observa que el desarrollo de la metodología de la lengua puede hacerse de dos formas -o bien a través de un currículo, es decir, la forma en que el contenido lingüístico se define y organiza, o, la otra, a través de una teoría de procesos de aprendizaje y procedimientos instruccionales. Plantea, que aunque tienen poco en común, los enfoques hacia la enseñanza de las lenguas «structural-situational», «aural-oral», «audiolingual», «notional-functional», e «English for Special Purposes» partieron de variables de contenido, queriendo decir que cada uno de ellos concreta propuestas para un currículo de lengua, y que las del currículo forman la base para posteriores procedimientos instruccionales. Richards describe su segundo grupo, aquellos que tienen una «psycholinguistic...and a teaching dimension» (p.11)

Stern (1981) había distinguido previamente entre lo que él llama «the 'L', linguistic, analytic approaches» y «the 'P', psychological and pedagogical ones». Roberts (1982b: 102) aplica el enfoque 'L' al enfoque comunicativo y 'P' al humanista/psicológico, en los cuales él incluye el trabajo hecho por Mowkowitz, Stevick, «Community Language Learning» y «Silent Way» -para estos dos últimos añade que tienen «*more definitely worked out methods*». Roberts, al final de su artículo, señala que las debilidades y fortalezas de cada uno de éstos -comunicativo y humanista- podrían complementarse entre sí y predice que «some sort of synthesis» entre ellos puede llegar a suceder. Nuestra premisa coincide con la predicción

hecha por Roberts. La siguiente sección de este capítulo intentará describir la síntesis que tuvo lugar, y cómo este enriquecimiento contribuyó también a la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

### **3.3.3. Fusión de los enfoques humanistas y comunicativos.**

Los comienzos de este proceso de fusión fueron bastante arduos. Tal como vimos, el término 'humanista' es muy amplio, y, por un período de tiempo, especialmente en los comienzos de los años 80, fue usado por los lingüistas europeos como un término despectivo hacia los enfoques que no encajaban en las ideas del currículo comunicativo. Recordemos a Brumfit (1982), Maley, que incluso tituló un artículo sobre los enfoques humanistas «I got religion!: Evangelism in TEFL», Bolitho que se quejaba de ser incluido por otros con «the lunatic fringe», incluso Stevick, uno de los lingüistas y autores más identificados con los enfoques humanistas, escribió en 1982 «I've never been comfortable with the word 'humanistic' ...» (1982a:7).

A pesar de las reacciones iniciales, especialmente entre los metodólogos europeos, las posiciones se acercan cada vez más, sobre todo en lo relativo al diseño del currículo y a las decisiones curriculares como respuesta a los planteamientos conceptuales. Muchas de ellas se diferenciaban en la forma, pero no en el fondo, tal es el caso de «learner-centredness», comunicación significativa, etc. Los enfoques humanistas tuvieron mucha más importancia de la que los mismos autores que defendían el enfoque comunicativo fueron capaces de admitir, de hecho la autonomía del alumno se vio enriquecida por los principios humanistas.

Como ejemplo de lo que acabamos de decir, citaremos a Maley (1982b: 82) quien percibe los papeles cambiantes del profesor y del alumno, en que el profesor ya no es mirado como el único árbitro y controlador de lo que estaba pasando en las clases de lenguas extranjeras y que el papel independiente e individual del alumno es plenamente aceptado. Nunan (1989:80) indica a este respecto que el alumno se ve asumiendo papeles activos y negociadores que permiten que contribuya al mismo tiempo que recibe. Larsen-Freeman (1986: 131) señala que desde que el papel del profesor es menos dominante, los alumnos son vistos como administradores responsables de su propio aprendizaje. Maley (1982a: 36) añade que las diferentes estilos de aprendizaje deben ser tenidos en cuenta.

Una segunda influencia planteada por Maley es la importancia dada al apoyo del grupo, la necesidad de tener en cuenta la dinámica del grupo y el sistema de seguridad que éste ofrece al alumno individual. Elsewhere (1982a: 35) es aún más explícito cuando dice que el umbral de resistencia al aprendizaje de un alumno baja, posibilitando que éste corra riesgos.

Otra contribución de Maley (1982b: 81) es la aceptación de la función lúdica del lenguaje, idea que se ve refrendada por Larsen-Freeman (1986:129) añadiendo que los juegos son importantes dada las similitudes con acontecimientos comunicativos reales.

Un cambio importante, aunque más tardíamente observado, es la actitud del alumno hacia los errores y su corrección. En este aspecto se nota la influencia de los enfoques humanistas «Silent Way» y «Community Language Learning» -cuya visión presentamos al hablar de ambos enfoques. Ejemplos de lo cual se pueden observar en el énfasis que se da a que el alumno construya sus propios criterios, que se convierta en responsable de su propio aprendizaje y que el oficio del profesor sea el de ayudar a los alumnos a que encuentren la mejor forma de aprender. Esto, sin duda, es una influencia directa del «Silent Way».

El cambio en el tratamiento de los errores está muy relacionado con el nuevo papel asignado a la fluidez, la cual, de acuerdo con Maley (1982a: 35) se le tiene que dar igual importancia que a las actividades de precisión lingüística. En su momento, al describir los rasgos generales de los enfoques humanistas, dijimos que previamente a ellos se creía necesario corregir los errores inmediatamente.

Otro aspecto que influyó en el enfoque comunicativo fue la incorporación de las actividades humanistas que introducían intereses personales, motivaban al alumno a expresar lo que quería decir, etc. Esta aportación brindaba la oportunidad al alumno de ser él, evitando con ello, en parte, la artificialidad de las lecciones.

Para Frank (1991: 1), la participación personal y emocional en una actividad es vital para el proceso de aprendizaje porque ayuda a asegurar que las estructuras y vocabulario practicado serán recordadas mucho más tiempo por el alumno. Añade que este tipo de actividad ayuda a estimular una atmósfera positiva en la clase. Rinvolucrí (1991: 3) añade todavía más sobre este aspecto cuando insiste en que para que los alumnos hablen una lengua, necesitan vivir nuevos pensamientos en ella y expresar sentimientos reales a través de ella, ya que sólo de esta forma los alumnos pueden hacer la lengua suya y vivir a través de ella tal como lo hacen en su propia lengua materna. Esto no deja de ser un eco de los comentarios que Gattegno nos hacía cuando mencionaba las razones de los alumnos para aprender una lengua, tal como vimos previamente.

Ittzés (1987: 44) enumera cambios en la actitud que ella percibe en sus alumnos después de usar actividades de Moskowitz. Entre ellas menciona el mayor interés demostrado por los alumnos, mejor preparación de las lecciones, una demanda de competencia comunicativa y de gramática y vocabulario en un clima de confianza entre el profesor y el alumno que significó no tener que mandar trabajos complementarios, excepto para las dificultades que los

alumnos habían tenido. Aunque esto no es una descripción de una clase autónoma, podemos encontrar elementos en esta experiencia, tales como que los alumnos elijan el contenido, que el profesor no se vea forzado a revisar la tarea de casa porque los alumnos aceptan la responsabilidad de ciertas decisiones, etc.

Todas estas sugerencias, técnicas y principios tomaron cuerpo en distintas áreas específicas, adquiriendo ciertamente una relevancia que todavía hoy trasciende a nosotros. Merecen especial atención el tratamiento que se hizo del teatro, juegos y búsqueda de soluciones a problemas planteados, las actividades que acentuaban la toma de conciencia o el razonamiento sobre algo determinado, las actividades denominadas «icebreakers», de introducción o «warming-up». La influencia de los enfoques humanistas en las actividades que acabamos de mencionar es más que evidente.

Tal como hemos visto la influencia de los enfoques humanistas sobre el enfoque comunicativo pervivió y pervive, llegándose en la actualidad al extremo de interpretar un concepto a través del otro, por ejemplo, si hoy presentamos una actividad comunicativa, estamos queriendo decir que conlleva elementos humanistas -aunque no somos conscientes de su presencia- y, que de no ser así, podría ser rechazada como no suficientemente significativa.

### **3.3.4. Enfoques en torno al concepto ‘autonomía’**

En el contexto de aprendizaje de las lenguas extranjeras y de las segundas lenguas, las definiciones de la autonomía del alumno son muchas y variadas, una situación lógica si consideramos que, en primer lugar, el término se aplica a muchos tipos de aprendizaje y, en segundo lugar, la gran diversidad de fuentes. Lo que proponemos desde aquí es examinar algunas de las definiciones más representativas para determinar sus puntos en común y sus diferencias.

La primera definición es la de Holec<sup>(4)</sup>. El informe en el que aparece está considerado como el documento fundacional para todas las discusiones posteriores sobre autonomía en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

*« In the context with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is...the ability to take charge of one's own learning. ...To take charge of one's learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:*

- determining objectives;*
- defining the contents and progressions;*

---

<sup>4</sup> Preparada para el Consejo de Europa y publicada por ellos en 1979 bajo el título *Autonomy and Foreign Language Learning* y después por Pergamon Press en 1981 (referida en nuestra bibliografía general como H. Holec 1981a)

- *selecting the methods and techniques to be used;*
- *monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc);*
- *evaluating what has been acquired» (H. Holec, 1981a: 3)*

En la cita anterior, podemos ver como Holec enumera cada una de las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje como una posibilidad abierta para que el alumno pueda decidir qué hacer y cómo trabajar. Holec también enfatiza más adelante, en el mismo informe, que *«taking charge of one's own learning»* es una habilidad y no un comportamiento; resaltando con ello la capacidad para hacerlo, no la obligación. El alumno puede optar por hacerse cargo de sólo unas partes de su aprendizaje. Tal como Holec añade más tarde, el alumno autónomo es *«capable of making all these decisions»*, lo cual no significa necesariamente que el alumno tenga que hacerlo sino que puede elegir tenerlas hechas a través de otros (el profesor, los compañeros, el libro de texto, etc.). En un trabajo posterior, Holec (1988:8) usa la metáfora de conducir un coche para enfatizar esta diferencia entre tener la capacidad para hacer algo y tener que elegir hacer siempre ese algo. Sugiere que, aunque uno tenga la capacidad para conducir, no significa necesariamente que tengamos que conducir cualquier coche en el que entremos. Él compara esta metáfora con el alumno autónomo que, aun teniendo la capacidad para dirigir su aprendizaje, podría elegir no hacerlo, bien sea parcial o totalmente.

Si comparamos la definición anterior con la de Dickinson's (1987:11) y Chené's, en Wenden y Rubin (1987:13), vemos que ambos son más radicales. Insisten en que para que el alumno sea considerado autónomo tiene que ser completamente independiente de cualquier relación externa. Dickinson plantea:

*«This term describes the situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a 'teacher' or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials.»*

La definición de Chené está escrita en los mismos términos, en relación con que sea el alumno el que marque sus propias reglas y trabajo *«free from any external regulations or constraints»*. Ambas definiciones son menos específicas respecto a lo que el alumno autónomo sea capaz de hacer. Podríamos decir que se están refiriendo al caso más extremo de autonomía. Este grado de autonomía se encuentra generalmente en adultos y pocos alcanzan este grado de organización en el caso de las lenguas extranjeras. No es fácil imaginarse lo que estos plantean en un contexto escolar. Lo que Dickinson (1987:11) llama *«semi-autonomy»*: *«...the stage at which learners are preparing for autonomy»* está mucho más cerca de lo que sucede en una clase de lenguas extranjeras en la que el profesor se plantea ayudar a sus alumnos a que sean más autónomos en su proceso de aprendizaje.

Si comparamos las definiciones de Dickinson y Chené con las de Little (1990:7), Dam (1990: 17) y Kohonen (1992: 18-19), veremos que estos tres autores ponen el énfasis en la habilidad o capacidad de tomar decisiones y en las circunstancias en las que el alumno trabaja. De acuerdo con Little:

*«Learner autonomy is essentially a matter of the learner's psychological relation to the process and content of learning. We recognize it in a wide variety of behaviors as a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. The various freedoms that autonomy implies are always conditional and constrained, never absolute. As social beings our independence is always balanced by dependence, our essential condition is one of interdependence; total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism.»*

Quisiéramos centrarnos en el énfasis que hace Little sobre la relación existente entre las decisiones del alumno y las limitaciones del contexto social. Aunque esta definición no menciona explícitamente el aula, no es menos cierto que las limitaciones sociales (objetivos institucionales, horarios pre-establecidos, número de alumnos, etc) se añaden a las condiciones y limitaciones de la autonomía del alumno para decidir.

Dam continúa con la idea de Holec caracterizada por ser «readiness to take charge of one's own learning» y con la de Little en la que se incluye, no sólo la capacidad de actuar independientemente sino también «in cooperation with others, as a social responsible person.» Cantor (1972: 32) enfatiza también esta interrelación entre independencia y cooperación.

Otro autor que insiste en entender la autonomía como algo más que individualismo o la negación del contexto social propio es Kohonen. De hecho, dice que las decisiones personales se tienen que hacer teniendo en cuenta «social and moral norms, traditions and expectations». Quisiéramos realzar el interés y la importancia que para nosotros tienen estas palabras:

*«Autonomy thus includes the notion of independence, that is, being responsible for one's conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways. Its development can be seen as an open-ended dimension involving both personal, social and moral education.» (1992:19)*

Hay claras referencias aquí de las definiciones de Moskowitz y Stevick sobre los enfoques humanistas al aprendizaje de lenguas, los cuales influyeron, sin duda, en la forma en la que se desarrolló la autonomía del alumno.

Volviendo a considerar las definiciones de Little, Dam y Kohonen, podemos ver su preocupación por el contexto social en el que tienen lugar las decisiones, al mismo tiempo que el grado de independencia que el alumno tiene en dicha decisión. Aquí encontramos una de las causas de las diferencias entre definiciones de autonomía del alumno: el contexto que el autor

tiene en mente. Las definiciones de Dickinson y Chené están referidas al alumno adulto, aquel que está aprendiendo una lengua extranjera fuera del contexto de la enseñanza escolar reglada, posiblemente con objetivos específicos en mente acerca de lo que son sus necesidades, quizás incluso fuera del contexto de un aula en una situación más individualizada. Little, Dam y Kohonen describen al alumno más joven, niño o adolescente, en un contexto escolar reglado con todas las limitaciones que ello implica. La definición original de Holec de 1979, previamente expuesta, puede ser aplicada a ambos contextos. A pesar de que en otro informe suyo para el Consejo de Europa (1981b: 66), incluye en su definición de autonomía que «*the learner must of necessity take sole responsibility for*» las decisiones que le afecten, podemos ver que no son contradictoras ni con su definición previa ni con su metáfora de la conducción del coche, vistas previamente, ya que se puede tomar la decisión y ser responsable de ella, aunque no se ejerza la capacidad de ser autónomo.

Uno de los aspectos que tienen que ser mencionados aquí, aunque brevemente, es el de formar al alumno para ser más autónomo. Kohonen, cuya definición vimos más arriba, incluye en su visión acerca de la autonomía de alumno (1992:19) que «*The task of education is to facilitate the development of the learner towards being a 'fuller' person with the capacity to reason, to feel and to act responsibly*». Cantor (1972: 27) es otro autor que, mucho antes de los que hemos mencionado aquí, insiste en el papel del profesor como aquel que ayuda a los alumnos a construir su propio marco de ideas. Este aspecto, el de facilitar el desarrollo del alumno, es algo que presentamos previamente cuando describimos los papeles cambiantes del profesor y del alumno a través de los enfoques centrados en el alumno y en la autonomía del alumno generada por ellos. En la definición de Wenden (1991: 163) de un alumno autónomo «*one who has acquired the strategies and knowledge to take some (if not all) responsibility for her language learning and is willing and self-confident enough to do so*», apreciamos una de las parcelas más investigadas recientemente en relación con cómo ayudar a los alumnos a ser más autónomos en su aprendizaje. Esta parcela es la de analizar y ayudar a los alumnos a aprender diferentes tipos de estrategias que los capacite a hacerse cargo de su propio aprendizaje con mayor eficacia.

Otro aspecto, es que el alumno trabaje solo con materiales previamente preparados (por ejemplo, Holec 1988:7). En este caso 'autonomía' significa independencia de la necesidad de la presencia física de un profesor o un aula para aprender. Tal como dice Dickinson (1987: 9), en esta visión de autonomía, los materiales y los recursos para aprender «*are written in such a way that the decision-making and much of the management of the learning are built into the materials*». Esto es lo que ocurre generalmente hoy en muchos centros de autoaprendizaje. La instrucción programada de los años 60 y muchos programas de aprendizaje a través de ordenador pueden ser incluidos en esta categoría.



Holec (1988: 7-8) no considera que esto sea verdaderamente un aprendizaje autónomo, en el sentido de que el alumno será siempre dependiente de un material previamente preparado para poder aprender. El objetivo principal de este enfoque hacia la autonomía es que el alumno sea capaz de trabajar sin que el profesor esté físicamente presente; sin embargo el alumno permanece dependiente del material preparado previamente por algún profesor/experto y no parece por ello adquirir la capacidad para hacerse cargo de su propio aprendizaje sin estos materiales. Estamos de acuerdo con Holec en que no consideramos que esto sea autonomía, en el sentido de que no tiende a orientar al alumno hacia un mayor control de decisión sobre su aprendizaje, por ejemplo, decidir objetivos, planificar y seleccionar contenidos y métodos, o evaluar la adquisición de objetivos. A pesar de ello, es también cierto que gran parte del trabajo que se hace hoy bajo el nombre de «*learner autonomy*» tiene lugar en este tipo de contexto.

Holec, en su prólogo del informe de 1988 sobre *Autonomy and Self-directed learning* (pp. 7-9), propone que las prácticas educativas derivadas del concepto de autonomía pueden ser separadas en tres grandes categorías. La primera de estas es la que se basa en materiales, mencionada previamente. Las otras dos categorías mencionadas por Holec en este informe difieren más en su énfasis que en sus resultados.

En la primera de estas dos últimas, Holec ve la autonomía como el ejercicio activo de la responsabilidad del alumno. El alumno toma decisiones sobre su proceso de aprendizaje, solo o con otros -el profesor y también compañeros- y participa en la preparación de su currículo. Holec cree que este tipo es básicamente aplicable a clases de lengua de formación permanente de adultos, gente que tiene necesidades específicas para aprender una lengua extranjera. El énfasis aquí está menos en la formación hacia el aprendizaje autónomo que en que el alumno se haga cargo gradualmente de la responsabilidad de sus decisiones en relación con el proceso de aprendizaje.

El segundo de estos enfoques hacia la autonomía se caracteriza por la capacidad para definir lo que uno va a aprender, cómo va a aprenderlo y cómo evaluar los resultados. Las prácticas aplicadas en este enfoque se dirigirán al desarrollar la capacidad del alumno para aprender; estas actividades incluirán:

*«direct inputs of information (e.g. lessons), indirect inputs (e.g. explanation of the why and how the proposed language learning exercises), information discovery exercises (e.g. post-factum analysis of learning activities just performed) and even experimental self-direction of learning so as to discover by trial and error how to proceed in order to direct one's own learning.» (Holec, 1988: 8)*

Este enfoque es aplicado más en un contexto formal de aprendizaje, por ejemplo, con alumnos jóvenes que tienen la lengua extranjera como una de sus asignaturas -donde los objetivos del curso no son sólo sobre el aprendizaje de la lengua específica, sino que preparan también a que el alumno pueda cubrir cualquier necesidad en el aprendizaje de cualquier otra lengua futura. Little (1991: 4) añade en este sentido que esta capacidad de autonomía *«presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.»* Este autor señala que *«the capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.»* Esta es una diferencia en relación con los objetivos entre la situación de aprendizaje de una lengua de un adulto que busca una clase de lengua extranjera por una necesidad específica y el alumno en primaria, secundaria o universidad en donde el proceso de aprendizaje forma parte de su vida. Little (Ibid.:52) dice a este respecto:

*«Within formal educational contexts...it is fundamental to autonomous learning that the learner should develop a capacity to reflect critically on the learning process, evaluate his progress, and if necessary make adjustments to his learning strategies.»*

Si resumimos estas dos posibles interpretaciones de autonomía en un esquema tendremos lo siguiente:

<p>1 EL EJERCICIO ACTIVO DE LA RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO</p> <p>El objetivo principal es la autodirección, la autonomía es considerada como el medio para que la autodirección sea posible; por lo tanto, una herramienta que tiene que ser adquirida.</p> <p>Se espera que el alumno organice su propio aprendizaje.</p> <p>Los alumnos aprenden a aprender indirecta, implícita e intuitivamente.</p>	<p>2 LA CAPACIDAD PARA APRENDER</p> <p>El objetivo principal es autonomía; la autodirección es considerada un comportamiento de aprendizaje que ha sido posible gracias a la adquisición de autonomía.</p> <p>Se espera que el alumno sepa cómo organizar su propia experiencia.</p> <p>Los alumnos aprenden a cómo aprender abierta, explícita y cognitivamente.</p>
--	---

Estas dos interpretaciones de autonomía, *'the active exercise of learner responsibility'* y *'the ability to learn'*, son, tal como Holec lo expresa (1988:9), en términos teóricos «two sides of the same coin.» En términos prácticos, Holec (Ibid.:9) considera que las dos «*frequently give rise to virtually identical realizations, particularly when category 1 involves numerous activities aimed at acquiring autonomy and when in category 2 it is the concept of the 'experimental self-direction' which is adopted.*»

La definición de la autonomía del alumno que emplearemos en este estudio es la de tener la capacidad para tomar decisiones con respecto a lo que se necesita hacer y cómo será hecho, en los distintos aspectos del proceso de aprendizaje.

La importancia que se le ha dado a la autonomía queda reflejada en el trabajo hecho por el Council for Cultural Co-operation. Holec (1988:6) dice que uno de los objetivos básicos del Council of Europe's Council for Cultural Co-operation es el de «activating the learners'sense of responsibility». Tal como observa Trim (1981:xii) en su reseña anterior al *1971-1981 Modern Languages Report*, el objetivo de cada individuo es organizar su propia experiencia, y consecuentemente, el objetivo que ellos persiguen es el enfoque centrado en el alumno que estimule en éste iniciativa y responsabilidad en el ejercicio de la elección de objetivos, métodos, y también autoevaluación en el control de su progreso y actuación.

Trim continúa diciendo en su reseña que un cuerpo de objetivos terminales, no importa lo claros, convincentes o detallados que puedan estar, es insuficiente por sí mismo. Sostiene que se le debe prestar atención al proceso si el objetivo es producir un alumno que se convierta cada vez más en autodependiente y más capacitado para aprender directamente, gradualmente menos necesitado de un profesor. Holec, en el mismo informe (1981b:66) puntualiza que uno de los tres principios básicos de la política de educación permanente definida por el Permanent Education Steering Group, promulgada en 1972, se refiere a la autonomía del alumno y, más ampliamente, a la capacidad del alumno para asumir responsabilidad, siendo considerada una de las principales líneas de investigación que tendrá que acometer el pensamiento educativo en el futuro.

La razón se debe, según Holec, a que el desarrollo de la autonomía de los alumnos incrementa la efectividad en el proceso de aprendizaje creando posibilidades en la pugna entre el aprendizaje que se tiene que hacer y los procesos específicos de aprendizaje de cada alumno, y también entre el aprendizaje que se tiene que hacer y las limitaciones externas e internas a las que se tiene que enfrentar el alumno mientras aprende. Holec añade además «*the ability to take charge of one's own learning is not inborn, however, and must accordingly be acquired...*» (Ibid.:71).

Tanto Trim como Holec se refieren a alumnos de lengua adultos, de acuerdo con el tipo de alumno que el Council for Cultural Co-operation tenía en mente en un principio. A pesar de ello, recordemos que eso sucedió también con el Threshold Syllabus originalmente pensado para alumnos adultos y después aplicado a alumnos del sistema educativo reglado, lo mismo sucedió con el desarrollo de la autonomía.

Holec (Ibid.:72) señala que uno de los inconvenientes del sistema ‘tradicional’ de aprendizaje a través de instrucción, es decir, aquel en el que la autonomía del alumno no se ha fomentado, es el de que el alumno está relegado a un papel más o menos pasivo como consumidor, a merced del profesor-productor-experto. El conocimiento no está al alcance del alumno, ni los instrumentos con los que podría acceder a él. En estas condiciones, el aprendizaje se reduce a ‘being taught’, lo cual redundaría en las demandas metodológicas definidas por el profesor que decide qué debe ser enseñado y cómo.

Trim (1988: 3) se hace eco de esta idea y plantea lo siguiente:

*«No school, or even university, can provide its pupils with all the knowledge and the skills they need in their adult lives. Adult life, in its personal as well as its conventional aspects, is far too diverse and too subject to change for any educational curriculum to attempt to provide a detailed preparation. It is more important for a young person to have an understanding of himself/herself, an awareness of the environment and its workings, and to have learned how to think and how to learn.»*

Específicamente en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela, el joven necesita ser consciente de las muchas lenguas y culturas que forman su contexto, siendo a través de ellas cuando va a comprobar su experiencia en el aprendizaje de las lenguas. Trim reconoce que esto es un objetivo a largo plazo, ya que ello se produce sólo cuando el alumno de lenguas tiene que afrontar el reto de la comunicación en las situaciones y condiciones de la vida real. Es en ese momento cuando comprobamos si tiene la necesaria confianza e independencia para afrontar el reto y las destrezas para convertir en acción lo que ha aprendido. Para Trim, el deseo y la capacidad de actuar independientemente como una persona socialmente responsable, hacerse cargo de sus necesidades, es lo que caracteriza a la autonomía. Afirma, entonces, que *«the person who achieves it has gone a long way to realizing the Council of Europe’s aim of a democratic European citizenry.»*

Otro autor a favor de poner la autonomía del alumno en práctica es Little (1990:8) cuando afirma que no podemos esperar que los niños y adolescentes maduren en adultos autónomos si no se les da la oportunidad de comportarse autónomamente cuando aprenden. Dado que cada uno de nosotros aprende a través de la asimilación de nueva información de acuerdo con lo que ya sabemos, es razonable asumir que los alumnos más eficientes serán aquellos que saben cómo hacer compatible el conocimiento que poseen con el que requiere

cada nueva tarea, en otras palabras, aquellos que han desarrollado un grado de autonomía psicológica. Little asume que las medidas pedagógicas calculadas para promocionar la autonomía del alumno en la dimensión social no sólo apoyan, sino que incluso fomentan, el desarrollo de la autonomía en la dimensión psicológica.

Dam (1990: 17) comenta cómo la autonomía que adquieren los alumnos en diferentes parcelas del proceso de aprendizaje se relacionan entre sí, observando la gran influencia y responsabilidad por parte de los alumnos en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza/aprendizaje, las cuales les conducen a un mayor grado de participación activa y mejor aprendizaje en la situación de enseñanza-aprendizaje, y que ello va a influir en el potencial del alumno para evaluar el proceso. Otra faceta que Holliday (1994: 4) añade a la importancia de la autonomía del alumno para alumnos en edad escolar es su contraste de objetivos del sistema educativo a este nivel con el que hace de los alumnos adultos en situación de aprendizaje de una lengua extranjera, recordándonos que el papel de un profesor de inglés no es sólo enseñar inglés sino también socializar al alumno como miembro de su sociedad.

Volviendo a las investigaciones a través de proyectos de las lenguas modernas del Council for Cultural Co-operation, Coste (1981:35), discute las opciones pedagógicas en relación con las investigaciones hechas, y plantea que desde un comienzo los instigadores del Modern Languages Project querían evitar prejuzgar las alternativas pedagógicas existentes para los profesores y alumnos y que, de hecho, el grupo liderado por Trim estaba en contra de recomendar alguna estrategia de enseñanza en detrimento de otra. Al mismo tiempo, este autor también enfatiza la consideración del alumno como centro de las implicaciones pedagógicas y metodológicas de sus objetivos. Coste dice que la educación centrada en el alumno tiene que mantener el trabajo del alumno como centro del sistema. El establecimiento de objetivos, el inventario de recursos, la elección de materiales, la práctica y los procedimientos evaluativos son partes integrales de la educación, las cuales no se fijan de una vez y para siempre y necesitan de la responsabilidad, aun parcial, del alumno.

Coste cita a Holec como el principal ponente que establece la importancia de la autonomía para alcanzar los objetivos de este enfoque. Más adelante, sugiere que hacer al alumno centro de la empresa didáctica no es sólo prestar atención a lo que el alumno es y lo que son sus objetivos en la fase de planificación, en la elección de materiales, procedimientos y prácticas; lleva consigo la proposición de que el alumno tenga que organizar y dirigir su propio aprendizaje, tomando verdaderamente responsabilidad sobre los objetivos, contenidos, medios y evaluación. Coste hace mención directa al currículo funcional-nocional, re-

cordándonos que el nuevo contenido se construye a partir del previo y en las estrategias propias del alumno -en clara alusión al respeto por el desarrollo de su autonomía- más que usar herramientas tales como los niveles umbrales para crear secuencias intruccionales.

Incluidos en el mismo artículo, el autor especifica tres puntos que él cree deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la autonomía del alumno. El primero, es que la historia educativa de los alumnos -o su falta-, su estilo personal de trabajo y hábitos de trabajo va a influir en la clase de iniciativa que se les da. El segundo, se refiere a que la cesión de autonomía debe ser combinada con la formación del alumno en cómo ser autónomo, en cómo usar la autonomía. El tercer punto, se refiere al hecho de que pasar responsabilidad al alumno no implica relegar al profesor, sino que supone adoptar nuevos papeles por parte del mismo; él menciona los de técnico, consejero, persona de recursos, organizador y árbitro.

Quisiéramos incluir aquí una de las últimas definiciones que conocemos, generada en la Third Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom celebrada en Bergen en 1990, a la cual asistimos.

*«Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. It is essential that an autonomous learner is stimulated to evolve an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve. An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life.»*

De alguna forma, esta última cita resume todo lo que hemos venido diciendo hasta ahora.

#### **4. Reflexiones y conclusiones finales**

Tal como hemos visto, el término 'autonomía' no tiene una acepción única. A través de los distintos enfoques y autores hemos ido descubriendo la multitud de rasgos o matices que pueden llegar a formar parte de este concepto. Pero, todos ellos coinciden en el fondo en algo: la importancia de que el alumno participe, lo más activamente posible, en el proceso de enseñanza-aprendizaje como co-responsable del mismo.

El apartado 2.1. nos sigue pareciendo importantísimo. En él insistíamos en la actitud como clave del proceso de autonomía del alumno. Esta actitud tiene, por fuerza, que ser dual.

Así hablamos de actitud del profesor y la del alumno. Sin embargo, por paradójico que ello parezca, una es consecuencia de la otra. En este sentido, pensamos que el profesor tiene que ser el promotor inicial de las actitudes. Esperar lo contrario es dar demasiada importancia a la casualidad.

Otro aspecto importante, aunque totalmente dependiente de la actitud, es cómo hacerlo. Las referencias que hemos citado durante todo el capítulo pueden, sin duda, ayudarnos a encontrar alguna respuesta válida. No obstante, y basados en nuestra propia experiencia, con el tiempo nos damos cuenta de que lo importante no es encontrar un cómo, sino nuestro cómo. En esa búsqueda deben incluirse, por supuesto, nuestros alumnos. Lo contrario sería totalmente incoherente.

# Capítulo III: Autonomía y currículo. Una propuesta de formación inicial.

## I. Autonomía y currículo

### 1. Introducción

#### 1.1. Fases y grados de autonomía

### 2. Implicaciones curriculares de la autonomía

#### 2.1. Diagnóstico inicial del contexto de trabajo y de los alumnos.

#### 2.2. El currículo: fuente de autonomía

#### 2.3. Distintas consideraciones

## II. Una propuesta de formación inicial

### 1. Introducción general

### 2. El contexto docente y administrativo

### 3. Decisiones e intenciones curriculares por fases y grados de autonomía

#### 3.1. Reflexiones previas

#### 3.2. Decisiones e intenciones concretas para cada una de las fases.



## **I. Autonomía y currículo**

### **1. Introducción**

En este capítulo hemos tratado de personalizar al máximo los distintos enfoques en torno al concepto ‘autonomía del alumno’ desarrollados en el Capítulo II. Los distintos enfoques y autores mencionados en el Capítulo II nos han aportado distintas visiones, la mayor parte de las veces muy significativas, en torno al concepto ‘autonomía del alumno’. Sin embargo, todas estas posibles vías necesitan ser desarrolladas en un contexto concreto<sup>(1)</sup>. Es decir, necesitamos hacerlas nuestras. Personalizar exige interpretar, adaptar, re-adaptar -después de ponerlas en práctica y evaluar sus resultados-, etc. En nuestra experiencia, a través de muchos contactos con profesores que dicen practicar ‘autonomía del alumno’, nunca hemos encontrado dos profesores -incluso del mismo centro escolar- que practiquen un modelo exactamente igual de autonomía. Externamente, quizás, pero si profundizamos un poco nos damos cuenta de que las características personales, la forma de interpretar las relaciones humanas o la vida misma, etc. han influido más de lo que algunos de ellos sería capaz de admitir públicamente. Ello explica la razón de haber puesto el término ‘personalizar’ al principio de este párrafo.

Si examinamos el índice de este capítulo, observamos que la parte I del mismo es claramente un puente entre los conceptos teórico-prácticos de la autonomía del alumno desarrollados en el Capítulo II y nuestra propuesta de formación inicial desarrollada en la parte II de este mismo capítulo.

Siendo coherentes con esta línea, veamos lo que nosotros entendemos por *autonomía, independencia e interdependencia*.

El término «autonomía» no deberíamos confundirlo con el de «independencia», que es una idea mucho más ambiciosa. Utilicemos los mencionados términos -ya que esto podría

---

<sup>1</sup> Ver en los anexos el método de trabajo que hemos desarrollado en contacto con profesores de primaria, secundaria y universidad para incorporar la autonomía del alumno en el currículo.

clarificar los conceptos- tal como los usamos para el panorama político de nuestro país. Autonomía podría significar el proceso por el cual se llegaría a una independencia, aunque potencialmente. Otro aspecto que podríamos resaltar es la práctica imposibilidad de encontrar seres independientes. Para cubrir tal deficiencia es por lo que introducimos el término «interdependencia» que explica, mucho más claramente, las relaciones que todo ser humano, en situación de aprendizaje o no, establece con su contexto. En este caso sería mejor hablar de relaciones de interdependencia. Pensamos, además, que es el momento de reforzar el concepto de autonomía no como aislamiento sino como integración en el contexto social o material que rodea a una persona. Difícilmente podría explicarse cualquier aprendizaje si no existe esta premisa. En resumen, un individuo aprende o se reafirma como ser autónomo en interdependencia o interrelación con su contexto, incluyendo aquí tanto lo social como lo material.

Cuando nosotros hablamos de «autonomía» tenemos en mente un plan. Este debe ser básicamente gradual, posible, adecuado, evaluable y regulable en todo momento, etc. si queremos resultados estables y, al mismo tiempo, abiertos a cambios. De las distintas definiciones teóricas del término «autonomía» podríamos sacar la falsa conclusión de la inmediatez y de la magnitud del plan. De hecho, las definiciones tratan de describir procesos acabados que no ofrecen alternativas de gradación para el lector que se aproxima a ellas y, sobre todo, no explican el camino por el cual se ha llegado a tal resultado.

Desde nuestros contactos con los grupos nórdicos de autonomía, encabezados por Leni Dam<sup>(2)</sup> -diez años ya- nos obsesionó la idea de un plan gradual que pudiese ser aplicado en nuestro contexto. De ahí surgieron los términos de fase y grado.<sup>(3)</sup>

### **Fases y grados de autonomía**

**Fase:** Es una unidad de tiempo, ejemplo un trimestre. Supone una ruptura parcial o total con lo que se venía haciendo en cualquiera de los elementos o procesos del currículum. El profesor y/o los alumnos deciden emprender una nueva etapa en la que, de acuerdo con la evolución del curso, se cambian total o parcialmente objetivos, contenidos, metodología o

---

<sup>2</sup> Cuando oímos el mensaje de Leni Dam (1987) tuvimos la grata sensación de percibir que estábamos hablando de los mismos conceptos que hasta ese entonces barajábamos pero denominados de otra forma. Fue entonces cuando aceptamos el término autonomía como «paraguas» bajo el cual situamos nuestras experiencias hasta ese momento.

<sup>3</sup> Estos conceptos fueron tomando forma desde nuestros contactos iniciales con los grupos nórdicos de autonomía pero fueron introducidos por primera vez, tal como ahora los entendemos, en el curso académico 1992-93 y presentados en una publicación en 1995 en «Desarrollo de fases y grados de autonomía en las tareas para la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Un estudio de casos» en *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas* (Zanón, J. Edit) -edición que por distintas razones no ha sido publicada todavía.

evaluación. En principio no tiene un número de semanas o meses fijados, todo depende de la evolución del curso. Ejemplo: un profesor no puede hacer, por determinadas circunstancias, que los alumnos trabajen en grupo. En una fase posterior tiene la ocasión de ponerlo en práctica. Ello supone una alteración de los objetivos, formas de afrontar los contenidos, etc. Esto podría considerarse un cambio de fase en ese contexto concreto.

El curso académico queda, según esta escala, dividido así:

0 = Introducción

I = Comienzo

II = Desarrollo

III = Conclusión (del proceso)

**Grado:** Es la intensidad en las relaciones de interdependencia que se establecen entre el profesor y el alumnado en paralelo a las tareas de clase. Hemos establecido una escala para expresar esta idea:

Grados 0 y 1 = El profesor desarrolla tareas muy controladas por él. El alumno ejecuta la tarea tal y como dice el profesor.

Grado 2 = El profesor controla parcialmente la tarea, pero deja un margen para que el alumno desarrolle cierta autonomía.

Grado 3 = La tarea es poco o nada controlada por el profesor y el alumno desarrolla el máximo de autonomía que se podría esperar en ese momento. Otra forma de entender este término es en relación con la capacidad de decisión/elección /responsabilidad que tiene un alumno.

Podríamos añadir igualmente que un grado representa un grado de responsabilidad (aceptada por el alumno) o de transferencia de responsabilidad (cedida por el profesor), dado lo cual se podría decir grado de autonomía o de responsabilidad.

Estos términos hay que aplicarlos siempre de acuerdo con el nivel en el que trabajamos. Grado 3 supone el máximo que un profesor puede esperar en cuanto a la autonomía de sus alumnos en las tareas que esté realizando. Todo ello va a variar de un profesor a otro, de un curso a otro, de un centro a otro, de un aula a otra, etc. siempre en relación con el contexto en el que el profesor se mueva. Prácticamente sería plantearse el curso escolar en función de lo que nuestros alumnos podrían llegar a hacer -en términos de tareas finales. En este caso podríamos hacernos la siguiente pregunta ¿qué es lo máximo que yo como profesor puedo esperar de la autonomía de mis alumnos respecto a las tareas que van a realizar en este curso?. A esto es lo que llamaríamos grado 3 en ese curso. En el curso siguiente, si es que seguimos con los mismos alumnos, se va a partir de lo ya adquirido en los cursos previos, con lo cual el grado 0 de este nuevo curso va a ser similar al grado 3 del curso anterior y así sucesivamente.

### Capítulo III

Veamos este gráfico:

Curso 1996-97				Curso 1997-98				Curso 1998-99			
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Sin embargo, habría que matizar la interferencia entre fases y grados. Para ello veamos este gráfico:

#### Curso escolar

<b>FASE 0</b>	<b>FASE I</b>	<b>FASE II</b>	<b>FASE III</b>
INTRODUCCIÓN	COMIENZO	DESARROLLO	CONCLUSIÓN

#### GRADOS QUE SE ESPERAN ALCANZAR:

0	0	1/2	0	3
	0/1	0/1	2	0/1
	1	1	2/3	1
				1/2
				2
				2/3

Que estemos en la Fase III no significa que todas las tareas que se hagan tengan el grado 3. Se pueden hacer tareas de menor grado de autonomía, dependiendo del grado de dificultad para realizar una tarea por parte de los alumnos en ese momento del curso. La razón podría no estar en el grado de autonomía deseable sino en la dificultad de los contenidos que se desarrollan en ese momento. Podríamos pensar que las tareas con grado de autonomía menor que 3 serían de alguna manera la preparación/facilitación<sup>(4)</sup> para que luego se realicen tareas de

<sup>4</sup> Este principio está basado en las ideas de Estaire, S. y Zanón, J. en el que conciben a unas tareas como las que posibilitan o facilitan otras superiores denominadas tareas finales.

Referencia bibliográfica:

Estaire, S. y J. Zanón (1994), *Planning Classwork: A Task-based Approach*, Heinemann

mayor grado de dificultad y de autonomía - a las cuales podríamos denominar tareas finales, siguiendo a Estaire y Zanón (1994). Sería ideal que fase y grado coincidiesen o se acercasen lo más posible -tal como vemos en la tabla. Ello querría decir que el programa se ha desarrollado cohesiva y coherentemente.

Como regla general defendemos que no hay tareas específicas para el desarrollo de la autonomía. Todas las tareas son susceptibles de incorporar autonomía, aunque eso sí, en mayor o menor grado. De hecho, podríamos graduar una misma tarea en distintos grados de autonomía. Veamos el siguiente ejemplo:

La **misma tarea** en distintos grados de autonomía Cambios curriculares significativos

GRADO 0	MUY GUIADA OTROS:
GRADO 1	BASTANTE GUIADA OTROS:
GRADO 2	GUIADA OTROS:
GRADO 3	POCO GUIDA/LIBRE OTROS:

El método consiste en situar la tarea que hemos elegido en un grado determinado de acuerdo con el concepto de grados que hemos aceptado al principio de curso. A partir de ahí, ascendente o descendientemente, incorporamos factores curriculares que faciliten o incrementen la autonomía, partiendo del concepto básico de muy guiada, bastante guiada, guiada o poco guiada/libre por parte del profesor. El alumno tendrá mayor o menor número de factores/rasgos que facilitan o posibilitan el proceso, según el grado de autonomía.

Si consideramos a la tarea como centro del currículum (Walter Doyle, 1980) y fuente de autonomía, cualquier cambio en el seno de la tarea va a afectar a todo el diseño curricular que la enmarca. En resumen, si queremos incorporar un plan de autonomía no debemos olvidar ni por un momento que este hay que simultanearlo con lo que hacemos (= tareas/ actividades).

## **2. Implicaciones curriculares de la autonomía**

Entendemos, tal como lo expresamos previamente, que la tarea es una fuente de autonomía permanente. A partir de este presupuesto, estamos igualmente diciendo que los distintos

elementos de la tarea posibilitan o facilitan, de una forma u otra, la incorporación del concepto ‘autonomía del alumno’. Lo esencial es saberlo interpretar así. Un profesor, con una determinada actitud hacia la autonomía del alumno, buscará alguna vía posible, a partir de las tareas o actividades que desarrolla, para incorporar este concepto a lo que hace.

Siguiendo ese hilo conductor, vamos a concentrar nuestra atención en distintas parcelas curriculares para así ver las implicaciones que la incorporación de la autonomía del alumno conlleva.

### **2.1. Diagnóstico inicial del contexto de trabajo y de los alumnos.**

La evaluación inicial, diagnóstica, previa o del contexto aportará las primeras valoraciones generales sobre el alumnado y contexto o marco general en el que se va a desarrollar la acción educativa, teniendo en cuenta los sujetos que intervienen en la misma y los recursos disponibles para realizarla. Ello deberá servirle al profesor para iniciar un conocimiento más individualizado de los alumnos que tiene en ese grupo. Es importante no confundir ni identificar la evaluación inicial con las pruebas iniciales puesto que, más que los resultados de un examen o prueba específica realizados en esta ocasión, interesa una información mucho más amplia que se ha de recoger a lo largo de las primeras semanas de clase o cuando sea necesario a través de diferentes observaciones.

Stufflebeam (1971) desarrolla el concepto de evaluación del contexto, dentro de su modelo de evaluación CIPP («context, input, process, product), como la primera fase planificadora de toda evaluación.

El objetivo de esta evaluación será la de definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar oportunidades de satisfacerlas y juzgar si los objetivos que se proponen son lo suficientemente coherentes como las necesidades valoradas. (Stufflebeam and Shinkfield, 1987).

La evaluación del contexto sirve para determinar la congruencia que existe entre los objetivos aceptados por el sistema educativo y sus logros reales; también, para identificar los nuevos datos del entorno que puedan requerir la consideración de objetivos adicionales. (Gephart, 1975)

Son varias las funciones atribuidas a la evaluación: orientadora, de control, predictiva y diagnóstica. Refiriéndonos a esta última, se denomina evaluación diagnóstica a la centrada primordialmente en el conocimiento de la situación actual del alumno, del programa de la

institución, etc. Se identifica, en gran medida, con la evaluación inicial, aunque no coincida plenamente con ella. Por otra parte, ni esta ni ninguna de las restantes funciones debe ser considerada como excluyente de las otras, si se quiere dotar al proceso de verdadero sentido. De hecho, existe entre ellas cierta relación de dependencia, ya que no se pueden prever los resultados (pronóstico) si previamente no se conoce el punto actual de partida del sujeto (diagnóstico); tampoco se pueden tomar decisiones de ayuda (orientadora) si no se conoce la situación real (posibilidades y limitaciones) en el momento presente (diagnóstico), y de cara al futuro (pronóstico); tampoco se puede desligar la función orientadora de la de control, ya que de ser así se estaría suprimiendo el carácter educativo del proceso evaluador, que quedaría reducido a una mera actividad de selección. La función diagnóstica está, de modo más o menos inmediato y como punto común de apoyo, en la raíz de todas las evaluaciones.

Otro aspecto que nos interesa introducir es el concepto de evaluación de necesidades. Se denomina así al proceso en el que la acción pueda conducir a una mejora. Las bases conceptuales se deben a Kaufman (1972-73) y aunque su definición de necesidad educativa como una discrepancia ha sido cuestionada (Scriven y Roth, 1978), su modelo sigue siendo la base de la mayoría de estudios realizados. Para Kaufman, la evaluación de necesidades es un análisis de discrepancia que contribuye a indicarnos dónde nos encontramos y hacia dónde debemos ir, especificando la distancia o discrepancia mensurable entre esos dos polos. Es un proceso formal que determina las desviaciones entre los resultados actuales y los requeridos o deseados, da prioridad a estos vacíos y selecciona lo más importante para su solución. (Kaufman y English, 1979)

Independientemente de la utilización que se dé a los resultados, el proceso de evaluación de las necesidades requiere juicios de valor en todas sus fases y en esta valoración está lo específico del proceso (McKillip, 1987; Guba y Lincoln, 1982).

El proceso requiere que haya consenso en la prioridad de las necesidades e incluye la recogida y análisis de datos de muchas fuentes con técnicas cuantitativas y cualitativas; también es preciso tomar en consideración a todos los grupos afectados. La variedad de propósitos y técnicas apoya el punto de vista de Kaufman y English (1979) de que no hay un modelo o precesamiento correcto para todas las situaciones, sino que es un proceso que necesita ser delimitado en su contexto y para cada objetivo específico. Las técnicas más frecuentes son los métodos de encuesta, análisis de indicadores sociales, técnicas de consenso, métodos de pronóstico, la utilización de expertos e informantes clave y el análisis causal (Witkin, 1984).

Para Kaufman, la evaluación de necesidades forma parte de un proceso de humanización que ha dirigido los intereses de la tecnología educativa a lo largo de las últimas décadas

desde el cómo (medios), pasando por el qué (objetivos) hasta llegar a la pregunta que responde a la evaluación de necesidades: ¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? (Kaufman y English, 1979).

Criterios para una evaluación inicial, diagnóstica, previa o del contexto:

Epistemológicos: ¿qué saben?

Se refiere a los conocimientos previos que tienen los alumnos (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes, valores y normas). Cuando hablamos de conocimientos previos, no nos estamos refiriendo sólo a los de nuestra propia disciplina, sino al resto de conocimientos o experiencias en todas las disciplinas con los cuáles podemos contar para poder cimentar la nuestra. Es importante saber también cuáles son los intereses y motivaciones en relación con el conocimiento.

Sociológicos: ¿Cómo se han relacionado con los otros?

En este criterio tendremos en cuenta las interrelaciones de nuestros alumnos con el grupo clase y con el resto del contexto social en el que se encuentran inmersos.

Psicológicos: ¿Cómo son?

Se refiere a los procesos de desarrollo/evolutivos (edad cronológica, edad mental, etc.) y de aprendizaje de los alumnos. ¿A quiénes se va a enseñar? ¿Qué intereses y motivaciones tienen?

Pedagógicos o didácticos: ¿Cómo se les ha enseñado los contenidos hasta este momento? y ¿cómo han aprendido los contenidos hasta este momento?

Este criterio nos debe informar sobre las prácticas pedagógicas, opción metodológica, los criterios de evaluación, el material, etc. No debemos desestimar tampoco la información que podamos extraer del equipo docente del centro y de la propia observación de los alumnos.

Estos criterios mencionados deben ayudarnos a tomar las decisiones curriculares oportunas para dar coherencia al proceso que vamos a emprender, este es el verdadero fundamento de la evaluación inicial, diagnóstica, previa o del contexto.



Respecto a la autonomía del alumno es el mismo fundamento. ¿Cómo vamos a dar responsabilidades a nuestros alumnos si no tienen una base epistemológica adecuada, o no se saben relacionar con el contexto convenientemente, o no están maduros psicológicamente, o no tuvieron la oportunidad de experimentar procesos similares o que hayan facilitado los que nos proponemos?. La respuesta a esta pregunta múltiple no es otra que la necesidad de hacer una evaluación inicial, diagnóstica, previa o del contexto antes de emprender cualquier acción en este terreno. El proceso y su evaluación posterior nos darán las claves de si hemos hecho o no este acercamiento inicial con las debidas precauciones.

## **2.2. El currículo: fuente de autonomía**

El término ‘currículo’<sup>(5)</sup> se utiliza para designar, de forma general, el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción útiles y adecuadas para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su desarrollo y ejecución. A través del currículo se traducen y concretan una serie de principios -ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, etc.- que, en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo de una comunidad. Su finalidad es la de convertirse en un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. Los proyectos educativos en la escuela giran en torno al currículo, de ahí que se hable de currículo escolar.

El currículo constituye un nexo entre las teorías educativas y la práctica pedagógica. Por ello se establece la distinción entre proyecto o diseño curricular y desarrollo del currículo. Este último se refiere al despliegue de actuaciones derivadas de la aplicación del proyecto o plan de acción (cuya naturaleza es de carácter más general y prescriptiva) a la práctica educativa.

Son funciones del currículo la explicación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que presidirá las actividades educativas tomadas en consideración. En tanto que proyecto, el currículo es una guía y ayuda para los encargados de llevarlo a cabo, ya que orientará su práctica pedagógica.

La elaboración del currículo supone un proceso de toma de decisiones que deben ser argumentadas y justificadas, de acuerdo con las finalidades educativas del mismo y en aras de

---

<sup>5</sup> Para esta definición se han utilizado las siguientes fuentes:

1. Varios (1991), *Tecnología de la Educación, Léxicos Ciencias de la Educación*, Aula, Madrid: Santillana.
2. Guarro Pallás, A. y J. Marrero Acosta (1992), «Currículum y Diseño Curricular», *Fundamento de los Diseños en Canarias*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

asegurar su coherencia. Y es que hablar del currículo es pensar y decidir acerca de para qué, cómo, cuándo y a quién queremos enseñar; cómo, cuándo y qué queremos evaluar; cuál debe ser la formación adecuada del profesor; en qué condiciones debemos hacerlo; con qué recursos necesitamos contar; qué queremos preservar, mejorar o transformar de la escuela en unas coordenadas sociales, políticas y culturales determinadas. Y esto es realmente complejo.

La organización de estos componentes y el sentido e importancia que se conceda a unos u otros varía en función de ideas o concepciones distintas que se poseen sobre el currículo o representaciones de lo que se entiende por plan o proyecto educativo.

Como vemos resulta difícil recoger en una definición esquemática y simple el concepto de currículo. Nos gustaría enfatizar la relación del currículo con la cultura. El currículo determina una posición ante la cultura. Se trata de acotar un conjunto de pensamientos y prácticas que, esencialmente, son el fruto de una construcción histórica en la que se entrecruzan complejos y variados procesos orientados a dar respuesta al problema de la formación personal y social de los ciudadanos. El currículo es ya de por sí el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: económicos, culturales, políticos y pedagógicos.

En cuanto proyecto cultural, el currículo trataría de responder a cuatro supuestos básicos:

a) No es un instrumento técnico. Antes al contrario, concreta, en una propuesta de trabajo, un tipo de interacción entre la teoría y la práctica educativas, que pone en manos de los profesores un espacio profesional para la reflexión y el juicio responsable sobre las decisiones que se toman en las aulas y escuelas.

b) Expresa el compromiso, tanto de quienes lo elaboran como de quienes lo experimentan, con un modelo de escuela y un modelo de enseñanza. Supone una opción moral y política sobre la educación, una determinada perspectiva cultural y el modo que esta adquiere forma pedagógica, y concreta una alternativa de construcción del conocimiento profesional práctico del profesorado.

c) Es un extenso programa de trabajo que implica, durante un prolongado período de tiempo, a un colectivo profesional de carácter interdisciplinar en un proceso sistemático de investigación y renovación pedagógica.

d) No es un objeto o artefacto estático y cerrado. En tanto hipótesis para la acción es una estrategia de trabajo provista de recursos, que se adapta, modifica, completa y corrige, en función de la heterogeneidad de cada contexto.

En consecuencia, el currículo marca la relación profesorado-alumnado, establece las pautas de una comunicación que es a la vez cultural y personal e instituye las condiciones de la profesionalidad docente. Unas condiciones que, si bien el profesorado no selecciona ni puede elegir, son aquellas en las que deberá realizar su trabajo y conformar su trayectoria profesional. El carácter indeterminado de la práctica planteará siempre la responsabilidad del profesor y su capacidad para cerrar situaciones, aunque estas no las defina él. Por eso se ha dicho que el currículo es la partitura de la enseñanza y es, al mismo tiempo, una posibilidad de cambio.

Convendría, en este momento, definir las claves conceptuales del currículo que tenemos en mente en relación con la experiencia práctica de esta tesis. Definiríamos a nuestro currículo, por razones de cohesión y coherencia, como un currículo orientado hacia el alumno<sup>(6)</sup> ( del cual destacamos: centrado en el alumno, currículo centrado en la actividad, currículo oculto y currículo humanista), abierto y centrado en la solución de problemas<sup>(7)</sup>.

Nuestro punto de partida es el currículo centrado en la actividad. La actividad o tarea es para nosotros la concreción mínima del currículo general (Doyle, 1980). A partir de ahí, incorporamos el resto de posibilidades curriculares enumeradas en el párrafo anterior con un objetivo único: el currículo orientado hacia el alumno.

Otro aspecto que nos interesa enumerar -dado que necesitamos esta información posteriormente- son los principios propuestos por Guarro Pallás y Marrero Acosta en *Fundamento de los Diseños en Canarias* (1992):

1. El diseño del currículo es una tarea procesual, cíclica y evolutiva.
2. El diseño del currículo es más que decidir sobre cuestiones de procedimiento.
3. El diseño del currículo es una tarea colectiva.
4. Las decisiones relativas al diseño del currículo implican argumentos ideológicos.
5. Las decisiones curriculares deben adoptarse por consenso.
6. El diseño del currículo debe contemplar distintas dimensiones.
7. El diseño del currículo no sólo debe mirar hacia el futuro, ha de tener en cuenta también el pasado y el presente del contexto donde se realiza.

---

6 Ornstein (1982) identificó cinco variedades de currículos orientados hacia el alumno: currículo centrado en el alumno, currículo centrado en la actividad, currículo sobresaliente, currículo oculto y currículo humanista.

7 Para nosotros un problema es:

1. Tarea/actividad que el alumno tiene que resolver.
2. Situaciones nuevas para las que no existen respuestas previstas de antemano.
3. Es una situación nueva frente a la que hay que crear una respuesta adecuada para alcanzar un fin determinado.

### **2.3. Distintas consideraciones**

Nuestra aproximación a la autonomía está ligada al currículo y, en concreto, a las actividades como expresión mínima de ese currículo (Doyle, 1980), tal como dijimos en el apartado anterior. El querer, poder y deber en relación a la autonomía tienen que facilitarse desde la planificación del trabajo escolar. La autonomía no se produce por casualidad sino que es un mecanismo activado desde la interpretación que hace el profesor de los elementos y procesos curriculares. Como diseñadores del currículo vamos siempre a plantearnos qué produce más autonomía y qué cambios tenemos que efectuar para que ello se active.

Bajo este epígrafe vamos a agrupar nuestras creencias o posicionamientos respecto al currículo. Tal como dijimos en la introducción de esta parte I, no se puede hablar de autonomía del alumno ni de profesores que la practiquen en abstracto. Es conveniente tomar partido. Ello explicará nuestra forma de actuar, de interpretar los elementos curriculares, etc. y, como no, de dar cuerpo a un concepto tan multifuncional como la autonomía del alumno.

Nos ha parecido mucho más honesto poner nuestro punto de vista desde la óptica del concepto de autonomía que nosotros defendemos. Lo contrario sería irreal. Si la autonomía es una actitud individual ante un hecho determinado, en este caso la educación, sería prácticamente improbable encontrar dos profesores que interpretasen el hecho educativo de la misma forma, independientemente de las circunstancias (fase o grado) en las que sucede. Entre los profesores que comparten el concepto de autonomía, como algo deseable para su práctica docente, hay multitud de variantes influidas, la mayor parte de las veces, por el contexto en el que trabajan. Dicho lo cual, la interpretación que hacemos desde nuestro contexto podría representar nuestro pensamiento sobre el tema que nos ocupa y nuestra forma de aplicarlo.

Antes de adentrarnos en las distintas parcelas de reflexión, convendría tener presente el principio de isomorfismo que regula nuestras relaciones con los alumnos en formación. Es decir, ¿cómo vamos a potenciar en los alumnos que se tengan determinadas posturas si nosotros no las practicamos?. La coherencia, en este sentido, se impone.

**2.3.1.** Respecto a la *autonomía y el aprendizaje*, consideramos significativo lo siguiente:

**2.3.1.1. Las secuencias/fases de aprendizaje/enseñanza** según Anderson (1983) y aplicadas por O' Malley y Chamot (1990).

**2.3.1.2. Tipos de aprendizaje.** A pesar de las distintas definiciones y clasificaciones sobre este concepto podríamos concluir que, en términos generales, los tipos de aprendizaje

que favorezcan la participación activa, la asunción de corresponsabilidad, la reflexión, la toma de decisiones por parte del alumno, los que estén enmarcados en un currículo centrado en el alumno, etc. van a facilitar el que haya un mayor grado de autonomía.

**2.3.1.3. La atención.** En el contexto educativo es especialmente importante no sólo conseguir controlar la atención de los alumnos incidiendo sobre los factores externos que influyen en ella, sino también conseguir que los propios alumnos desarrollen un control adecuado de la misma, ya que los problemas atencionales se hallan ligados en gran medida a la carencia de estrategias para mantener, supervisar y regular la atención. Creemos que la asunción de co-responsabilidad, el desarrollo de mecanismos personales y autónomos, etc. van a despertar una mayor atención hacia las actividades que se realizan. Podríamos decir, basados en nuestra experiencia, que los alumnos autónomos mantienen, supervisan y regulan mejor su atención.

**2.3.1.4. La motivación.** La autonomía estimula, favorece e incrementa la motivación. Aunque la motivación extrínseca sea importante, lo es más la intrínseca. El núcleo fundamental de la motivación intrínseca se halla en la percepción de la autonomía y propia competencia (dominio de la tarea). En relación con el aprendizaje, la motivación intrínseca está asociada con una mayor expectativa de éxito, una curiosidad elevada y alta persistencia en la tarea, derivada de un compromiso fuerte con el aprendizaje<sup>(8)</sup>.

En conclusión, podríamos decir que un alumno autónomo debería mostrar más motivación, dadas las razones previamente descritas.

**2.3.1.5. El constructivismo.** Este concepto lo desarrollamos ampliamente en el Capítulo I. Sería muy difícil explicar el constructivismo sin la autonomía. El alumno construye sus propios conocimientos y peculiar modo de pensar y conocer, de una forma activa, sobre la base de la interacción entre sus capacidades, sus esquemas conceptuales previos, el tratamiento de la información que recibe del entorno y los datos provenientes de la exploración ambiental que realiza. Esto lo hace autónomamente. Los profesores colaboramos para que el alumno construya mejor su conocimiento, pero es él quien, en definitiva, los construye. Un alumno con una autonomía desarrollada convenientemente va a construir mejor su conocimiento.

**2.3.1.6. Estilos de aprendizaje.** Concepto, relativamente reciente, que se refiere a las estrategias cognitivas que pone en marcha el sujeto cuando tiene que realizar una actividad de aprendizaje. Por tanto, todo lo relacionado con este tema se encuentra muy influido por las aportaciones de la investigación básica de la psicología cognitiva y por los aspectos más

---

8 Varios (1991), *Tecnología de la Educación, Léxicos Ciencias de la Educación*, Aula, Madrid: Santillana.

aplicados de la psicología de la instrucción. Por otro lado, este concepto pretende abordar el problema de las diferencias individuales en el aprendizaje. Respecto a la autonomía podríamos decir que, a pesar de que los profesores lleven un determinado programa de autonomía del alumno adelante, siempre van a encontrarse con las diferencias individuales. Ello nos hace concluir que el alumno, y no los alumnos, va a avanzar o retroceder individualmente. El grupo-clase estará formado por una suma de autonomías, aunque el plan de autonomía desarrollado sea el mismo.

**2.3.1.7. Instrucción y educación.** Típico binomio que obliga a posicionarse ante él. Creemos que la autonomía del alumno beneficia a ambos términos, sin embargo el concepto de autonomía del alumno que defendemos se dirige más a la educación o formación integral del alumno como fin último.

**2.3.1.8. Ritmos de aprendizaje.** Hace referencia a la velocidad con la que los alumnos logran asimilar los contenidos propuestos satisfactoriamente. Esta velocidad depende de factores psicológicos tales como el tipo de memoria, la inteligencia, las estrategias cognitivas, etc., y también depende de factores ambientales tales como la accesibilidad a la información relevante, la velocidad o el tipo de presentación didáctica de los contenidos, etc. Es importante subrayar que el mecanismo que sustenta el ritmo de aprendizaje de un sujeto no es puramente cuantitativo sino cualitativo (qué tipo de actividad resulta más adecuada para asimilar cada cuestión: memorización, comprensión, etc.) de manera que se da una sinergia positiva o negativa entre los factores psicológicos y ambientales. En principio, el aprendizaje de un sujeto se optimiza cuando las circunstancias le permiten desarrollar su propio ritmo de aprendizaje. La enseñanza colectiva tradicional presenta grandes dificultades para adecuarse al ritmo de aprendizaje de todos los alumnos. En resumen, y en referencia al tema que nos ocupa, el desarrollo de la autonomía del alumno va a posibilitar que cada alumno vaya a su ritmo sin interferir en los ritmos de los demás alumnos.

**2.3.1.9. Teorías en torno a la adquisición, aprendizaje y uso de las lenguas.** Suficientemente desarrollado en el Capítulo I.

**2.3.1.10. Conocimiento de fuentes y mecanismos de documentación (bibliográfica o cualquier otro medio audio o video).** Un alumno que haya desarrollado las estrategias adecuadas para utilizar cualquier fuente va a ser siempre más autónomo que otro que no haya seguido un proceso similar. Uno de los conceptos básicos en torno a la autonomía del alumno es su preparación como alumno permanente. El ser humano no termina nunca de aprender, lo cual explica la necesidad de utilizar fuentes de información permanentemente.

**2.3.1.11. Fomento de actitudes positivas hacia cualquier aspecto del aprendizaje o de la enseñanza.** No existe una sola forma de aprender, sino formas. No existe una sola forma de enseñar, sino formas. Esta realidad hace que nos planteemos los papeles del profesor como sujeto autónomo, al mismo tiempo que el de un alumno autónomo. El equilibrio entre las formas de enseñar y aprender, desde nuestra óptica, presupone que los sujetos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje sean autónomos e interrelacionados al mismo tiempo. Un profesor no puede plantearse que todos los alumnos vayan a aprender a partir de las mismas estrategias de enseñanza. Sin embargo, al permitir que el alumno sea co-participe del proceso de enseñanza/aprendizaje está potenciando que el alumno busque las formas de aprender que mejor se adapten al momento. Esto sería dar paso a la autonomía del alumno.

Lo que acabamos de mencionar es un proceso abierto de negociación entre formas de enseñar y de aprender. Supone un reto constante, pero es al mismo tiempo una de las claves de la autonomía.

**2.3.1.12. El profesor como alumno: autosuperación personal y profesional.** Es muy raro encontrar a un profesor que promueva la autonomía del alumno que no sea, o desee, ser autónomo de una forma u otra. Hemos dicho en más de una ocasión que ser autónomo no significa estar aislado. Se puede pertenecer a un grupo y crecer al mismo tiempo en autonomía. Creemos que la autonomía del alumno va unida a la autonomía del profesor. Es en definitiva el profesor el que posibilita que se desarrolle o evolucione la autonomía del alumno, aunque haya teorías psicológicas que nos recuerdan que el ser humano aspira a ser autónomo por naturaleza. Combinando ambas tendencias se puede conseguir la autonomía posible, de la que también hemos hablado previamente.

**2.3.2. Consideraciones de tipo curricular,** nos parece importante resaltar lo siguiente:

**2.3.2.1. Tema/eje organizador de la actividad y por extensión a la unidad o proyecto.** El conocimiento de un tema va a facilitar la autonomía del alumno. En lenguas extranjeras, por ejemplo, el tema define los campos léxicos, facilita la comprensión lectora, activa determinadas estrategias, despierta la motivación, etc.

**2.3.2.2. Temas/ejes/programas transversales** (Currículo transversal). Los Temas Transversales deben impregnar la actividad docente y estar presentes en el aula de forma permanente, ya que se refieren a los problemas y preocupaciones fundamentales de la sociedad. Si nos esforzamos podemos conectar la actividad o tarea que estemos realizando con alguno/s de ellos. No están pensados para ser trabajados en una época especial sino en el día a día del aula.

El trabajo continuado de los temas transversales va a formar una conciencia autónoma en el alumno. Se trata de que estos conceptos pasen a formar parte de la educación permanente de un sujeto, de que lleguen a formar parte de su actuación autónoma, de ahí su importancia.

**2.3.2.3. Enfoque globalizador/integrador.** Nos basamos en la concepción de globalización como estructura psicológica de aprendizaje (Coll, 1986). Esta perspectiva está basada en las referencias aportadas por el enfoque constructivista del aprendizaje y en la relación estructural (asociaciones) de las informaciones por parte del alumno y desde la premisa de que para hacer significativo un conocimiento es necesario que se conecte con los que ya sabe o con las hipótesis que posee el individuo. El alumno establece conexiones/ relaciones a partir de los conocimientos que ya posee para resolver el problema (1) que se le plantea. Ello reclama la convergencia de los conocimientos. Cada alumno va a encontrar las relaciones que le van a posibilitar establecer nuevas interconexiones.

- (1) Problema = actividad que el alumno tiene que resolver.
- = situaciones nuevas para las que no existen respuestas previstas de antemano.
- = Es una situación nueva frente a la que hay que crear una respuesta adecuada para alcanzar un fin determinado.

Un ejemplo de esta concepción es el trabajo por proyectos. En esta opción de trabajo, las necesidades de la actividad respecto a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación vienen determinadas desde el interior de la misma. Todo depende del grado de dificultad del proyecto. Hay proyectos muy guiados, bastante guiados, guiados, poco guiados y libres. Básicamente un proyecto es un conjunto de actividades encadenadas cuyos productos finales pueden estar o no delimitados por el profesor.

El papel del profesor estará centrado en estimular, motivar, asesorar, etc. las iniciativas del alumno.

En el diseño curricular basado en actividades o tareas finales podríamos decir que la actividad o tarea final es un problema por resolver que requiere el uso de los conocimientos previos desarrollados en las actividades o tareas que la posibilitan. Es un conjunto de actividades o tareas cuyo producto final está delimitado, ya sea por el alumno o por el profesor.

De todas formas, y como resumen, creemos que es necesario explicar/justificar la globalización a través de los elementos, subelementos o procesos curriculares que la facilitan.



El grado o nivel de globalización podrían representar los grados de autonomía. Un alumno que globalice más tendrá mayor grado de autonomía.

**2.3.2.4. La interdisciplinariedad.** La interdisciplinariedad surge de la convergencia de distintas disciplinas sobre un objeto o sistema de conocimiento, dando lugar a un enfoque global que potencia la comprensión de dicho objeto o fenómeno. Estas disciplinas se ven así obligadas a redefinir sus propios constructos, enriqueciéndose de los logros de los demás. La educación permite y suscita estudios interdisciplinarios, tanto por su complejidad como por afectar de alguna manera a todo el hombre y a todas las ciencias que son, en última instancia, producto del hombre.

La necesidad actual de planteamientos interdisciplinarios en el contexto educativo ha tenido una fuerte repercusión en los currículos, en las técnicas de enseñanza y, en general, en la planificación de los sistemas educativos. La inclusión de temas o contenidos transversales, que incorporan en su desarrollo y tratamiento aspectos de materias científicas diversas, responde a este criterio de interdisciplinariedad.

Los profesores estamos obligados a crear relaciones interdisciplinarias. En nuestro caso, no somos exclusivamente profesores de lenguas extranjeras. Ello implica el tener la necesidad permanente de buscar nuevas interacciones que enriquezcan el conocimiento presentado. Haciendo esto estamos formando integralmente al alumno y posibilitando su autonomía. Un alumno capaz de establecer una mayor cantidad de relaciones entre los distintos conocimientos será un alumno más autónomo.

**2.3.2.5. Orientaciones para la atención a la diversidad.** La diversidad es una realidad constante en nuestras aulas. Nuestros alumnos son distintos entre sí por multitud de razones. Si partimos de estos hechos, y en relación con la autonomía del alumno, nunca vamos a tener una clase homogénea en ese aspecto. Nuestros alumnos -aun cuando pertenezcan a un mismo nivel educativo- van a mostrar distintos grados de diversidad, es por eso por lo que decimos que los cuatro grados de autonomía del alumno (0, 1, 2 y 3) son en sí mismos cuatro grados de diversidad.

**2.3.2.6. Modelos, tipos y desarrollo del currículo. Estrategias para planificar proyectos pedagógicos y toma de decisiones.** Desde la autonomía vamos a defender todo tipo, modelo y desarrollo de currículo que se centre en el alumno o que tenga al alumno como sujeto corresponsable del mismo. A partir de esta premisa, los elementos del currículo van a adquirir una triple interpretación: los que activa el profesor, los que activa el alumno o los que son activados conjuntamente. Los tipos y modelos de currículo tales como currículo abierto, currículo centrado en el alumno, currículo centrado en la actividad, currículo humanístico,

currículo centrado en los problemas, etc. van a tener una lectura focalizada en el alumno y en su corresponsabilidad con el proceso, desarrollo y evaluación del currículo por el cual se opte.

**2.3.2.7. Educación para el cambio.** La autonomía pretende, entre otras muchas facetas, formar alumnos abiertos al cambio. La autonomía es parte de la educación permanente del individuo y, como tal, no puede explicarse sin la aceptación de los cambios por los cuales tiene que pasar un individuo en su desarrollo.

**2.3.2.8. El rendimiento escolar.** El concepto de rendimiento escolar está asociado tradicionalmente al producto educativo individual inmediato. En la educación reglada existe un elemento de evaluación por el cual se determina el grado en que se ha logrado la consecución de los objetivos explícitamente definidos en el currículo. Cuando se habla de rendimiento académico, se hace referencia a los resultados manifiestos y explícitamente perseguidos por la acción educadora. Por lo general, el rendimiento académico se expresa a través de las calificaciones escolares. Y estas últimas tienen poco que ver con un proceso serio de medición.

La autonomía no persigue directamente un más alto rendimiento escolar, aunque sí indirectamente. A la autonomía le preocupa la formación integral y permanente del individuo, su evolución, su toma de conciencia del proceso por el cual está pasando, el desarrollo de estrategias que hagan al individuo más capaz frente al trabajo escolar, etc. Normalmente este proceso conlleva un mejor rendimiento escolar, pero no es un fin en sí mismo.

**2.3.2.9. Objetivos.** Si extraemos las ideas claves de los Objetivos de Etapa y Área de Secundaria, en relación con nuestro concepto de autonomía del alumno, tendremos: (las copiamos tal como aparecen)

- ...decisiones personales...
- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes flexibles, solidarias, y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debida a raza, sexo, clase social, creencia y otras características individuales y sociales.
- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta.
- ... respeto...

- Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y ... al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos... y reflexionando sobre los procesos implicados en su uso.

- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

- Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

- ... elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

- Leer de forma comprensiva y autónoma...

- Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera...

- Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos...

- Utilizar la lectura de textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.

- Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico...como instrumento para mejorar las producciones propias.

- Mantener una actitud receptiva y crítica...

- Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias previas con otras lenguas y de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

- Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.

- Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.

- Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

- Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

- ... desarrollando actitudes de respeto y tolerancia, fomentando la desinhibición.

- ... mostrando voluntad por entender y hacerse entender.

- Valorar la lectura como medio de adquirir conocimiento, aplicando las técnicas adecuadas para potenciar la adquisición de esos conocimientos de manera más lógica, considerándola además como un medio de entretenimiento y ampliación del bagaje cultural.

- Valorar la importancia de conocer una lengua extranjera para su formación personal y por los aspectos socio-culturales que el conocimiento de esta lengua aporta.

- Hacer uso de diversas estrategias de aprendizaje que posibilite a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos, haciéndolos más autónomos, críticos y responsables de su aprendizaje.

Como hemos visto, a través del listado previo, lo difícil es no encontrar referencias directas o indirectas que apoyen, más o menos intensamente, la introducción de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los mensajes, a través de los objetivos de los DCB, para que el profesor incorpore la autonomía del alumno son bastante evidentes y reiterados. De esta forma queda resuelto el para qué, pero no el cómo. El proceso de inclusión de la autonomía del alumno queda abierto, a la espera de que los profesores de secundaria interpreten las posibilidades que tienen en su quehacer diario para desarrollar lo que tan claramente se les pide desde los Objetivos de Etapa y de Área.

Con relación a lo dicho, y concretando aún más, podríamos preguntarnos desde la autonomía: ¿quién elige/selecciona los objetivos? ¿El alumno? ¿El profesor? ¿De forma conjunta y negociada? ¿Cómo va a aprender el alumno en formación inicial a desarrollar la autonomía con sus futuros alumnos si no ha vivido un proceso similar?

**2.3.2.10. Contenidos.** El diseño del currículo cuando se enfrenta al elemento contenido ha de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué contenidos incluir?, ¿cuál es la naturaleza de dichos contenidos? y ¿en qué orden y bajo qué forma se los presentaremos a los alumnos? La respuesta a estas preguntas viene dada, respectivamente, por el desarrollo de los procesos de selección, análisis y organización de los contenidos.

Sin embargo, esta delimitación se justifica más desde una lógica racional y por su valor analítico y explicativo que por reflejar fielmente el proceso de diseño. Es decir, en la práctica todos ellos aparecen interrelacionados de tal forma que es muy difícil intentar resolver cualquiera de ellos al margen de los demás.

Hemos hecho bastante hincapié en los comentarios de los contenidos dado que se nos acusa -por parte de los que no comparten nuestra filosofía- de ser este nuestro punto débil.

- El primer comentario lo queremos dedicar a la figura del profesor en relación con su contexto escolar. Sería muy difícil pensar en la introducción del concepto «autonomía del alumno» si el profesor no lo facilitase desde su quehacer diario. El profesor está integrado en un contexto o grupos de trabajo, los cuales imponen también sus limitaciones: el claustro, el equipo docente de ciclo/etapa, el departamento, Comisión de Coordinación Pedagógica, Co-

misión de Tutores para la elaboración del Plan de Acción Tutorial y Departamento de Orientación. Este colectivo, en cualquiera de sus agrupamientos, tiene que ver con el Proyecto Curricular y Educativo del Centro.

Las distintas esferas mencionadas van a influir en la planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno. Este comentario lo podríamos simplificar con la siguiente pregunta: ¿Cuenta el profesor con un contexto/marco de trabajo propicio para la introducción de la autonomía del alumno?

- La realidad educativa se encuentra limitada por la rutina o tradición y el rechazo a lo nuevo en general, y muy específicamente en relación con el tratamiento de los contenidos. No es que seamos derrotistas o negativos, todo lo contrario, sino que este comentario es fruto de nuestra experiencia en cursos de formación permanente y es, además, la opinión de las asesoras de los Centros del Profesorado de las zonas de Santa Cruz de Tenerife y de La Laguna que están en relación continua con los centros de adelanto de la LOGSE.

El profesor que quiera incorporar la autonomía del alumno a su esquema de trabajo tendrá que prever esta dificultad. De alguna manera tendrá que afrontar una filosofía de trabajo que se aleja de lo «usual». Sin embargo, hemos encontrado bastantes profesores que, queriendo salir de la rutina, aceptan este reto. Una acción compartida por un equipo es mucho más eficaz, sobre todo cuando se tiene un receptor común: el alumno. No obstante, las posibilidades para que un profesor -que lo desee desde su individualidad- de incorporar la autonomía del alumno a su proceso de enseñanza no quedan cerradas. Siempre existe la posibilidad inversa, es decir, la experiencia de un profesor puede influir muy positivamente -a través de los resultados obtenidos- en el resto de su equipo (por experiencia propia, sabemos que esto es posible).

- El libro de texto es todavía, en una mayoría de casos, más importante que las orientaciones dadas por la propia Consejería de Educación a través de sus documentos (DCB, Organización del currículo de ESO, ejemplificaciones, Guías de Recursos, etc.). Ello va a afectar tanto a la autonomía del profesor como, en consecuencia, a la del alumno. A pesar de ello, el profesor no es consciente de que, aun en el caso de usar un libro de texto, podría desarrollar la autonomía del alumno. Esto es algo que tenemos la obligación, y así lo hacemos en los cursos de formación permanente, de trabajar. En resumen, la autonomía del alumno parece opuesta al uso de libro de texto y no lo es en absoluto.

- De los criterios para la selección de los contenidos (epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos) prevalecen los epistemológicos. Esto lo podemos observar en la encuesta pasada a los profesores asistentes al curso ACD (Capítulo 1), así como a través de nuestra experiencia en cursos de formación permanente.

A pesar de partir de un libro de texto, el profesor podría incorporar otras alternativas haciendo del libro de texto algo más personal. Otras alternativas serían las dadas por los DCB, las orientaciones para la organización del currículo, la experiencia e ideas propias y, como no, la experiencia e ideas de los alumnos. La incorporación de este último aspecto cambiaría todo lo anteriormente expresado en el párrafo.

- En relación con los distintos niveles de decisión para la selección del conocimiento, vemos que la autonomía del profesor puede incidir en el nivel 2 y 3 (sobre todo). Es en el tercer nivel en el cual la autonomía del alumno puede desarrollarse mejor.

- Si bien la selección genérica de qué hechos, conceptos, principios y procedimientos se han de enseñar ya viene dada, la tarea de distinguir convenientemente cada uno de ellos y la decisión de la forma en que se presentarán a los alumnos corresponde enteramente al profesor. Esta idea, extractada de las *Orientaciones para la Organización del Currículo*, nos aporta la alternativa de que el alumno puede participar en el análisis de los contenidos si el profesor se lo permitiese. Nadie mejor que el alumno sabe lo que es significativo o no en relación con sí mismo. Ante la falta de decisión por parte del alumno -tan típica en los niveles bajos-, podríamos ofrecer alternativas como un elemento del mismo programa de introducción de la autonomía.

- La formación en procedimientos es fundamental. Los procedimientos son contenidos organizadores y, en consecuencia, capacitan al alumno para su autonomía.

- Las actitudes y valores son el pilar base de la autonomía, tanto para el profesor como para el alumno. La planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía no pueden explicarse sin la formación y el cambio de actitudes. En este sentido, se convierten en objetivos fundamentales en cualquier programa de potenciación de la autonomía del alumno.

Otro aspecto crucial son las normas. Hemos reiterado repetidamente la importancia que las normas tienen para el desarrollo de la autonomía. Las normas van ligadas a la responsabilidad y al compromiso del alumno en relación con su propio proceso de autonomía.

- Es quizás el apartado en el cual el alumno podría participar más. Un alumno, convenientemente entrenado para ello, puede participar en la organización (secuencia y estructuración) de los contenidos curriculares. Cuando el alumno interviene en este proceso ayuda a corregir, en gran medida, las dificultades que los profesores tienen en relación con este aspecto. Lo contrario supondría una imposición externa a él que tiene sus ventajas pero también muchos inconvenientes, como podemos imaginar. El alumno tiene una experiencia

que puede aportar para enriquecer el proceso de organización de los contenidos, tal como venimos enfatizando. Normalmente, esto no se tiene en cuenta.

Si queremos desarrollar la autonomía del alumno tenemos que incorporarlo, en la medida que ello sea posible, gradualmente al proceso que nos ocupa. El tercer nivel de organización del contenido es un ejemplo claro para una posible incorporación del alumno en las decisiones que van a afectar a los contenidos que ellos van a trabajar.

Como podemos imaginar, a través de todo lo dicho hasta ahora, la autonomía del alumno es una cuestión de actitud y organización. Si tenemos estas ideas claras e intentamos poner el proceso gradualmente en marcha, el resto viene por sí solo.

- Organización del currículo en la enseñanza secundaria obligatoria: secuenciación y estructuración (Inglés). Aspectos generales y específicos.

El alumno podría participar directa o indirectamente, siempre a través del profesor, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (objetivos, contenidos -sobre todo en la distribución y organización-, la metodología y la evaluación). Las repercusiones, tanto para el profesor como para el alumno, serían inmensas y favorecerían, como el lógico, la autonomía del alumno y su corresponsabilidad con todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La atención a la diversidad, el trabajo interdisciplinar y los temas transversales son conceptos muy importantes en la organización de los contenidos y lo son también para el concepto de autonomía del alumno. Lo que el alumno podría aportar a cada uno de ellos estaría en relación directamente proporcional con su propio proceso de autonomía. Es el alumno el que es diverso, el que hace la interrelación de las disciplinas y el que asimila la transversalidad. El profesor es, en este caso, el que facilita este aprendizaje. No contar con la participación del alumno sería empobrecer todo este proceso.

### **Comentarios sobre el borrador del currículo para bachillerato.**

A pesar de estar lejos del nivel óptimo, la enseñanza secundaria parece más cercana, posible y creíble para los profesores, alumnos, administración, etc. Sin embargo, el bachillerato está aún lejos de parecerlo. Las circunstancias, las expectativas, la cercanía a la PAAU (Prueba de Acceso a la Universidad), la resistencia de algún sector del profesorado, etc. explican, en alguna medida, su falta de cohesión y coherencia actual.

No obstante, y siendo constructivos, sabemos que se están haciendo los esfuerzos posibles para enmendar esta trayectoria desde todos los sectores implicados. Conocemos,

por ejemplo, la propuesta que se ha hecho desde la Universidad de Las Palmas para incorporar un apartado oral a la PAAU, evitando así que los profesores se concentren sólo en la lectura y escritura. Hasta la fecha, esta propuesta no ha sido aceptada por los representantes de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. La mencionada prueba ayudaría a dar mejor cumplimiento a los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que se desprenden del currículo propuesto para esta etapa.

Las posibilidades que ofrece el currículo de bachillerato para desarrollar la autonomía son inmensas. Es una pena que una etapa así se encuentre constreñida por la PAAU. Todo se centra en preparar para dicha prueba, lo cual produce una disfunción manifiesta: por un lado, el currículo con mayores posibilidades para desarrollar la autonomía del alumno en toda su plenitud y, por otro, la concreción de la prueba en relación con la lectura y la escritura. Tal como está el panorama, y desde el punto de vista del profesor que desea desarrollar la autonomía del alumno, sería necesario hacer hincapié en las estrategias que la faciliten a través de la lectura y la escritura -teniendo en cuenta los criterios psicológicos- y partir desde ahí, con cualquier excusa, para adentrarlo en otras estrategias de cara a su formación permanente.

#### **2.3.2.11. Metodología.**

**2.3.2.11.1. El entorno de aprendizaje.** El entorno de aprendizaje hace referencia al conjunto de variables organizativas que representan el contexto bajo el cual se organizan y desarrollan las tareas y actividades. Los elementos o variables que configuran el entorno de aprendizaje son los siguientes: la distribución del tiempo, la organización espacial, los agrupamientos y las relaciones interactivas entre profesor y alumnos.

Si de pronto entrásemos en un aula, en la que se desarrolla la autonomía del alumno, sería justamente el entorno de aprendizaje el que nos indicaría que allí sucede algo distinto a una clase tradicional, de ahí la enorme importancia que tienen para la autonomía sus elementos o variables.

**2.3.2.11.2. Tipo/s de agrupamiento utilizados.** El modo de agrupar a los alumnos para el desarrollo de las tareas o actividades es una variable que condiciona en gran medida no sólo los tipos de aprendizajes que pueden ser adquiridos, sino también y, sobre todo, las relaciones sociales entre los miembros de la clase.

Hemos dicho en más de una ocasión que el individuo aprende a serlo en relación con los demás. Cuando hablamos de autonomía del alumno estamos pensando en la adquisición de las estrategias suficientes y adecuadas para desenvolverse en un contexto, ya sea escolar o externo. Las estrategias socio-afectivas son básicas y se aprenden a través de la interacción



con los demás. Estas estrategias no sólo van a servir para el aquí y ahora de una clase sino que van unidas al concepto de educación permanente del individuo.

Otro efecto que nos gustaría resaltar es el del aprendizaje cooperativo. Sabemos por experiencia que los alumnos aprenden unos de otros, algunas veces mejor que del mismo profesor.

Al hablar de los distintos tipos de agrupamiento, pensamos que lo más eficaz es que se seleccione -ya sea por parte del profesor como por el alumno- el tipo de agrupamiento que sea propicio para el desarrollo de la actividad. Al hablar de autonomía del alumno no estamos pensando en el aprendizaje individual, y mucho menos individualista, como sinónimos o exclusivos de autonomía. No se descarta cualquier tipo de agrupamiento, aunque creemos que la combinación de un aprendizaje individual y cooperativo puede enriquecer el desarrollo de la autonomía.

**2.3.2.11.3. Clima de grupo.** Es la resultante del conjunto de fuerzas que interaccionan en un grupo. Depende, por una parte, de las características personales de los miembros que lo componen y, por otra, de las características del grupo: número de miembros, grado de formalización de las reglas por las que se rige, objetivos que pretende, estilos de relación, formas de interacción con el ambiente, etc.

Los factores contextuales inciden también de forma decisiva en el clima del grupo, que se manifiesta en el tipo de comportamientos predominantes en ese grupo y en el juego de relaciones socioafectivas presentes en su dinámica.

Influye a su vez en la cultura del grupo: costumbres, actitudes, valores, intereses, etc. que caracterizan a sus miembros.

Si el trabajo en grupo es importante para la autonomía del alumno, todavía lo es más que haya un clima de grupo favorable para que esta se produzca. Sin embargo, somos conscientes de que el trabajo en grupo genera conflictos de interacción. Son inevitables. Lo importante es saber superarlos con las estrategias adecuadas. Ello va a suponer un aprendizaje importante para la vida del alumno. El profesor puede colaborar para que haya un clima positivo de relaciones entre iguales, en el que el respeto y la cooperación ayuden a paliar los conflictos innecesarios. Desde la autonomía del alumno se trata de evitar que el profesor ejerza una intromisión paternalista en los conflictos, lo contrario reforzaría la dependencia del alumno respecto al profesor. El papel del profesor es facilitar que los alumnos adquieran las estrategias adecuadas para poder resolver los problemas que se le planteen.

**2.3.2.11.4. Organización del tiempo.** La descripción de cuánto tiempo se dedica en una clase a ciertas tareas nos informa del modelo metodológico de la misma. En este sentido, la organización del tiempo de la clase debiera ir dirigido a la diversidad de realización de los distintos tipos de tareas. Es decir, tendría que darse un equilibrio temporal entre tareas de trabajo individual, de pequeño grupo y de toda la clase. Asimismo, las demandas de aprendizaje tendrían que equilibrarse entre tareas de comprensión, resolución de problemas y de aplicación del conocimiento.

El texto anterior extraído de *Fundamento de los Diseños de Canarias* nos da una visión global de la importancia de la organización del tiempo respecto a las actividades del aula. Sin embargo, quisiéramos añadir, desde el punto de vista de la autonomía del alumno, lo siguiente:

1. ¿Quién decide y planifica el tiempo para el desarrollo de la actividad?. La respuesta puede alterar el concepto de tiempo que normalmente tenemos cuando el alumno se responsabiliza de alguna forma con el mismo.

2. ¿Cómo se invierte el tiempo en clase?

3. ¿Quién consume más tiempo en clase?

4. ¿Habría otra forma de planificar el tiempo dedicado a las actividades de clase?

La autonomía del alumno va a depender de las posibles interpretaciones que el profesor haga sobre las preguntas previas. En resumen, el tiempo de clase no corresponde sólo al profesor. La incorporación del alumno a ese tiempo va a cambiar el concepto del mismo.

**2.3.2.11.5. Organización del espacio.** El ambiente físico del aula, a excepción de los primeros niveles educativos, es normalmente una dimensión de la enseñanza a la que no se le presta atención especial.

Sin embargo, tanto por los resultados de la investigación pedagógica como por la propia experiencia docente, cada vez tomamos mayor conciencia de que el espacio físico incide y condiciona el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las primeras decisiones que el profesor ha de adoptar a la hora de diseñar el ambiente de la clase es si organiza el espacio del aula en términos de territorios personales o bien en términos de funciones. Estas dos decisiones representan dos modelos fundamentales de la organización de la clase en lo que respecta al espacio.

Desde la autonomía del alumno nos podríamos preguntar lo siguiente:

1. ¿Quién decide y planifica el espacio?

2. ¿Se organizan los espacios de acuerdo con los territorios personales o en términos de funciones?

3. ¿De quién es el espacio del aula? ¿sólo del profesor?

La incorporación del alumno, tal como dijimos en el apartado anterior, en la toma de decisiones sobre el espacio, va a potenciar la autonomía del mismo.

**2.3.2.11.6. Estrategias de aprendizaje.** He aquí algunas consideraciones de acuerdo con la autonomía del alumno:

- Desde la autonomía del alumno no podemos decir que un tipo u otro de estrategias sea el que la facilite más. Todos los grupos, propuestos por Rebecca Oxford en su clasificación de las estrategias de enseñanza, cooperan. La misma autora de esta clasificación los presenta en continua interacción. Sin embargo, no dejamos de reconocer que determinados grupos son más observables y ello puede dar lugar a aparentar mayor importancia respecto a la autonomía del alumno, un ejemplo de ellos es el grupo de estrategias metacognitivas.

- Quisiéramos enfatizar el punto 10 (PUEDEN SER ENSEÑADAS) de las características apuntadas por Oxford (1990), la enseñanza de las nuevas capacidades incluye la identificación de las estrategias que ya posee el alumno, la enseñanza de las nuevas estrategias de aprendizaje y la reflexión sobre las estrategias utilizadas. Todo ello va a ayudar a que el alumno sea más autónomo.

- Los profesores podemos hacer hipótesis sobre las estrategias que un alumno va a utilizar, pero sólo eso. Todos los alumnos son diferentes y, como tal, usa las estrategias de forma diversa.

- El profesor desempeña un papel muy relevante en la introducción de las estrategias que van a facilitar la autonomía del alumno, pero exige que dicho profesor adquiera nuevos papeles y abandone otros que resultarían incoherentes con dicha asunción.

Papeles sobre los que tendría que reflexionar: padre, director, figura que representa la autoridad, administrador, juez, líder, evaluador, controlador, instructor, etc.

Papeles que tendría que asumir: el que facilita algo, el que ayuda, guía, consultor, consejero, coordinador, persona de ideas, el que diagnostica, co-comunicador, etc.

- Es muy importante tener en cuenta los factores culturales y los propios del sistema educativo en los que nos movamos. Muy en relación con ellos, se encuentran dos de los objetivos básicos de la incorporación de la autonomía del alumno al esquema de enseñanza-aprendizaje: el cambio de actitudes y comportamientos. Ello se consigue formando a los alumnos para asumir "su" responsabilidad. Las estrategias ofrecen alternativas para que todo esto pueda llegar a ser posible.

- La autonomía del alumno no es un concepto "de todo o nada", es un fenómeno gradual que tiene que ayudar a que los alumnos se sientan mejor con la idea de asumir su propia responsabilidad.

Estos cambios que hemos mencionado refuerzan los papeles del profesor haciéndolos más variados y creativos. Su estatus, tal como vemos, no se basa en la autoridad jerárquica sino que se basa en la calidad e importancia de su relación con los demás. Cuando los alumnos asumen su responsabilidad tiene lugar un aprendizaje mayor, y tanto profesores como alumnos se sienten más satisfechos.

**2.3.2.11.7. Papeles de los alumnos y del profesor.** En una investigación que hicimos sobre los papeles de los alumnos y los profesores, a partir de la bibliografía sobre el tema y observaciones de aula, catalogamos los siguientes rasgos: 113 rasgos del profesor frente a 65 del alumno. Las conclusiones esenciales a las que llegamos fueron las siguientes:

1. Mayor preponderancia en los papeles ejercidos por el profesor. En resumen, hace demasiado.

2. Los papeles ejercidos por el profesor eran siempre los más importantes, en concreto, aquellos que se referían al orden, organización, planificación, evaluación, etc.

3. Los papeles ejercidos por los alumnos eran siempre consecuencia de los ejercidos por el profesor.

El comentario es obvio. No puede hablarse de autonomía del alumno sin que el profesor ceda gradualmente parte de sus papeles al alumno. El alumno es capaz, si adquiere el entrenamiento adecuado, de hacerse responsable de muchos de los papeles ejercicios por el profesor en una clase tradicional.

**2.3.2.11.8. Estrategias de enseñanza.** Podríamos decir que las estrategias por descubrimiento favorecen el desarrollo de la autonomía del alumno. Sin embargo quisiéramos

añadir que el alumno ha llegado a adquirir la autonomía generada por el punto 7 a través de un trabajo gradual, posibilitado en gran medida por el profesor a través de las estrategias/pasos anteriores.

Otro aspecto que quisiéramos enfatizar es que no creemos que detrás de las estrategias expositivas se encuentre un profesor poco progresista y que detrás de las estrategias de descubrimiento se encuentre uno progresista, sin más. Un profesor, aun con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumno en mente, se puede encontrar en una fase de autonomía en la que tenga por fuerza que utilizar estrategias expositivas. Vemos, en definitiva, que lo importante es la tendencia que se tenga y no el momento en el que nos encontremos. En otras palabras, un profesor podría decir "tengo la esperanza de que mi alumno pueda llegar en algún momento al punto 7, pero por el momento tengo que explicarle X y luego hacer una práctica controlada sobre ello".

**2.3.2.11.9. Pasos (Secuenciación didáctica).** La autonomía del alumno debería detectarse en la secuencia didáctica a través de concesiones que el profesor hace para permitir que el alumno pueda desarrollar la autonomía que se propone. Otra fórmula sería que el mismo alumno (autodidacta) secuenciase los pasos que va a seguir para llevar a cabo una actividad determinada. En esta secuencia última se podría observar, igualmente, la menor o mayor autonomía del alumno en relación con la dependencia que tiene del profesor o de los compañeros.

**2.3.2.11.10. La evaluación.** Creemos que es necesario aclarar nuestra postura respecto a la evaluación y de ésta con la autonomía del alumno -aunque es fácilmente deducible a través de los comentarios anteriores:

1. La evaluación inicial, diagnóstica, previa o de contexto aporta los datos indispensables para pensar en un proceso de autonomía adecuado.

2. Defendemos una evaluación formativa y orientadora: integral, continua, reguladora del proceso educativo, de criterio y compartida o democrática. Este tipo de evaluación nos parece el pivote central de la incorporación de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El esquema básico que utilizamos permite a la evaluación ser el eslabón que conecta todo el proceso de enseñanza -aprendizaje: planificación-desarrollo-evaluación- nueva planificación, etc.

3. La evaluación sumativa debería ser un resultado negociado y pactado.

4. Con la incorporación del concepto de autonomía del alumno, la evaluación adquiere una nueva interpretación. La pregunta ¿Quién evalúa? tiene que ser sustituida por ¿Quiénes

evalúan?; ¿Cómo se evalúa? ya no es exclusivo del profesor, el alumno tendrá que cooperar con los instrumentos adecuados. Esta interpretación exige dar tanta importancia al proceso como al producto. Las responsabilidades de la evaluación, ya sean positivas o negativas, serán compartidas; la evaluación se convierte más en reflexión que en medición; la autoevaluación y la coevaluación coexisten al mismo nivel que la evaluación del profesor, para cada una de ellas se han negociado y pactado los criterios que las conforman; se evalúan todos los elementos del currículo, no sólo los productos; el qué evaluar no será decidido sólo por el profesor, cuanto más autonomía mayor presencia del alumno en el qué evaluar; el cuándo evaluar pierde su rigidez habitual, ya que no se centra sólo en los momentos que el profesor decida hacerlo sino que el alumno puede participar en ello permanentemente; el para qué ya no está decidido exclusivamente por el profesor sino que el alumno puede ser co-participe, etc. Resumiendo, abogamos por una evaluación compartida, contrastada, abierta, reguladora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, negociada y pactada, reflexiva y punto de partida de otras planificaciones asumidas conjuntamente, de responsabilidades compartidas, etc.

#### **2.3.2.11.11. Plan de asesoramiento (Plan de Acción Tutorial)**

Tener un Plan de Asesoramiento o Plan de Acción Tutorial - en el sentido real del término y no el que se le da normalmente- es esencial para el desarrollo de la autonomía del alumno. Desarrollar la autonomía del alumno no significa dejar al alumno a su aire, significa "estar en paralelo" para cuando nos pueda necesitar sin interferir en su evolución como ser autónomo. El fin último de la autonomía del alumno podría estar en que él se autoasesorase, pero ya sabemos que el proceso requiere de unos pasos graduales que no pueden acelerarse a nuestra voluntad. Se requiere tiempo y madurez, de ahí la necesidad de tener en mente un plan. Lo contrario sería improvisación y desajuste, cosa que hemos tratado de evitar desde el principio de estos comentarios enfatizando la organización.

**2.3.2.11.11. Tareas que facilitan/posibilitan y tareas finales.** Tratando de evitar ser reiterativos (ya que esta idea ha sido y será desarrollada suficientemente), este concepto forma parte de nuestra estructura organizativa del currículo.

#### **2.3.2.11.12. Desarrollo de la creatividad.**

Notas:

- a) La creatividad parte de elementos conocidos, pero dándoles una nueva interrelación o asociación. No estamos hablando en ningún momento de genialidad, la cual tendría otro tipo de interpretación.
- b) Desarrollando la creatividad hacemos que el alumno globalice mejor.

- c) Cuando hablamos de creatividad estamos incluyendo dos aspectos fundamentales: la interpretación y la producción.

La creatividad está ligada a la individualidad, a la interpretación /producción autónoma que un individuo hace. No existe la creatividad en serie. La creatividad es un rasgo de diversidad. En este sentido, cuando desarrollamos la autonomía del alumno no estamos esperando repeticiones en serie sino individualidades. Tenemos que respetar esa creatividad como parte esencial de la asunción de responsabilidad.

**2.3.2.11.13. Plan para el tratamiento del error.** El error es un hecho natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La corrección del error sólo la puede hacer el alumno, aunque el profesor y sus compañeros colaboren en ello. De ahí la importancia que da la autonomía del alumno a que éste se implique, reflexione y busque soluciones al problema que se le plantea. La alternativa sería, en el otro extremo, que lo corrigiese el profesor.

Algunas alternativas intermedias podrían ser: que lo corrigiese el alumno -previas pistas dadas por el profesor-, que lo corrigiesen los alumnos entre sí, etc.

Sin embargo, insistimos en que para lograr que el alumno se corrija totalmente hace falta haber pasado por un proceso o plan para el tratamiento del error basado en el desarrollo gradual de la autonomía del alumno.

**2.3.2.11.14. Confección de materiales didácticos.** El alumno podría elaborar materiales didácticos, o al menos sus propios materiales didácticos. La autonomía del alumno podría plantearse que el alumno confeccionase sus propios materiales didácticos, de acuerdo con el grado de autonomía en el que se encuentre. Aunque esto parece positivo en principio, debe tomarse con cautela. No podemos permitir que un alumno deje de progresar en el desarrollo de su autonomía personal por este motivo. Existe la posibilidad, bastante más real por cierto, de que el alumno seleccione o adapte otros materiales didácticos a sus necesidades. Otra vez caemos en la gradación.

**2.3.2.11.15. Estrategias para la investigación de los problemas del aula, usando mecanismos de investigación-acción y de autoanálisis de la propia experiencia.** Esenciales para progresar en cualquier proceso de asunción de responsabilidades y de toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Decimos enseñanza, con lo cual va a afectar al profesor; y de aprendizaje, lo cual afecta al alumno. Se trata de analizar todos y cada uno de los aspectos y personas que inciden en el aula. La autonomía del alumno saldría reforzada de un hecho así, si éste fuese conducido convenientemente.

**2.3.2.11.16. Respeto por las decisiones de otras personas y aceptar que no hay una sola forma de enseñar y aprender.** Quisiéramos añadir aquí, en relación con la primera parte del enunciado, lo siguiente: la autonomía del alumno podría incluso obligarnos, como profesores, a respetar que el alumno pueda estar equivocado. Esto puede parecer extremo, pero no lo es. El alumno tiene que darse cuenta de que se ha equivocado, ya sea durante el proceso o en la evaluación. Ello forma parte de su desarrollo autónomo. Todo va a depender de la fase o grado de autonomía en el que se encuentren nuestros alumnos, por supuesto. Existen alternativas que se pueden aplicar en puntos intermedios.

**2.3.2.11.17. Proceso y productos de enseñanza-aprendizaje.** Como es de suponer, desde la autonomía del alumno preocupa mucho más el proceso que el producto, aunque este no se puede despreciar por ser de vital importancia para el alumno. El tratamiento del proceso desde la autonomía va a proporcionar productos más sólidos, al menos más asumidos autónomamente.

**2.3.2.11.18. La cultura e implicaciones educativas.** Vital para el tratamiento de la autonomía del alumno. Sin tener en cuenta la cultura y sus implicaciones educativas estaríamos dando la espalda al contexto real en el cual y para el cual el alumno aprende a ser autónomo. Sin duda alguna, tampoco lo estaríamos preparando para su formación permanente.

**2.3.3. De carácter organizativo, didáctico, interactivo y de comunicación, sería conveniente tener en cuenta lo siguiente:**

**2.3.3.1. Clima de aula.** Cuando el alumno asume su co-responsabilidad ante todo lo que sucede en el aula, lo más probable es que haya un cambio positivo con relación al clima de ese espacio. La autonomía del alumno se sustenta primordialmente en un cambio de procedimientos y, sobre todo, de actitudes -tanto de los alumnos como del profesor-. La interacción entre los miembros de la clase va a reflejar cooperación, aceptación de los otros, reflexión, crítica constructiva, etc. Esto es lo que hemos constatado reiteradamente en las clases que hemos observado, aquí y en los países nórdicos.

**2.3.3.2. Ecología de la clase.** La ecología de la clase se orienta al estudio de los condicionamientos que los objetos y el medio físico del aula proporcionan a los protagonistas de la educación: el profesor y los alumnos.

Este comentario complementa el hecho en el apartado anterior. La clase no pertenece exclusivamente al profesor. Un profesor que promueva la autonomía del alumno normalmente tendrá la tendencia a aceptar los comentarios, reflexiones, sugerencias, etc. que provengan del alumnado. Lo normal será cambiar lo necesario para que ese espacio sea más habitable de forma negociada entre profesores y alumnos.



**2.3.3.3. Organización, registros e instrumentos en el aula.** Podría resultar incongruente el hecho de hablar de organización, registros e instrumentos en el aula en relación con un proceso de desarrollo de autonomía del alumno. Nada más lejos de la realidad. La planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno se apoyan en los elementos mencionados como parte fundamental del proceso. No podemos desarrollar la autonomía sin una organización capaz de responder a esa necesidad, no podríamos reflexionar sobre el proceso de autonomía sin unos registros e instrumentos que ayuden a contrastar las fases por las que ha pasado, tomando esto como punto de partida de las fases que vendrán a continuación. Los instrumentos, la mayor parte de los cuales los genera el alumno, deben entenderse como fuentes de información tanto para el alumno como para el profesor. Exigen, eso sí, basarse en unos criterios negociados previamente.

Como conclusión, podríamos decir que la autonomía del alumno no se produce por casualidad sino que hay que planificarla, desarrollarla y evaluarla. Ello implica el uso de unos registros e instrumentos capaces de evidenciar el proceso seguido.

Una de las claves en el desarrollo de la autonomía del alumno es la reflexión en torno a ese proceso. Esa reflexión tiene que apoyarse en medios.

**2.3.3.4. Interacción educativa.** Tipos de interacción: cooperativo, individualista y competitivo. Las distintas personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben interactuar. Ese intercambio enriquece el mismo proceso y lo hace evolucionar. No obstante se necesitan unos medios de interacción que lo posibiliten.

Respecto a los estilos de interacción mencionados previamente en la introducción, creemos que es necesario contemplarlos desde su aspecto positivo y negativo. Estas tres categorías elaboradas por Romiszowki (1981) sólo enfatizan los aspectos negativos de dichos perfiles -a excepción del cooperativo-, sin embargo creemos que todo va a depender del tipo de actividad/tarea que los alumnos acometan. Otro aspecto negativo, en dicha clasificación, es que sólo habla positivamente en plural, es decir, de alumnos. Trabajar exclusivamente en grupo podría llegar a ser negativo, dado que las responsabilidades individuales podrían diluirse fácilmente. El trabajar individualmente no tiene por qué conllevar rasgos negativos. A nuestro entender todo va a depender de las necesidades de la actividad en sí y de su secuenciación didáctica, y del clima de relaciones existentes entre los miembros de la clase. Una actividad podría tener pasos en los que sería necesario trabajar en grupo, otros en las que sería mejor trabajar individualmente, etc. Ser competitivo, desde su rasgo positivo, es necesario cuando se trabaja por ejemplo en juegos. A pesar de lo dicho, no contemplar las ventajas innegables que el aprendizaje cooperativo tiene podría llegar a empobrecer el sentido global

de grupo. ¿Por qué no plantearnos, desde el aprendizaje cooperativo, una combinación positiva de los estilos de interacción y enriquecerse mutuamente de las tres variantes?

La autonomía del alumno, según lo visto en el párrafo anterior, no está reñida con ninguno de los estilos mencionados ni con las relaciones con el profesor.

**2.3.3.5. Medios/instrumentos de interacción.** Medios o instrumentos de interacción: encuestas, fichas de seguimiento, entrevistas, tutorías, hojas informativas, buzón de sugerencias, centro de recursos, comisiones de alumnos, etc.

Una vez hemos incorporado la autonomía del alumno al proceso de enseñanza- aprendizaje hemos de comprobar reiteradamente que funciona adecuadamente. Más de una vez hemos repetido en estos comentarios la necesidad de organización y control que conlleva este proceso. Esta organización y control es responsabilidad de ambas partes, profesor y alumnado; y, como tal, deben establecerse los medios de comunicación o interacción entre las mismas. El éxito o continuación del desarrollo de la autonomía del alumno depende, en gran medida, de la eficacia y tratamiento que se dé a los medios mencionados.

**2.3.3.6. Técnicas de observación.** Las técnicas de observación deben aportar datos a las siguientes fases: reflexión sobre lo observado y toma de decisiones a partir de esa reflexión. Desde este punto de vista, la autonomía del alumno puede enriquecerse a partir de las técnicas de observación convenientemente trabajadas.

**2.3.3.7. Métodos didácticos.** En términos generales, la idea de método guarda relación con la de orden. Con el término método se quiere indicar tanto la cualidad de una determinada forma de proceder (lo metódico frente a lo desordenado, asistemático o desorganizado) como el procedimiento utilizado en sí mismo (El Método X).

En el ámbito educativo, método didáctico es una forma organizada de desarrollar las actividades instructivas; también cada una de las formas organizadas entre las que se puede optar para llevar a cabo dichas actividades. En el primer caso, el método didáctico es una forma ordenada de organizar el proceso instructivo de cara a la obtención de los resultados previstos; en el segundo caso, se habla de métodos individualizados, métodos de trabajo en grupo, métodos Freinet, etc. En cada caso se trata de un modelo específico de actuación que parte de unos supuestos determinados, utiliza una serie de recursos propios y viene caracterizado por una peculiar forma de actuación de los profesores y de los alumnos.

El término método es polisémico. Eso ha hecho que últimamente hayan proliferado términos más precisos que se utilizan para expresar la misma idea (o muy aproximada) que se recogía antes en el concepto de método: estrategias, técnicas, procedimientos, formas de en-

señanza, etc. De modo general, se puede entender por método la variable didáctica que engloba, dotándolos de una cierta dirección, las técnicas y los procedimientos empleados en el quehacer didáctico y escolar concreto.

Nunca hemos oído ni leído (libros, artículos, simposios, cursos, reuniones, etc.) que la autonomía del alumno se considerase un método. Sin embargo, en la definición dada por Lécigos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991), previamente expuesta, podría interpretarse así.

También dijimos que era muy difícil encontrar dos profesores que, aun compartiendo la filosofía base, tuviesen una práctica docente exactamente igual. Dicho lo cual, defendemos que el desarrollo de la autonomía del alumno es básicamente una actitud -tanto en el profesor como en el alumno- que hace interpretar las técnicas y procedimientos diversos de forma diferente. No obstante, hay métodos -catalogados como tal-, que son más propicios que otros para poder incorporar el concepto de autonomía a ellos.

Otro aspecto que quisiéramos comentar es la insistencia sobre el orden, que se hace desde la definición de método. Para los no iniciados en esta filosofía de entender la enseñanza y el aprendizaje, el término autonomía podría significar una total ausencia de estructura. La experiencia nos dice que es todo lo contrario. No se entiende el desarrollo de la autonomía del alumno sin una estructura organizativa, tal como hemos dicho previamente, la asunción de corresponsabilidad -por parte del profesor y del alumno- obliga a que los elementos del currículo se interpreten de una forma distinta desde dos puntos de vista: el del profesor y el del alumnado. Esa doble visión va a obligar, igualmente, a que las decisiones sean continuamente negociadas y pactadas por ambos sectores. Lo contrario sería el caos.

**2.3.3.8. Estilos de enseñanza.** Forma global en que se manifiestan tanto las actividades instructivas del profesor como su conducta, en la que interviene, fundamentalmente su personalidad, aunque mediatizada, asimismo, por la formación y experiencia profesional.

El primer intento para clasificar los estilos de enseñanza se basó en las concepciones ideológicas sobre democracia, surgiendo de esta forma la dicotomía entre estilos autoritarios y estilos democráticos o integrados. Una segunda aproximación fue clasificarlos en categorías en función del clima dominante en el aula o de la interacción profesor-alumno, agrupándolos en tres tipos: directivo, integrado y "laissez-faire". Actualmente se piensa que los estilos de enseñanza se presentan dentro de un continuum, en uno de cuyos polos se encontrarían los modelos formales y en el otro los informales según la posición que ocupa cada uno de los

rasgos siguientes: control docente versus discente; refuerzo externo versus interno; énfasis académico versus expresión social; entrenamiento funcional versus no funcional.

Al comparar estilos formales e informales de enseñanza se encontró que los programas menos eficaces eran los que representaban los modelos más extremos y que los formales, por lo general, se asociaban a un mayor rendimiento de los alumnos, sobre todo en los que había problemas de aprendizaje, ansiedad o inseguridad. También se descubrió que la variabilidad del rendimiento dentro de uno de los estilos era tan grande como las diferencias entre estilos diversos. (Introducción tomada de Lécicos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991).

En relación con lo expuesto hasta aquí, la autonomía del alumno se encuadraría dentro del estilo democrático o integral. Sin embargo no estamos de acuerdo con la denominación de estilos formales e informales, ya que si tenemos en cuenta lo que dice al respecto - sobre todo lo referido al rendimiento- tendríamos que enmarcar a la autonomía del alumno dentro del grupo de los informales.

Con la última frase del tercer párrafo "También se descubrió ... entre estilos diversos" estamos plenamente de acuerdo, lo que justifica, en cierta medida, la relativa validez de las denominaciones anteriores.

**2.3.3.9. Tipos de enseñanza.** De los tipos de enseñanza mencionados en Lécicos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991) podríamos relacionar con nuestro concepto de la autonomía del alumno a los siguientes: enseñanza asistida por ordenador, enseñanza centrada en el alumno, enseñanza diversificada, enseñanza en equipo, enseñanza individualizada, enseñanza monitorial (mutua), enseñanza ocasional, enseñanza presencial - con matices- y enseñanza programada (en el sentido más amplio del término).

**2.3.3.10. Métodos de análisis de la realidad.** Esenciales, si por ello se entiende la reflexión (=evaluación) de dicha realidad y la toma de decisiones posteriores, tanto individual como colectivamente.

**2.3.3.11. Aprender a negociar y a pactar.** Vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje que defendemos.

**2.3.3.12. Dinámica de la clase.** La dinámica o interacción de la clase cambia como consecuencia de la incorporación del alumnado a la planificación, desarrollo y evaluación del currículo. El trabajo cooperativo es un rasgo normal de la nueva dinámica y, con ella, el

trabajo en grupos. Los grupos tienen una vida propia y específica distinta de la vida de los individuos que la forman. Cada grupo posee una evolución con una dinámica específica que lo caracteriza. Los procesos y la vida de los grupos tienen una dinámica interna fruto de las interrelaciones y líneas de fuerza entre los individuos que la integran. Trabajar en grupo no es opuesto al individuo, tal como hemos dicho reiteradamente. El individuo crece, se hace, mejor en grupo. El profesor, como corresponsable de la dinámica de clase, tendrá que asumir el nuevo reto aplicando la dinámica de grupos que sea posible de forma negociada.

2.3.3.13. Tecnología en la clase. Debemos estar abiertos a incorporar la tecnología que facilite la autonomía del alumno.

**2.3.4. Consideraciones específicas del área de inglés, aparte de algunas de las ya mencionadas previamente, consideramos interesante reflexionar sobre lo siguiente:**

**2.3.4.1. La Gramática:** Principios básicos y técnicas. Como regla general podríamos decir que la gramática inductiva sería más favorable para la autonomía del alumno que la gramática deductiva. Sin embargo, no estamos cerrados a una opción u otra, todo va a depender del contexto y momento del que se hable. Una explicación deductiva puede facilitar una gramática inductiva posteriormente y viceversa.

**2.3.4.2. Las destrezas: principios y técnicas.** El objetivo fundamental del área de lenguas extranjeras es que el alumnado logre comunicarse. Esto implica un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de la competencia comunicativa. Las cinco dimensiones de la competencia comunicativa se ven ayudadas por las destrezas.

Las destrezas están repartidas en dos bloques en el DCB de Canarias: comprensión oral y escrita; y expresión oral y escrita. Se han agrupado atendiendo a la diferencia entre los procesos mentales de comprensión (receptivos) y a los de expresión (productivos). Las destrezas son el resultado de un proceso normal de maduración. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que definen cualquier destreza. Su evolución posibilita el desarrollo integral de los alumnos.

Desde la autonomía del alumno, las destrezas ayudan al alumno a comunicarse. Partiendo de este concepto, podríamos clasificar la autonomía a partir del hecho de si el alumno no es capaz de comunicarse por sí mismo o si lo puede hacer.

**2.3.4.3. Introducción de la literatura en la clase de inglés.** Las lecturas graduadas. Puede ser una consecuencia de la introducción de la autonomía del alumno en las clases de

inglés. Al mismo tiempo puede interpretarse desde la diversidad, como en su momento hicimos, en relación a la ampliación o extensión como respuesta a la diversidad de la clase apoyada en la autonomía del alumno.

**2.3.4.4. Vocabulario: estrategias para su enseñanza y aprendizaje.** Hablar de autonomía del alumno significa, también, aprender las estrategias necesarias para ejercitar tal autonomía. Desde este punto de vista, desarrollar las estrategias adecuadas para aprender vocabulario va a facilitar que el alumno aprenda el que necesite, no sólo aquel que sea necesario para las actividades que esté realizando en ese momento.

**2.3.4.5. Los libros de texto y materiales auténticos.** Hablar de la autonomía del alumno no está en contraposición con el uso de libros de texto y otros materiales didácticos o auténticos. Hemos defendido reiteradamente que se puede obtener algún grado de autonomía de cualquier actividad/tarea. La autonomía del alumno va más allá de los medios. Los medios son eso, medios. No obstante, se favorece la autonomía del alumno si este tiene la opción de elegir entre textos, y no un texto, y materiales didácticos o auténticos, y no un material didáctico o auténtico.

**2.3.4.6. El teatro, las canciones y los juegos en la enseñanza de las lenguas extranjeras.** Aparte de favorecer la motivación, estas actividades van a estimular la autonomía del alumno, si son trabajadas convenientemente.

**2.3.4.7. ¿Qué es la adolescencia?. Implicaciones educativas.** Nuestros alumnos, y nosotros mismos, debemos conocer esta parcela evolutiva del ser humano, así como sus implicaciones educativas. En resumen, tenemos:

La adolescencia equivale a transformación:

- Consolida sus competencias específicas y su capacidad general frente al mundo.
- Finaliza la internalización de pautas culturales y valores.
- Perfecciona habilidades técnicas, comunicativas y sociales.
- Desarrolla su autonomía frente al medio.

La adolescencia será menos traumática en la medida en que los aprendizajes infantiles hayan preparado al individuo para los ajustes que tendrá que realizar en la adolescencia. Aquellos adolescentes que han tenido aprendizajes en la autonomía, la iniciativa y la expresión de sus deseos y necesidades, estarán más preparados para responder a las demandas de esas conductas que se le plantean en la adolescencia.

Creemos que nuestro comentario se podría concretar en una pregunta ¿Podríamos dar clase en secundaria sin tener en cuenta la búsqueda y necesidad de autonomía del adolescen-

te?. La respuesta es obvia. He aquí una excusa más para nuestros alumnos en formación inicial reflexionen sobre el desarrollo de la autonomía del alumno adolescente.

**2.3.4.8. Otro aspecto que tendríamos que tener muy presente es el desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias.** Ello va a afectar, de una forma u otra, a nuestras relaciones con el contexto educativo y, por tanto, al desarrollo de la autonomía del alumno.

### **2.3.5. Otras consideraciones:**

**2.3.5.1. Planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno.** Siendo coherentes con lo que hemos venido diciendo hasta aquí, la planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno debería ajustarse a los siguientes principios:

1. La actitud del profesor es decisiva. Creemos que la podríamos sintetizar en una frase: ¿Está el profesor dispuesto a que el alumno intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las implicaciones que eso conlleva?

2. El plan de autonomía del alumno debería aspirar a tener las siguientes características<sup>(9)</sup>:

2.1. Producto de una evaluación inicial y de las decisiones curriculares derivadas de ella.

2.2. Cohesivo

2.3. Coherente

2.4. Gradual

2.5. Adecuado, posible

2.6. Estructuralmente organizado

2.7. Asumido gradual y responsablemente por todas las partes

2.8. Creativo y abierto, en la medida de lo posible a los riesgos

2.9. Negociado y pactado responsablemente por ambas partes

2.10. Abierto a los cambios

2.11. Con vocación de cambiar los papeles tradicionales del profesor y del alumno, sobre todo los dirigidos a conseguir la autonomía del alumno.

2.12. Con objetivos precisos

2.13. Con vocación cooperativa y socialmente responsable, sin que ello signifique perder la singularidad de cada alumno.

---

9 Lo denominaremos así, aunque somos conscientes de que un plan de autonomía afecta tanto al alumno como al profesor

- 2.14. Que potencie y forme en las actitudes, valores, normas y procedimientos necesarios para que el alumno sea más autónomo.
- 2.15. Democrático
- 2.16. Con vocación interdisciplinar y globalizadora
- 2.17. Con respeto a la diversidad, en todas sus variantes.
- 2.18. Que facilite, en la medida de lo posible, aprender significativamente.
- 2.19. Orientado hacia el presente, pero también hacia la educación permanente del alumno (futuro). Es decir, como parte de su formación para la vida.
- 2.20. Que considere la formación integral del alumno.
- 2.21. Que potencie la atención, el interés y la motivación por lo que se hace.
- 2.22. Que ayude a los alumnos a que desarrollen aptitudes, capacidades o posibilidades para tomar el control en cada fase de su propio aprendizaje.
- 2.23. Que permita que los alumnos ejerciten grados de elección sobre su proceso de aprendizaje.
- 2.24. Centrado en el alumno.
- 2.25. Humanista.
- 2.26. Abierto a la crítica constructiva.
- 2.27. Que facilite el mayor rendimiento de las potencialidades de los alumnos.
- 2.28. Que incremente la autoestima y la autoconfianza.
- 2.29. Que estimule y desafíe el intelecto.
- 2.30. Que estimule un entorno de aprendizaje positivo, evitando así reacciones defensivas en contra de lo que se está haciendo (tiempo, espacio, agrupamiento, relaciones interactivas)
- 2.31. Que colabore a crear un espacio del alumno.
- 2.32. Que potencie la toma de conciencia sobre qué, cómo, cuándo y por qué del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.33. Concretado en tareas o actividades, no sólo en una actividad o tarea esporádica, preferentemente organizadas siguiendo un modelo de planificación helicoidal o en espiral.
- 2.34. Que considere el error como parte natural e indispensable del proceso de aprendizaje.
- 2.35. Que potencie relaciones de interdependencia.
- 2.36. Que busque soluciones constructivas a las posibles limitaciones, externas e internas, que puedan encontrar (contextuales, sociales, institucionales, etc.)
- 2.37. Que potencie tanto la autonomía del alumno como la del profesor.
- 2.38. Que incorpore al alumno, en la medida de lo posible, en la selección, análisis y organización (secuenciación y estructuración) de los contenidos.
- 2.39. Que capacite y forme al alumno para que utilice los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata y permanente.



2.40. Que potencie las estrategias de aprendizaje/enseñanza necesarias para promover la autonomía del alumno y del profesor.

2.41. Evaluable -utilizando el mayor número de criterios e instrumentos necesarios que permitan hacer una evaluación formativa y orientadora.

2.42. Que potencie un plan de asesoramiento coherente con los objetivos de autonomía que se persiguen.

2.43. Regulable en todo momento.

3. Gradual. Con este término queremos decir que debe haber fases de desarrollo en el plan. En su momento, según la introducción que hicimos, las denominamos: Fase O (Introducción), Fase I (Comienzo), Fase II (Desarrollo) y Fase III (Fin).

4. Cada fase debería constar de varios momentos:

4.1. Planificación

4.2. Desarrollo

4.3. Evaluación

4.4. Nueva planificación a partir de la evaluación

etc.

### **Cohesión y coherencia del proceso**

Son términos claves y complementarios dentro del listado que hemos enumerado en las características de lo que debería ser un plan que potencie la autonomía del alumno.

Difícilmente podríamos hablar de autonomía si las partes (elementos, subelementos y procesos de una actividad/tarea) no son acción o efecto entre ellas mismas. Habría poca cohesión, por ejemplo, si las estrategias de enseñanza fuesen expositivas y se pidiese al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Lo mismo ocurriría con el término coherente. Buscando ideas afines en la misma Reforma, podríamos sintetizarlas con estas preguntas:

- . ¿Son lógicas?
- . ¿Son congruentes?
- . ¿Son apropiadas?
- . ¿Son significativas?
- . ¿Están adaptadas?
- . ¿Están hechas en el momento apropiado?

### Capítulo III

- . ¿Están hechas para el nivel adecuado?
- . ¿Son contradictorias?
- etc.

Deberíamos tener en cuenta, en todo momento, si el proceso de autonomía que estamos llevando a cabo es coherente y cohesivo con nuestro concepto de enseñanza-aprendizaje y en sí mismo. Lo contrario sería muy difícil de sostener, tanto por nosotros como por nuestros alumnos.

## **II. Una propuesta de formación inicial**

### **1. Introducción general**

En este capítulo tratamos de exponer sucintamente lo que ha sido nuestra experiencia durante dos cursos similares, los cuales sirven de preámbulo a esta investigación. Por otra parte, somos conscientes de la influencia que ha ejercido en nosotros nuestra experiencia con profesores en formación permanente, lecturas, debates, contrastes con otras formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, observaciones de otras realidades educativas, etc., las cuales han servido para formar lo que en esta investigación denominamos bases teórico-prácticas de la formación inicial que proponemos.

Sin embargo, estamos muy lejos de considerar que el concepto actual de formación inicial sea el que pensamos mantener a lo largo de la experiencia que vamos a investigar. Entendemos, y ello nos da un margen de seguridad muy saludable, que lo que vamos a emprender es un proceso único y abierto a cualquier incorporación o cambio. Lo contrario supondría una irremediable contradicción con lo que exponemos a continuación.

Este capítulo es, pues, el resultado de nuestras expectativas manifestadas en los capítulos I y II. En el capítulo I propusimos un plan para lo que nosotros entendemos que supondría una formación inicial óptima. En el capítulo II concluíamos diciendo lo que sería para nosotros un plan de autonomía deseable. Ambos planes tratan de encontrar su justificación en la práctica que vamos a esbozar. La realidad, objetivo del capítulo IV, nos informará de lo que será el proceso en sí.

### **2. El contexto docente universitario y futuro administrativo de los profesores de inglés en secundaria: propuestas para una reflexión.**

Los alumnos de 5º curso de Filología Germánica (Inglés) tienen la opción de elegir "Metodología de la Enseñanza del Inglés" como parte de su Plan de Estudios en esta universidad<sup>(10)</sup>. En los dos cursos precedentes a la toma de datos de esta experiencia, eligieron esta asignatura entre el 85-90% de los alumnos matriculados en dicho curso.

---

<sup>10</sup> Este Plan de Estudios continúa todavía hoy en vigencia, aunque finalizará en este curso 1996-97. En paralelo funciona un nuevo Plan de Estudios de cuatro años que se introdujo en el curso académico 1994-95, en el cual se sigue considerando a esta asignatura como optativa.

Respecto a este contexto hay que puntualizar lo siguiente:

a). Para estos alumnos, éste es el primer contacto con una asignatura específica ligada al mundo profesional de la enseñanza, aparte del inglés. La mayoría de ellos termina vinculada, de una u otra forma, a la enseñanza. No es deseable, pero así ocurre.

b). El curso objeto de esta investigación se va a impartir por primera vez durante todo el año académico, contrastando con los dos cursos previos a esta experiencia en los que se concentró en un cuatrimestre. El total de horas previstas es de 280, de las cuales se prevé que 150 serán presenciales y que 130 horas se dedicarán a tutoría.

c). Si estos alumnos quieren incorporarse al funcionariado público tienen que pasar obligatoriamente por el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que organiza el ICE durante un curso académico<sup>(11)</sup>. El esquema final en horas de este curso se divide así: 190 horas en asignaturas psicopedagógicas, 25 horas de Didácticas Especiales - entre las cuales se encuentra la de lenguas modernas- y 20 horas de Prácticas directas en un centro de secundaria. Total 235 horas.

d). De acuerdo con pasadas experiencias podemos prever lo siguiente:

- No saben mucho de didáctica, pero sí tienen un cierto posicionamiento respecto a lo que les gusta y lo que no, basado fundamentalmente en su experiencia como alumnos y en algunas clases privadas que han dado (entre un 5 - 10% de los alumnos).

- No quieren o no saben trabajar en grupo. Se suelen relacionar mal entre ellos, formando habitualmente pequeños grupos. Otro rasgo que suele detectarse fácilmente es el alto grado de individualismo y competitividad existente.

- Están motivados por la asignatura (recordemos que es optativa). Ella abre ante ellos una esperanza profesional que beneficia, sin duda, bastante a la asignatura.

- No están acostumbrados a trabajar autónomamente. La universidad los ha preparado, salvo excepciones muy honrosas, para tomar apuntes. Los papeles del profesor están muy acentuados. El alumnado normalmente acata lo dispuesto por el profesor sin discusión.

- La evaluación, la mayoría de las veces sin especificar los criterios, la hace el profesor unilateralmente.

---

<sup>11</sup> Actualmente es el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), descrito previamente en el Capítulo I.

Los rasgos expuestos son siempre muy generales. Hemos dicho previamente que existen casos muy honrosos de profesores que piensan y actúan de otra forma. De hecho, algunos de estos alumnos pertenecieron a un proyecto llevado a cabo por el Departamento de Filología Moderna que tenía como objetivo cambiar los papeles del profesor y del alumno, las estrategias de trabajo, los criterios de evaluación, etc.

e). Estos alumnos son futuros profesores LOGSE, con todo lo que ello implica.

Podemos deducir, a partir de estos datos, que la formación inicial queda reducida, en el mejor de los casos, a un total de 515 horas. Este cómputo horario podría ser más óptimo si la formación que reciben estos alumnos cumpliera los siguientes requisitos:

Si hubiese una organización conjunta entre la asignatura dada en la Facultad de Filología y el CAP impartido en el ICE.

Si hubiese un equilibrio teórico-práctico en los cursos recibidos por el alumnado, basado sobre todo en la reflexión y la toma de decisiones a partir de la práctica.

Si hubiese una co-participación del alumnado en la planificación, desarrollo y evaluación de los cursos que recibe.

Si se tuviese en cuenta el perfil del profesor demandado en la Reforma del Sistema Educativo con el fin de ayudarlos a afrontar constructiva y críticamente las exigencias que plantea el mencionado sistema.

Si los formadores que tienen a su cargo la formación inicial de estos alumnos dispusiesen de los medios y recursos didácticos, infraestructura y formación adecuados y suficientes para afrontar tal reto.

La realidad nos informa que los profesores que se integran a la enseñanza después de completar su formación inicial no llevan la preparación suficiente para afrontar su labor adecuadamente. Es fácil constatar este dato si preguntamos a todos los estamentos vinculados con la formación permanente: CEPs, Consejería de Educación, seminarios, etc. La cantidad en dinero y en esfuerzo que hay que aportar para la formación permanente de estos profesionales es inmensa. El cursillismo está cada vez más cuestionado, por suerte. Hoy se prima mucho más la formación continua y reflexiva sobre la práctica que el aquí y ahora de un cursillo.

Nuestra apuesta, desde esta experiencia de formación inicial, es promover una preparación más sólida, basada en lo que se espera de ellos como futuros profesionales de la enseñanza.

### **3. Decisiones e intenciones curriculares por fases y grados de autonomía.**

#### **3.1. Reflexiones previas**

La nueva vía de formación inicial que tenemos en mente, tal como se deduce de los Capítulos I y II, debería apoyarse en lo siguiente:

Plantearnos la formación inicial como algo vinculado a otras personas y estamentos educativos: el Departamento -profesores de 5º curso, organización del tiempo y del espacio, apoyos a favor de la propuesta, etc.-; el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), desarrollo de la legislación educativa, los Diseños y Materiales Curriculares editados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, los CEPs, los profesores de secundaria en ejercicio y los partidos políticos.

Plantearnos que nuestros alumnos de 5º curso de Filología Moderna saben algo sobre la enseñanza y el aprendizaje, aunque no explícitamente. De hecho, han sido alumnos durante muchos años. Un detalle que hemos de resaltar es que aproximadamente el 50% de los alumnos que tienen la oportunidad de elegir en este curso la asignatura de "Metodología de la Enseñanza del Inglés" estuvieron con nosotros en primero y segundo cursos. En los cursos mencionados se pusieron en marcha muchas ideas que ahora se van a volver a intentar introducir. Ello puede suponer una ventaja o un claro inconveniente, según se vea.

No sentirnos satisfechos con la formación de los profesores en ejercicio, fruto de nuestra vinculación a la formación permanente durante muchos años.

Plantearnos la necesidad de revitalizar nuestras propias concepciones educativas con la introducción del alumnado en la planificación, desarrollo y evaluación del currículo de formación inicial. Una consecuencia de lo dicho sería, añadir la partícula "co" a todo lo que se vaya a emprender (co-planificación, co-evaluación, etc.). Los conceptos claves serían: la asunción y aceptación de responsabilidades y el desarrollo de una actitud positiva hacia la autonomía del alumno, tanto por parte de nosotros como del alumno.

Plantearnos una reconsideración permanente, abierta y compartida de los papeles tradicionales del profesor y de los alumnos, creando un nuevo marco para la interrelación de los mismos. Consecuencia de ello sería que los alumnos "desplieguen al máximo sus responsabilidades, participen activa y responsablemente en la vida social y se integren en el desarrollo de la cultura" (Blat y Marín, 1980: 32).

Para ser cohesivos y coherentes con lo previamente expuesto es necesario plantearnos la necesidad de un marco de trabajo adecuado, una organización, unos medios, unas tareas, unas ocasiones, unos instrumentos, un respeto continuado, etc. desde el mismo comienzo de la experiencia si queremos que lo dicho no sea sólo ideas.

Plantearnos qué queremos en forma de tareas o actividades finales en relación con las demandas profesionales futuras<sup>(12)</sup>. Estas dan cohesión y coherencia al currículo si nos apoyamos en las ideas de W. Doyle, 1980. El curso, pues, se convierte en una preparación compartida para superar esas tareas o actividades finales. Los objetivos, contenidos, metodología y evaluación deben ser abiertos, a pesar de las limitaciones impuestas por las tareas finales, debiéndose poner el énfasis en la calidad más que en la cantidad.

Plantearnos la necesidad de graduar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de fases y grados de autonomía.

Plantearnos la necesidad de establecer un diseño curricular coherente y cohesivo que permita incorporar los conceptos anteriormente mencionados.

### **3.2. Decisiones e intenciones concretas para cada una de las fases.**

Ya en pasadas experiencias, antes de comenzar a desarrollar las fases y grados de autonomía, nos pusimos en contacto con las Didácticas Especiales del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para así tratar de coordinar la formación inicial aportada por ambas instituciones, tratando de evitar con ello la falta de cohesión y coherencia de ambos programas. Hecho que pensamos repetir antes de comenzar este nuevo curso.

Para introducir lo que esperamos conseguir en cada una de las fases proponemos el siguiente esquema<sup>(13)</sup>:

1. Objetivos de esta fase
2. Descripción de los aspectos y medios didácticos característicos de esta fase
3. Duración prevista
4. Grados de autonomía que se esperan alcanzar
5. Tareas finales más relacionadas con esta fase

---

<sup>12</sup> En nuestro caso, elegimos el concepto de tareas finales y tareas que posibilitan o facilitan las mismas desarrolladas por Estaire, S. y Zanón, J. (1994)

<sup>13</sup> Los conceptos de fase y grado de autonomía fueron desarrollados ampliamente en el capítulo II, apartado 3.6.1.

## **Fase 0: Introducción**

### **1. Objetivos de esta fase:**

1. Detectar las concepciones previas acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
2. Presentar, reflexionar y debatir el programa del curso.
3. Conocer las impresiones y expectativas de los alumnos acerca del programa que se les presenta.
4. Introducir a los alumnos en el concepto de autonomía que pensamos desarrollar a lo largo del curso.
5. Introducir los medios didácticos iniciales de trabajo.
6. Comenzar a crear un clima de cooperación, responsabilidades mutuas, organización, apertura, etc. a través de los comentarios de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso.

### **2. Descripción de los aspectos y medios didácticos característicos de esta fase:**

#### **2.1. Cuestionario**

Pasar un cuestionario (50 preguntas) sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Este cuestionario se retomará periódicamente para ver los cambios que se producen respecto a los conceptos incluidos en el mismo. Es importante pasarlo el primer día de clase para evitar así la posible contaminación en las respuestas con el programa que se va a presentar. Un ejemplo de una proposición de mencionado cuestionario sería:

Pienso que el profesor es más un educador/formador que un transmisor de conocimientos

5   4   3   2   1   0   NEP

5= Estoy completamente de acuerdo

0= Estoy totalmente en desacuerdo

NEP= No entiendo la proposición/pregunta

Cada alumno debería poner las tres últimas cifras de su DNI con el fin de identificar su cuestionario en un momento determinado.

#### **2.2. Programa del Curso.**

Deberá ser un metaprograma. Es decir, los elementos y procesos curriculares cumplirán una doble función: ser un diseño pormenorizado para los alumnos de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso y, al mismo tiempo, un referente para la planificación que ellos tendrán que hacer durante y al final de curso.



Deberá cumplir tres aspectos básicos: presentación del documento, comentario y reflexión sobre las ideas que contiene y, al mismo tiempo, estar abierto al debate y al cambio. Por experiencia previa sabemos que será necesario hacer mucho hincapié durante la presentación sobre el último aspecto mencionado -estar abierto al debate y al cambio- y, no sólo esto, sino llevarlo a la práctica a la menor oportunidad que tengamos. Sabemos por experiencia que cuando los alumnos empiezan a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje van a introducir cambios. Por lo tanto, éste es un buen momento para comenzar a crear la conciencia de que realmente se puede intervenir en el programa.

Estos tres pasos en la presentación del programa podrán ser una ocasión única para puntualizar expectativas, creencias, deseos, inquietudes, incredulidades, recelos, etc. tal como ha ocurrido en los dos cursos precedentes.

Este es el programa que vamos a presentar a los alumnos, fruto de la experiencia de los dos cursos previos:

## **METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Curso 1992-93

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA - INGLÉS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Profesor: José Luis Vera Batista

## **P R O G R A M A**

### **1. OBJETIVOS**

- 1.1. Usar teórica y prácticamente los Diseños y Materiales Curriculares desarrollados por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias como respuesta al cambio del Sistema Educativo.
- 1.2. Usar apropiadamente la terminología de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- 1.3. Tener presente durante todo el proceso de formación inicial el papel profesional de los profesores propuesto en la Reforma del Sistema Educativo. El profesor queda definido en el documento como alguien: reflexivo, capaz de analizar su práctica y tomar decisiones curriculares, flexible, abierto a los cambios, capaz de trabajar en equipo, mantener una actitud permanente y positiva respecto a su propio aprendizaje y, sobre todo, responsable.
- 1.4. Crear la conciencia de co-responsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, habilitando para ello los medios y recursos didácticos necesarios. De este proceso se espera conseguir un cambio gradual en los papeles tradicionales

asumidos por el profesor y el alumno.

1.5. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.

1.6. Hacer -si fuese posible- prácticas en centros educativos. Ello significa observar, reflexionar e informar sobre las experiencias personales o de grupo, utilizando los instrumentos adecuados.

## 2. CONTENIDOS

### PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES/TAREAS, UNIDADES DIDÁCTICAS Y PROYECTOS COMO UNIDADES DE TRABAJO EN EL AULA.

#### 2.1. CURRÍCULUM Y DISEÑO CURRICULAR

2.1.1. El currículum como cultura.

2.1.2. El diseño del currículum.

2.1.3. Los niveles del diseño curricular.

2.1.4. El modelo de los Diseños Curriculares de Canarias.

#### 2.2. ELEMENTOS Y PROCESOS DEL DISEÑO CURRICULAR

2.2.0. Introducción

2.2.1. Objetivos

2.2.2. Contenidos curriculares

2.2.3. Metodología

2.2.3.1. Las estrategias de enseñanza

2.2.3.2. Los medios y recursos didácticos

2.2.3.3. El entorno de aprendizaje

2.2.3.4. Las tareas y actividades de la clase

2.2.3.5. Principios básicos para una metodología que potencie la construcción de aprendizajes significativos.

2.2.3.6. La metodología en los diseños curriculares de Canarias: los medios didácticos y el trabajo en el aula.

2.2.4. La evaluación. Tipos.

#### 2.3. DISEÑO DE TAREAS, UNIDADES DIDÁCTICAS Y PROYECTOS

Este apartado se considera el centro del Programa.

Los alumnos demostrarán sus conocimientos teórico-prácticos en el desarrollo del mismo.

2.3.1. Contextualización: los niveles del diseño curricular.

2.3.2. Criterios psicológicos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos.

2.3.3. Identificación de intereses y conocimientos previos de los alumnos.

2.3.4. ¿Qué enseñar?

2.3.5. ¿Cuándo enseñar?

2.3.6. ¿Cómo enseñar?

2.3.7. Evaluación: ¿Para qué, qué, quién, cómo, cuando, dónde y para quién?

#### 2.4. TEMAS VARIOS

2.4.1. La relación entre teoría y práctica: el modelo reflexivo.

- 2.4.2. Interferencias entre la lengua inglesa y española.
- 2.4.3. La corrección del error: fundamentos, criterios y técnicas.
- 2.4.4. La creatividad. El torbellino de ideas.
- 2.4.5. Posicionamientos cualitativos frente a cuantitativos.
- 2.4.6. La Lingüística y la adquisición de segundas lenguas. Teorías.
- 2.4.7. El currículum oculto.
- 2.4.8. Qué es aprender una lengua. Diferentes teorías.
- 2.4.9. Aprendizaje y enseñanza de lenguas.
- 2.4.10. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.
- 2.4.11. El cerebro: funciones e implicaciones psico-didácticas
- 2.4.12. Observación de la clase: recogida y análisis de los datos.
- 2.4.13. Procesos lingüísticos en la práctica sociocultural.
- 2.4.14. El lenguaje de la clase.
- 2.4.15. La Psicología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas
- 2.4.16. La Psicología del niño y del adolescente.
- 2.4.17. Los juegos: planteamientos y clasificaciones
- 2.4.18. El papel de la gramática.
- 2.4.19. El libro de texto: selección y explotación.
- 2.4.20. Tratamiento de la diversidad. Explicaciones en torno a la diferencia ante el concepto de "éxito" entre estudiantes de segundas lenguas.

Notas.-

- a) Ver anexo para detalles sobre el apartado 2.3.
- b) EL PROGRAMA EXPUESTO ESTÁ ABIERTO A LA NEGOCIACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS DE ACUERDO A LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.
- c) El orden en el cual se han expuesto los contenidos no implica rango ni prioridad, sin embargo se tratará de hacer una asociación continua entre ellos.

### 3. METODOLOGÍA

"Toda metodología de enseñanza supone trasladar al aula a través de actividades y tareas ciertos principios psicodidácticos que a su vez regulan la organización y secuencia de desarrollo del trabajo en el aula"

"Toda propuesta metodológica está fundamentada en ciertos principios y concepciones sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje"

(Fundamento de los Diseños en Canarias)

- 3.1. La Metodología que se persigue en este curso se deriva de a aplicación de una METODOLOGÍA ACTIVA, la cual intenta que los alumnos aprendan significativamente.

Los principios que subyacen en este tipo de metodología son:

- 3.1.1. Partir de lo que los alumnos ya saben y de su propia experiencia.
  - 3.1.2. Posibilitar que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos por sí mismos.
  - 3.1.3. Facilitar una intensa actividad intelectual por parte del alumnado.  
Actividad = una relación rica entre el nuevo conocimiento y los esquemas ya existentes. Esta actividad puede ser individual o en grupo.
  - 3.1.4. Utilizar estrategias y recursos variados.
  - 3.1.5. Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas.
  - 3.1.6. Impulsar las relaciones entre iguales, creando un clima de cooperación.
  - 3.1.7. Facilitar y comprobar la incorporación progresiva de los aprendizajes a la vida cotidiana.
  - 3.1.8. Favorecer la participación de los alumnos en la evaluación.
  - 3.1.9. Proporcionar continuamente información al alumno sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.
- 3.2. Se usará durante el curso el mismo tipo de metodología que se intenta potenciar en los alumnos como futuros profesionales de la enseñanza (Principio de isomorfismo). Con ello se pretende dar mayor coherencia y cohesión al desarrollo del programa propuesto.
- 3.3. La metodología seguirá tres pasos:
- 3.3.1. Planificación de lo nuevo (negociación) y evaluación de lo anterior.
  - 3.3.2. Trabajo en las sesiones, siguiendo la planificación previa (Desarrollo)
  - 3.3.3. Reflexión sobre lo hecho para introducir los cambios pertinentes (Evaluación)
- 3.4. Se dará mucha importancia a la aplicación comprensiva de lo aprendido a otras situaciones o problemas.

### 3.5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

"Suelen identificarse dos grandes tipos de estrategias que se fundamentan sobre dos grandes tipos de procesos de aprendizaje: expositivos y por descubrimiento"  
(Romiszowski, 1981)

Se intentará que las estrategias de enseñanza sean la respuesta curricular a los procesos de aprendizaje que experimenten los alumnos. Ello quiere decir que, aunque se

incida más en las estrategias por descubrimiento, se va a usar el tipo apropiado según lo demande la situación concreta.

### 3.6. LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Se usarán todos los necesarios y disponibles. Para ello se nombrará una comisión de alumnos (Comisión de Medios), la cual se encargará de la puesta en marcha de la Biblioteca de Aula, organización de libros de texto en uso, organización de las fotocopias, etc. El contacto con los medios y recursos didácticos intenta desarrollar dos facetas simultáneamente: una, como centro de información teórico-práctica y otra como reflexión sobre el uso de los mismos como vehículos de información/formación en el futuro docente de los alumnos en formación inicial. Con estos objetivos en mente se incidirá profundamente sobre los criterios para la selección de los medios y recursos didácticos más apropiados para cada ocasión (selección, creación y adaptación).

### 3.7. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE

#### 3.7.1. Organización del espacio y del tiempo

Horario:

Lunes, martes y miércoles de 12-13.30: sesiones teórico-prácticas. Estos mismos días de 13.30 - 14.00: asesoramiento individual/grupo. Las horas y días de tutoría serán negociados con los alumnos.

El contenido de las sesiones podrá ser alterado durante el desarrollo del curso según necesidades.

Los espacios no están delimitados todavía, a excepción del aula para las sesiones teórico-prácticas (3.2.)

#### 3.7.2. Los agrupamientos de los alumnos/as.

Habrán tantos tipos de agrupamientos como necesidades funcionales haya.

#### 3.7.3. Los estilos de interacción entre profesor y los alumnos

Se podría resumir en los siguientes términos: cooperación, coresponsabilización y negociación. Todo ello quedará reflejado en el Libro de Actas a partir de las reuniones de representantes de alumnos.

Se trata de romper, de esta forma, los roles tradicionales entre el profesor y el alumnado.

Medios de interacción: encuestas, fichas de seguimiento, entrevistas, tutorías, "Record File", comisiones de alumnos, buzón de sugerencias, centro de recursos, observaciones, etc.

#### 3.7.4. Las tareas o actividades de clase.

Según Walter Doyle (1970) la tarea es el centro del diseño curricular. Debe poseer en sí misma todos los elementos de dicho diseño de forma coherente y cohesiva.

Según Candlin (1987), al diseñar las tareas se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Que tengan un propósito y permitan la negociación entre profesores y alumnos.
- Que el fin de las tareas se base en las necesidades del alumno.
- Que permita diferentes modos de realización, a través de medios y formas de participación plurales.
- Facilite diferentes soluciones.
- Contemple las actitudes y contribuciones del alumnado.
- Que el grado de dificultad no sea excesivamente superior a las posibilidades del alumnado ni tan sencillas que no demanden un mínimo esfuerzo.
- Que la resolución de problemas sea competencia de los alumnos y considere las situaciones más frecuentes de la vida profesional.
- Que la tarea propicie su evaluación conjunta y valore el progreso de cada alumno y del conjunto de la clase.
- Que ayude al alumno a identificar y resolver problemas que impliquen el desarrollo de capacidades tales como resumir, inferir, deducir, generalizar, transferir, etc.
- Que promueva compartir información (experiencias, sentimientos, opiniones, etc.)
- Que sensibilice a los alumnos respecto a los procesos de aprendizaje en los que están participando.
- Que favorezcan la reflexión.

Tareas-Tipo: observaciones, debates, comentarios de texto, planificación individual/grupo, reflexión individual/grupo, estudio de casos, proyectos individuales/grupo, presentaciones individuales/grupo (a través de microenseñanza), etc.

ACTIVIDADES/TAREAS FINALES QUE HEMOS PLANIFICADO, POR EL MOMENTO, PARA EL CURSO:

1. Hacer un proyecto didáctico individual o en grupo.
2. "Record File" individual.
3. Hacer observaciones internas y externas, adjuntando un informe de observación y las fichas de observación utilizadas.
4. Hacer una presentación individual en situación de microenseñanza de una tarea extraída del proyecto didáctico, adjuntando un diseño de la misma (cuadernillo de presentación)
5. Hacer una defensa oral, sobre los contenidos desarrollados en el curso.

#### 4. EVALUACIÓN

El modelo de evaluación que se sigue es eminentemente formativo. Características de este modelo: integral, continua, reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje, de criterio, compartida o democrática.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Se valorará:

1. Asistencia
2. Participación
3. "Record File"(Archivo de trabajo desarrollado durante el curso)
4. Proceso general de aprendizaje.
5. Fichas de Seguimiento semanales/quincenales.
6. Autoevaluación.
7. Coevaluación.
8. Interés demostrado.
9. Proyecto didáctico
10. Presentación de una tarea (microenseñanza)
11. Defensa oral de los contenidos desarrollados durante el curso
12. Colaboración con las comisiones del curso
13. Pruebas parciales/globales (con o sin material de consulta) que evalúen el nivel de conocimiento y destrezas desarrollados durante el curso.

Estos criterios son meramente orientativos y corresponden a los criterios finales negociados con los alumnos del curso 1991-92. Los criterios para este curso se irán negociando periódicamente en las reuniones de representantes de los alumnos.

Con el establecimiento de estos criterios se busca el equilibrio del proceso y del producto.

Todo ello quedará reflejado en la nota final provisional. En caso de que el alumno no aceptase dicha nota final, solicitará una negociación individual con el profesor. Esta constará de una entrevista sobre todos los criterios de evaluación negociados durante el curso.

Para los alumnos que por cualquier motivo justificado no pudiesen asistir a las sesiones, se evaluará a través de los puntos 3, 5, 6, 8, 9 y 11. No obstante se recomienda tener una entrevista con el profesor para acordar cómo se va a desarrollar su proceso.

## 5. BIBLIOGRAFÍA BASE

1. Diseños Curriculares, Educación Secundaria Obligatoria, Introducción a la Etapa, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991.
2. Materiales Curriculares, Fundamento de los Diseños de Canarias, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1992.
3. Diseños Curriculares, Educación Secundaria Obligatoria, Lenguas Extranjeras, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991.
4. Materiales Curriculares, La evaluación en los Diseños de Canarias, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991.
5. Alburquerque, R. y otros, En el Aula de Inglés, Longman, 1990.
6. Bello, P. y otros, Didáctica de las segundas lenguas, Aula XXI, Santillana, 1990.
7. Diseños Curriculares, Bachillerato, Introducción a la Etapa, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991.
8. Diseños Curriculares, Bachillerato, Lenguas Extranjeras, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1991.
9. Varios, Léxicos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación, Aula, Santillana, 1991
10. Harmer, J., The Practice of English Language Teaching, Longman, New Edition.

El resto de la bibliografía se irá sugiriendo a lo largo del curso con cada tema desarrollado.

### **2.3. Cuestionario sobre el programa presentado.**

Es absolutamente necesario recoger sus opiniones sobre el programa que se les ha presentado. Puede, y de hecho hemos comprobado que es, un instrumento valiosísimo para saber lo que piensan sobre el programa y, más importante aún, sintonizar con sus ideas, posturas, expectativas, necesidades, concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje, etc.

El modelo que hemos utilizado en los cursos precedentes es el siguiente:



1. Intervine en el debate sobre los distintos puntos presentados:  
Sí NO  
Explica, si lo deseas, tu postura si la respuesta es NO.
2. Mi impresión sobre lo que se ha presentado es:
3. Lo que necesito concretamente en este curso es:
4. ¿Estás dispuesto a participar activa y responsablemente en la planificación, desarrollo y evaluación de este curso?
5. Puedes añadir cualquier otro punto de vista que desees expresar.

#### **2.4. Plan de autonomía**

Es necesario presentarles la idea de su propia autonomía en esta fase. Es el momento para comenzar a reflexionar sobre lo que supone este cambio, sus aspectos positivos y negativos, comenzar a vencer su resistencia al plan de autonomía, etc. Sabemos por experiencia previa que este concepto no queda fijado con sólo su presentación. Habrá que ponerlo en práctica y demostrar que es posible en cualquier ocasión que se nos presente a lo largo del curso.

#### **2.5. "Record File" (Archivo de trabajo)**

Es un instrumento que hemos usado durante muchos años y, por supuesto, en las dos experiencias previas a ésta en formación inicial. Consiste en un archivo organizado libremente en tantas secciones como crea el alumno conveniente. La idea básica es disponer de espacios para organizar el material, la terminología de la Reforma, las prácticas, los proyectos trabajados autónomamente, etc. Estamos habituados a la resistencia inicial que ponen los alumnos a este instrumento y también a la valoración muy positiva que hacen del mismo al final de la experiencia.

#### **2.6. Diario del profesor**

Es vital llevar un diario desde el principio. Hemos ido descubriendo su validez a lo largo de los años que lo hemos usado. Su lectura contrastada y reflexión sobre el proceso que hemos seguido nos ha dado siempre la confianza necesaria para seguir adelante.

### **3. Duración prevista: 6 horas (una semana)**

**4. Grados de autonomía del alumno que se esperan alcanzar:** 0, 0/1, 1 y 2. Añadimos el grado 2 porque, basado en experiencias previas, el debate sobre el programa puede llegar a alcanzar este grado, dependiendo de la participación de los alumnos.

**5. Tareas finales más relacionadas con esta fase:** proyecto didáctico, "Record File" y la defensa oral<sup>(14)</sup>.

---

14 Estas tareas finales y la explicación sobre las mismas se presentarán posteriormente.

## **Fase I: Comienzo**

Instrumentos y aspectos presentados en la fase anterior que siguen en vigencia: el cuestionario, el programa del curso, plan de autonomía, "Record File" y el diario del profesor.

### **1. Objetivos de esta fase:**

1. Comenzar a desarrollar el programa presentado en la Fase 0.
2. Introducir y comenzar a usar las fuentes bibliográficas que se van a utilizar durante el curso.
3. Comenzar la práctica (talleres) al mismo tiempo que la teoría.
4. Comenzar a reflexionar sobre los criterios de evaluación.
5. Comenzar a desarrollar el plan de autonomía.
6. Enfatizar la cohesión y coherencia entre los elementos y procesos curriculares, así como su relación causa-efecto en el diseño de los mismos.
7. Evitar crear conflictos innecesarios.
8. Abrir canales de planificación, asesoramiento, expresión y reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Comenzar a observar nuestras propias sesiones.

### **2. Descripción de los aspectos y medios didácticos característicos de esta fase:**

#### **2.1. Programa base**

Comenzar a desarrollar el programa base apoyándonos en el diseño de una unidad didáctica. Según experiencias previas, el tener un contexto en el que se vayan interrelacionando los elementos del diseño cohesiva y coherentemente ayuda mucho a la percepción global y a la fijación de los mismos conceptos. Sin embargo, habría que alternar las estrategias expositivas con las de descubrimiento con el fin de crear dudas, contrastes, extrayendo de ellos el máximo posible para contextualizar. Nos conviene recordar en todo momento la experiencia que ellos, como alumnos, tienen.

#### **2.2. Lecturas**

Según experiencias anteriores, es necesario introducirlos en las fuentes bibliográficas lo antes posible. En el primer curso de la experiencia no lo hicimos y provocó en ellos una dependencia muy acentuada hacia los apuntes.

Otro aspecto de la bibliografía es, de nuevo según experiencias anteriores, dividirla en bibliografía base y complementaria. La bibliografía base es la directamente relacionada

con el diseño curricular y la terminología de la reforma; y la complementaria es todo aquello que se relaciona con la didáctica del inglés pero de forma general, sin necesidad de estar vinculada a la reforma. La bibliografía base en otros cursos fue: los Documentos Curriculares Base, los Materiales Curriculares y libros de didáctica aplicada de fácil lectura. La complementaria está abierta a las sugerencias del profesor y de los alumnos, según se vaya desarrollando el curso.

Sin embargo, y de nuevo según experiencias previas con este tipo de alumnado, es importante crear desde el principio tareas de lectura con el objetivo de irlos introduciendo más fácilmente en la estructura del material base, formación de conceptos, etc.

### **2.3. Talleres**

Aunque las sesiones sean eminentemente teórico-prácticas, es esencial introducir el concepto 'taller' para acentuar la práctica frente a los alumnos, sobre todo psicológicamente. Basados en su experiencia en el mundo universitario, estos alumnos están acostumbrados a que una sesión que no se denomina 'taller' sea igual a "tomar apuntes" y que, por el contrario, otra que se denomina así sea igual a "experimentar". Es un hábito que hay que romper pero será mejor contar con ello desde el principio.

Los talleres se basarán en la práctica de lo trabajado en el resto de sesiones en torno al diseño curricular.

### **2.4. Asistencia**

Lo habitual es que desde la presentación del programa perciban que este curso se apoya en una evaluación continua. La conclusión que ellos suelen sacar, aunque no inducida directamente por nosotros, es que la asistencia es importante. Basados en esta experiencia, deberíamos proponer desde el principio una reflexión sobre la misma y llevar a cabo lo que se decida conjuntamente.

### **2.5. Criterios de evaluación**

Aunque ya aparecían en el programa entregado en la Fase 0, es muy conveniente empezar a reflexionar sobre los criterios de evaluación presentados en dicho programa, sobre todo, después de haberles dicho que eran abiertos y negociables. Estamos convencidos que los alumnos deben tomar conciencia desde el principio acerca de cómo van a ser evaluados para actuar en consecuencia. Se trata de potenciar su toma de responsabilidades y de prever, por consiguiente, futuros malentendidos.

En otros cursos les hemos pedido que reflexionasen sobre los criterios de evaluación en grupos y que llevarsen sus conclusiones a la primera reunión de representantes, lo cual no impide que se saque a colación en cualquier momento del curso.

## **2.6. Evitar crear conflictos innecesarios**

Debe ser un principio válido para todas las fases, pero especialmente para ésta en la que el sistema está en sus comienzos. Si algo no está maduro para ser debatido, por las razones que sean, se deberá dejar para un mejor momento. Violentar los acontecimientos puede ser tan perjudicial, o más, como no emprenderlos.

## **2.7. Ficha de seguimiento**

Hemos venido trabajando con este instrumento desde nuestras clases con primero, segundo y tercer curso. En concreto, aproximadamente la mitad de los alumnos que podrían estar este en el curso de "Metodología de la Enseñanza del Inglés" la han usado ya en esos cursos mencionados, lo cual va a facilitar su aceptación e incorporación o, quizás, todo lo contrario. No sabemos. Tendremos que intentar introducirla, debido a las aportaciones valiosísimas que ofrece al proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el alumno refleja en ella todo lo que ha hecho durante la semana/quincena desde el punto de vista individual. La ficha de seguimiento que hemos utilizado en los cursos anteriores tenía los siguientes apartados:

1. Define con una palabra/frase/imagen el trabajo realizado durante esta semana.
2. Nombre, grupo, semana/quincena del \_\_\_ al \_\_\_ (subraya el módulo de tiempo elegido).
3. ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena?
  - 3.1. En las sesiones:
  - 3.2. Trabajados autónomamente (I) individual o (G) en grupo. Menciona la fuente que has utilizado (libro, artículo, etc.). Añade (I) o (G) al final, según corresponda.
4. ¿Has participado en las sesiones?
5. Dificultades encontradas ¿Cómo las resolviste? ¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?
6. Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana. Utiliza los símbolos siguientes: A B C D E +/-

7. ¿Qué tal va el trabajo en grupo? ¿Alguna dificultad? ¿Cómo la/s resolviste?
8. ¿Qué dudas tienes sobre cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo? (Contenidos, actuación del profesor/alumnos, trabajos acordados, reuniones de representantes, etc).
9. Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase. (Si quieres manifestarte de forma anónima, deja este apartado en blanco y coloca tu opinión en el buzón de sugerencias que va a haber en los talleres de los viernes).

### **2.8. Buzón de sugerencias**

Mencionado en el apartado anterior. Consiste en una caja, la mayor parte de las veces hecha por los alumnos, que se coloca en un sitio determinado del aula -normalmente al final- en ciertas sesiones, en la cual pueden colocar anónimamente sus impresiones, sugerencias, etc. Es un instrumento que, según nuestra experiencia previa, funciona al principio de la puesta en marcha de este sistema de trabajo pero que luego desaparece. La conclusión a la que hemos llegado en pasados cursos, tanto nosotros como los alumnos, es que no tiene sentido decir las cosas anónimamente cuando se descubre que no pasa nada al decir las bajo su nombre.

### **2.9. Comentario sobre las fichas de seguimiento.**

Después de recibir las fichas de seguimiento el alumno espera algún tipo de respuesta del profesor. En las experiencias anteriores lo hicimos oralmente.

Normalmente utilizábamos esta ocasión para reforzar, ampliar, aclarar, dar pistas, animar, etc. Los resultados en pasadas experiencias siempre fueron muy valiosos, aunque algunas veces fueran imprevisibles. Los alumnos no están generalmente acostumbrados a este tipo de comunicación.

### **2.10. Aprovechar cualquier ocasión para tratarlos de igual a igual**

Ha dado siempre muy buen resultado compartir e informar a los alumnos, como si de profesores compañeros nuestros se tratase, sobre cómo van las cosas, del cumplimiento o no de los objetivos, de la marcha de los contenidos, de los tropiezos que estamos encontrando, etc. La experiencia en este aspecto nos confirma, una y otra vez, que es indispensable en un proceso como el que seguimos, que el alumno entienda y perciba lo que está pasando como suyo. Lo contrario parecería nuestro proceso, pero no el suyo.

## **2.11. Reunión de representantes**

Aunque todavía no es aconsejable formar los grupos de trabajo, sí que es fundamental que los alumnos perciban que se cuenta con ellos. Este es el objetivo real de las reuniones de representantes, según lo hemos constatado a lo largo de nuestra experiencia.

Normalmente, la reunión de representantes está formada por un representante de cada uno de los grupos. Cada grupo elige al miembro del mismo que los va a representar, procurando evitar que sea siempre la misma persona -aunque esto es una sugerencia que pueden seguir o no. El profesor aporta a cada uno de los grupos lo que va a ser el orden del día con bastante antelación. Ello supone cumplir dos objetivos básicos: uno, que ellos puedan discutir y preparar soluciones según los puntos del orden del día y dos, proponer otros puntos para ser discutidos en la reunión de representantes. En esa reunión habrá un alumno que ejerce como secretario y que tendrá la obligación de reflejar en el Libro de Actas todo cuanto se acuerde en la reunión.

La existencia de un Libro de Actas compromete permanentemente a las dos partes, a nosotros y a los alumnos. En el primer año de la experiencia no lo usamos y se generaron algunos conflictos "innecesarios" que desaparecen con el uso de instrumento.

El esquema básico de las reuniones, de nuevo según pasadas experiencias, es el siguiente:

1. Se evalúa la quincena anterior.
2. Se planifica la quincena siguiente a través de una negociación.

A estos puntos básicos se puede añadir todo aquello que sea conveniente, sugerido tanto por el profesor como por el alumnado.

Un aspecto que ha resultado crucial en pasadas experiencias es el hecho de cumplir lo que se ha acordado en las reuniones de representantes. ¿Cómo se puede evaluar algo que no hemos dejado terminar?. La respuesta es obvia. La siguiente reunión es una ocasión propicia para preservar o eliminar lo que creamos todos conveniente.

## **2.12. Asesoramiento a través de las tutorías**

Está previsto que sea individual o en grupo. Resulta ser un aspecto eficacísimo para la buena marcha del propio sistema de trabajo.

## **2.13. Observaciones internas**

Aunque todavía no se les ha preparado para ello, es muy conveniente que comiencen a observar sus propias sesiones. En esta primera aproximación es mucho más eficaz hacerlo a

través de relatos e informes simples sobre lo visto en las sesiones. Siempre ha resultado ser un instrumento de reflexión valiosísimo. No obstante, siempre hemos deseado prepararlos mejor para tal fin. El factor tiempo ha jugado siempre en contra.

### **2.14. Formación de los grupos de trabajo**

Es conveniente formar los grupos hacia el final de esta fase por dos razones fundamentales: una, habrán tenido tiempo para conocerse y dos estarán más acostumbrados al nuevo sistema de trabajo y, por consiguiente, a las demandas de éste.

Es esencial que sea una elección libre. Las únicas recomendaciones que hemos hecho, hasta el momento, es que no excedan de cinco miembros y que tengan un mínimo de dos, por motivos obvios de funcionalidad.

Los grupos son la base para el futuro trabajo en las fases restantes.

**3. Duración prevista, según pasadas experiencias: dos meses.**

**4. Grados de autonomía del alumno que se esperan alcanzar: 0, 0/1, 1, 1/2**

**5. Tareas finales más relacionadas con esta fase:** proyecto didáctico, "Record File", defensa oral y observación interna.

## **Fase II: Desarrollo**

Aspectos medios didácticos presentados en las fases anteriores que siguen en vigencia: cuestionario, programa del curso, plan de autonomía, "Record File", diario del profesor, lecturas, talleres, criterios evaluativos, ficha de seguimiento, buzón de sugerencias, comentarios sobre las fichas de seguimiento, reunión de representantes, asesoramiento a través de tutorías, observaciones y formación de grupos.

### **1. Objetivos de esta fase:**

1. Delegar responsabilidades.
2. Contrastar y reflexionar sobre los conceptos desarrollados en las sesiones con una realidad escolar diversa.
3. Reflexionar sobre nuestra propia dinámica de grupos.



## **2. Descripción de los aspectos e instrumentos característicos de esta fase:**

### **2.1. Creación de comisiones de trabajo**

Es vital delegar el mayor número posible de responsabilidades, que habitualmente desarrolla el profesor, en los alumnos. Con tal fin, creamos las comisiones de trabajo. En otras experiencias anteriores, funcionaron las siguientes: comisión de medios audiovisuales, comisión encargada del centro de recursos, comisión sobre el CAP y comisión para la organización de actividades complementarias.

Son voluntarias. La creación de estos equipos de ayuda no hace más que poner en práctica la idea de que el curso es corresponsabilidad del profesor y de los alumnos. Llegados a este punto del curso, se generan normalmente multitud de parcelas de trabajo que serían imposibles de acometer, tanto en calidad como en eficacia, directamente por una persona, en este caso, el profesor. Para los alumnos es una ocasión única para ejercitarse en tomar decisiones, llevarlas a cabo y evaluar sus resultados. Sabemos que, en una situación normal de trabajo con alumnos en formación inicial, el profesor desempeña demasiados papeles que impiden, con toda seguridad, que los alumnos aprendan a ejercer lo que un poco más tarde van a hacer.

### **2.2. Visita de profesores externos**

Basados en experiencias anteriores, la visita de profesores externos a nuestras sesiones siempre ha resultado ser muy motivadora e interesante. El contacto con profesores de realidades educativas diversas enriquece, sin duda, la visión que los alumnos pueden tener de la educación. En otras ocasiones estos contactos fueron establecidos por la comisión para la organización de actividades complementarias.

### **2.3. Estudio de casos**

Es indispensable que los alumnos vean la cohesión y coherencia de los elementos que definen un diseño curricular y el contexto en el que se enmarca. El estudio de casos es un instrumento adecuado para que los alumnos sitúen los conceptos en su justo medio. Este instrumento de trabajo lo hemos utilizado reiteradamente, tanto en didáctica como en el entrenamiento de estrategias con alumnos de primero, segundo y tercer cursos de Filología. Los pasos para el trabajo con los estudios de casos han sido, en otras ocasiones, los siguientes:

1. Entregar el estudio de casos con una semana de antelación.
2. Los alumnos tendrán que extraer los aspectos positivos y negativos del estudio de casos.

3. Buscar soluciones prácticas para los aspectos negativos observados.

En ocasiones anteriores hemos usado como fuente de datos de los estudios de casos varios tipos de encuestas hechas a profesores reales, añadiendo en algunas ocasiones datos complementarios para ayudar a clarificarlos.

En conclusión, es una simple excusa para incitar al debate, buscar soluciones, manejar bibliografía, utilizar la creatividad, etc.

#### **2.4. Reflexiones acerca de la dinámica de grupos**

Sabemos por experiencia que una vez comienzan a trabajar en grupo, se producen ciertas conflictos que hay que ayudar a superar. Es un hecho normal, pero que los alumnos se empeñan en ver como único. En otros momentos, hemos tratado de que los alumnos reflexionasen sobre el tema apoyándonos en artículos, encuestas-tipo, modelos de reflexión sacados de varias fuentes bibliográficas, etc. Con ello se intenta no sólo hacer reflexionar sino dar soluciones documentadas. En estos casos, es conveniente no dar soluciones directas sino alternativas. Las decisiones, en definitiva, tendrán que tomarlas ellos. De esta forma le dan mucho más valor a los resultados posteriores.

#### **2.5. Preparación y organización de la Fase III.**

Tenemos que tener muy claro durante la Fase II que ésta es la preparación para la Fase III.

La fase III viene definida por:

1. Diseño de un proyecto didáctico en grupo.
2. La presentación individual de una de las tareas del proyecto didáctico en situación de microenseñanza.
3. La defensa oral individual y en grupo de todos los contenidos desarrollados a lo largo del curso.
4. Las observaciones externas, si es posible.

En estas tareas finales tienen que verter todo el conocimiento y la experiencia adquirida durante las fases anteriores. Es una de las partes centrales del curso. Conviene, pues, prepararla lo mejor posible. Un fracaso en este aspecto pondría en duda la eficacia de todo el proceso.

3. Duración prevista de esta fase: dos meses.

4. Grados de autonomía del alumno que se esperan alcanzar: 0, 0/1, 1, 1/2, 2 y 2/3.

5. Tareas finales más relacionadas con esta fase: proyecto didáctico, "Record File", defensa oral, observación interna y externa.

### **Fase III: Fin del proceso**

Aspectos y medios didácticos presentados en las fases anteriores y que siguen en vigencia: cuestionario, programa del curso, plan de autonomía, "Record File", diario del profesor, lecturas, talleres, criterios evaluativos, ficha de seguimiento, buzón de sugerencias, comentarios sobre las fichas seguimiento, reunión de representantes, asesoramiento a través de tutorías, observaciones internas, formación de grupos, comisiones de trabajo, visita de profesores externos, estudio de casos, reflexiones sobre la dinámica de grupos, preparación y organización de la fase III.

#### **1. Objetivos de esta fase:**

1. Trabajar autónomamente.
2. Asesorar individual y colectivamente (grupo pequeño, gran grupo).
3. Estimular, apoyar, motivar, etc. a los alumnos para superar las tareas finales previstas: diseño en grupo de un proyecto didáctico, presentación individual, defensa oral y "Record File".
4. Organizar y asesorar las observaciones externas.

#### **2. Descripción de los aspectos y medios didácticos característicos de esta fase:**

##### **2.1. Diseño en grupos de un proyecto didáctico**

Características:

- Según pasadas experiencias, en este diseño los alumnos tienen que aplicar todo lo visto durante el programa base. Sin embargo, sabemos que, aunque ya se ha preparado suficientemente a los alumnos para acometer tal tarea, es siempre necesario dedicar algunas sesiones a aclarar posibles dudas.

- Al diseño del proyecto didáctico se dedican todas las horas semanales destinadas a las sesiones (6) más las dedicadas a la tutoría (5). En este período no hay sesiones en las aulas asignadas por la Facultad ni talleres previstos. Los alumnos trabajan en cualquier espacio habilitado para tal efecto o no: el aula donde impartíamos las sesiones, la Biblioteca General, el bar, sus casas, etc. Todas las horas (11) se dedicarán a tutorías, salvo que los representantes de grupo soliciten alguna reunión o taller.

### Capítulo III

- ¿Cómo se llegó a esto en pasadas experiencias? Primero, estando convencidos de la idea y segundo informando al Departamento y Equipo Decanal sobre lo que iba a suceder. En la primera de las experiencias no lo hicimos y hubo un malentendido general al ver que los alumnos "no asistían a clase normalmente". Otro aspecto, aparte del de informar oralmente, es presentar un plan escrito sobre los objetivos, contenidos, metodología y forma de evaluar que se prevén.

- Otro aspecto importantísimo es entregar a los alumnos un esquema orientativo y de las condiciones de lo que se espera que incluyan en el proyecto didáctico.



## **2.2. Presentación individual**

Se trata de poner en práctica una de las tareas diseñadas para el proyecto didáctico en situación de microenseñanza en donde un alumno actúa de profesor y el resto simula ser alumnos (normalmente se ha puesto un tope de 15 alumnos y 10 minutos de actuación por cada uno de ellos). Suele ser la parte que más asusta a los alumnos. Ello implica que hay que establecer estrategias que ayuden a disminuir la tensión y ansiedad existentes.

La organización, cómo se va a hacer la evaluación, cómo se van a hacer los comentarios, etc. que se derivan de tal experiencia suelen ser negociados con los representantes de grupo o con todo el grupo. Sin embargo hay algunos pasos que se repiten constantemente:

1. Cada alumno elige una tarea del proyecto didáctico para ponerla en práctica.
2. Cada alumno/grupo debe manifestar por escrito las necesidades materiales que tienen para llevar a cabo las tareas elegidas.
3. Los que hacen de alumnos rellenan un cuestionario de observación y los que hacen de profesor rellenan un cuestionario sobre su actuación. Ambos cuestionarios serán usados posteriormente en la puesta en común sobre la sesión realizada.

## **2.3. Defensa oral**

Cada alumno tiene que defender oralmente lo que sabe sobre el diseño de un proyecto didáctico. Suele ser un momento clave para observar la profundidad y dominio de los conceptos teórico-prácticos desarrollados durante todo el curso.

Las condiciones para la defensa oral han sido, generalmente, las siguientes:

1. Es en grupo.
2. Duración: una hora.
3. La evaluación es individual.
4. En el supuesto caso de que un alumno tuviese que repetir la prueba ésta sería individual.
5. Se pondrán listas para que los alumnos elijan el día más adecuado a sus intereses.
6. Podrán llevar todo tipo de materiales, bibliografía, etc. para ser consultados en la sesión, si así lo estiman conveniente.

Los modelos de preguntas para la entrevista suelen negociarse previamente con los alumnos.

## **2.4. Asesoramiento a través de tutorías**

En parte introducido en el punto uno de este apartado. En otras experiencias pasadas se convirtió en el centro de la fase. Tal como se presentó en el punto 1, ya no existen las clases "normales". Se dedican todas las horas (11) de la semana a esta labor (6 de de clase más 5 de tutoría), menos 2 horas de talleres de presentación (según otras ocasiones)

Lo importante es tener muy presente lo que significa asesorar:

1. Ofrecer consejos.
2. Sugerir alternativas de solución.
3. Plantear interrogantes.
4. Valorar alternativas presentadas.
5. Facilitar las responsabilidades de la toma de decisiones al que se asesora. La decisión es, por tanto, un acto que corresponde al sujeto que se asesora, como propio de su competencia, así como la asunción de las consecuencias de la decisión.

Durante las sesiones de tutoría se suele atender todo: el proyecto didáctico en marcha, bibliografía, corrección de borradores, comentar los pros y contras de cualquier decisión, etc. En realidad, suele ser imprevisible.

## **2.5. Talleres dados por ellos o solicitados**

Estos talleres suelen surgir a partir de las necesidades que van manifestando los distintos grupos. En la tutoría se puede sugerir a algún determinado grupo -dado el interés que puede tener para los demás- el hacer un taller sobre lo que están trabajando. Otra fuente para estos talleres son las solicitudes que ellos propongan.

## **2.6. Observaciones externas en centros docentes**

Este aspecto ha sido una solicitud reiterada una y otra vez por los alumnos de las experiencias anteriores. No sabemos si el tiempo, las posibilidades, etc. nos permitirán poder cumplir este objetivo tan interesante. Sin embargo, y tal como exponíamos al principio, estos alumnos continúan normalmente haciendo el CAP en donde la práctica en centros docentes está prevista.

## **2.7. Encuestas finales**

Todavía no tenemos muy claro el tipo de encuestas que vamos a llevar a cabo, sin embargo hay una que no puede faltar: el cuestionario de 50 preguntas sobre las concepciones acerca de la

enseñanza y del aprendizaje que se hace al principio del curso. El contraste entre el principio y el final del proceso nos dará, y lo que es más importante, dará a los alumnos, los cambios conceptuales que el proceso ha generado en cada uno de los alumnos.

**3. Duración prevista de esta fase: tres meses**

**4. Grados de autonomía del alumno que se esperan alcanzar: 0, 0/1, 1, 1/2, 2, 2/3 y 3.**

**5. Tareas finales más relacionadas con esta fase: proyecto didáctico, "Record File", defensa oral, presentación y observación interna y externa.**

siguiente: la autonomía del alumno podría incluso obligarnos, como profesores, a respetar que el alumno pueda estar equivocado. Esto puede parecer extremo, pero no lo es. El alumno tiene que darse cuenta de que se ha equivocado, ya sea durante el proceso o en la evaluación. Ello forma parte de su desarrollo autónomo. Todo va a depender de la fase o grado de autonomía en el que se encuentren nuestros alumnos, por supuesto. Existen alternativas que se pueden aplicar en puntos intermedios.

16. Proceso y productos de enseñanza-aprendizaje. Como es de suponer, desde la autonomía del alumno preocupa mucho más el proceso que el producto, aunque este no se puede despreciar por ser de vital importancia para el alumno. El tratamiento del proceso desde la autonomía va a proporcionar productos más sólidos, al menos más asumidos autónomamente.

17. La cultura e implicaciones educativas. Vital para el tratamiento de la autonomía del alumno. Sin tener en cuenta la cultura y sus implicaciones educativas estaríamos dando la espalda al contexto real en el cual y para el cual el alumno aprende a ser autónomo. Sin duda alguna, tampoco lo estaríamos preparando para su formación permanente.

De carácter organizativo, didáctico, interactivo y de comunicación, sería conveniente tener en cuenta lo siguiente:

1. Clima de aula. Cuando el alumno asume su co-responsabilidad ante todo lo que sucede en el aula, lo más probable es que haya un cambio positivo con relación al clima de ese espacio. La autonomía del alumno se sustenta primordialmente en un cambio de procedimientos y, sobre todo, de actitudes -tanto de los alumnos como del profesor-. La interacción entre los miembros de la clase va a reflejar cooperación, aceptación de los otros, reflexión, crítica constructiva, etc. Esto es lo que hemos constatado reiteradamente en las clases que hemos observado, aquí y en los países nórdicos.

14 Estas tareas finales y la explicación sobre las mismas se presentarán posteriormente.



2. Ecología de la clase. La ecología de la clase se orienta al estudio de los condicionamientos que los objetos y el medio físico del aula proporcionan a los protagonistas de la educación: el profesor y los alumnos.

Este comentario complementa el hecho en el apartado anterior. La clase no pertenece exclusivamente al profesor. Un profesor que promueva la autonomía del alumno normalmente tendrá la tendencia a aceptar los comentarios, reflexiones, sugerencias, etc. que provengan del alumnado. Lo normal será cambiar lo necesario para que ese espacio sea más habitable de forma negociada entre profesores y alumnos.

3. Organización, registros e instrumentos en el aula. Podría resultar incongruente el hecho de hablar de organización, registros e instrumentos en el aula en relación con un proceso de desarrollo de autonomía del alumno. Nada más lejos de la realidad. La planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno se apoyan en los elementos mencionados como parte fundamental del proceso. No podemos desarrollar la autonomía sin una organización capaz de responder a esa necesidad, no podríamos reflexionar sobre el proceso de autonomía sin unos registros e instrumentos que ayuden a contrastar las fases por las que ha pasado, tomando esto como punto de partida de las fases que vendrán a continuación. Los instrumentos, la mayor parte de los cuales los genera el alumno, deben entenderse como fuentes de información tanto para el alumno como para el profesor. Exigen, eso sí, basarse en unos criterios negociados previamente.

Como conclusión, podríamos decir que la autonomía del alumno no se produce por casualidad sino que hay que planificarla, desarrollarla y evaluarla. Ello implica el uso de unos registros e instrumentos capaces de evidenciar el proceso seguido.

Una de las claves en el desarrollo de la autonomía del alumno es la reflexión en torno a ese proceso. Esa reflexión tiene que apoyarse en medios.

4. Interacción educativa. Tipos de interacción: Cooperativo, individualista y competitivo. Las distintas personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben interactuar. Ese intercambio enriquece el mismo proceso y lo hace evolucionar. No obstante se necesitan unos medios de interacción que lo posibiliten.

Respecto a los estilos de interacción mencionados previamente en la introducción, creemos que es necesario contemplarlos desde su aspecto positivo y negativo. Estas tres categorías elabora-

das por Romiszowki (1981) sólo enfatizan los aspectos negativos de dichos perfiles -a excepción del cooperativo-, sin embargo creemos que todo va a depender del tipo de actividad/tarea que los alumnos acometan. Otro aspecto negativo, en dicha clasificación, es que sólo habla positivamente en plural, es decir, de alumnos. Trabajar exclusivamente en grupo podría llegar a ser negativo, dado que las responsabilidades individuales podrían diluirse fácilmente. El trabajar individualmente no tiene por qué conllevar rasgos negativos. A nuestro entender todo va a depender de las necesidades de la actividad en sí y de su secuenciación didáctica, y del clima de relaciones existentes entre los miembros de la clase. Una actividad podría tener pasos en los que sería necesario trabajar en grupo, otros en las que sería mejor trabajar individualmente, etc. Ser competitivo, desde su rasgo positivo, es necesario cuando se trabaja por ejemplo en juegos. A pesar de lo dicho, no contemplar las ventajas innegables que el aprendizaje cooperativo tiene podría llegar a empobrecer el sentido global de grupo. ¿Por qué no plantearnos, desde el aprendizaje cooperativo, una combinación positiva de los estilos de interacción y enriquecerse mutuamente de las tres variantes?

La autonomía del alumno, según lo visto en el párrafo anterior, no está reñida con ninguno de los estilos mencionados ni con las relaciones con el profesor.

5. Medios/instrumentos de interacción. Medios o instrumentos de interacción: encuestas, Hojas de Seguimiento, entrevistas, tutorías, hojas informativas, buzón de sugerencias, centro de recursos, comisiones de alumnos, etc.

Una vez hemos incorporado la autonomía del alumno al proceso de enseñanza- aprendizaje hemos de comprobar reiteradamente que funciona adecuadamente. Más de una vez hemos repetido en estos comentarios la necesidad de organización y control que conlleva este proceso. Esta organización y control es responsabilidad de ambas partes, profesor y alumnado; y, como tal, deben establecerse los medios de comunicación o interacción entre las mismas. El éxito o continuación del desarrollo de la autonomía del alumno depende, en gran medida, de la eficacia y tratamiento que se dé a los medios mencionados.

6. Técnicas de observación. Las técnicas de observación deben aportar datos a las siguientes fases: reflexión sobre lo observado y toma de decisiones a partir de esa reflexión. Desde este punto de vista, la autonomía del alumno puede enriquecerse a partir de las técnicas de observación convenientemente trabajadas.

7. Métodos didácticos. En términos generales, la idea de método guarda relación con la de orden. Con el término método se quiere indicar tanto la cualidad de una determinada forma de proceder (lo metódico frente a lo desordenado, asistemático o desorganizado) como el procedimiento utilizado en sí mismo (El Método X).

En el ámbito educativo, método didáctico es una forma organizada de desarrollar las actividades instructivas; también cada una de las formas organizadas entre las que se puede optar para llevar a cabo dichas actividades. En el primer caso, el método didáctico es una forma ordenada de organizar el proceso instructivo de cara a la obtención de los resultados previstos; en el segundo caso, se habla de métodos individualizados, métodos de trabajo en grupo, métodos Freinet, etc. En cada caso se trata de un modelo específico de actuación que parte de unos supuestos determinados, utiliza una serie de recursos propios y viene caracterizado por una peculiar forma de actuación de los profesores y de los alumnos.

El término método es polisémico. Eso ha hecho que últimamente hayan proliferado términos más precisos que se utilizan para expresar la misma idea (o muy aproximada) que se recogía antes en el concepto de método: estrategias, técnicas, procedimientos, formas de enseñanza, etc. De modo general, se puede entender por método la variable didáctica que engloba, dotándolos de una cierta dirección, las técnicas y los procedimientos empleados en el quehacer didáctico y escolar concreto.

Nunca hemos oído ni leído (libros, artículos, simposios, cursos, reuniones, etc.) que la autonomía del alumno se considerase un método. Sin embargo, en la definición dada por Léxicos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991), previamente expuesta en la introducción, podría interpretarse así.

También dijimos, en la introducción general a estos comentarios, que era muy difícil encontrar dos profesores que, aun compartiendo la filosofía base, tuviesen una práctica docente exactamente igual. Dicho lo cual, defendemos que el desarrollo de la autonomía del alumno es básicamente una actitud -tanto en el profesor como en el alumno- que hace interpretar las técnicas y procedimientos diversos de forma diferente. No obstante, hay métodos -catalogados como tal-, que son más propicios que otros para poder incorporar el concepto de autonomía a ellos.

Otro aspecto que quisiéramos comentar es la insistencia sobre el orden, que se hace desde la definición de método. Para los no iniciados en esta filosofía de entender la enseñanza y el aprendizaje, el término autonomía podría significar una total ausencia de estructura. La experiencia nos dice que es todo lo contrario. No se entiende el desarrollo de la autonomía del alumno sin una estructura organizativa, tal como hemos dicho previamente, la asunción de corresponsabilidad -por parte del profesor y del alumno- obliga a que los elementos del currículo se interpreten de una forma distinta desde dos puntos de vista: el del profesor y el del alumnado. Esa doble visión va a obligar, igualmente, a que las decisiones sean continuamente negociadas y pactadas por ambos sectores. Lo contrario sería el caos.

8. Estilos de enseñanza. Forma global en que se manifiestan tanto las actividades instructivas del profesor como su conducta, en la que interviene, fundamentalmente su personalidad, aunque mediatizada, asimismo, por la formación y experiencia profesional.

El primer intento para clasificar los estilos de enseñanza se basó en las concepciones ideológicas sobre democracia, surgiendo de esta forma la dicotomía entre estilos autoritarios y estilos democráticos o integrados. Una segunda aproximación fue clasificarlos en categorías en función del clima dominante en el aula o de la interacción profesor-alumno, agrupándolos en tres tipos: directivo, integrado y "laissez-faire". Actualmente se piensa que los estilos de enseñanza se presentan

dentro de un continuum, en uno de cuyos polos se encontrarían los modelos formales y en el otro los informales según la posición que ocupa cada uno de los rasgos siguientes: control docente versus discente; refuerzo externo versus interno; énfasis académico versus expresión social; entrenamiento funcional versus no funcional.

Al comparar estilos formales e informales de enseñanza se encontró que los programas menos eficaces eran los que representaban los modelos más extremos y que los formales, por lo general, se asociaban a un mayor rendimiento de los alumnos, sobre todo en los que había problemas de aprendizaje, ansiedad o inseguridad. También se descubrió que la variabilidad del rendimiento dentro de uno de los estilos era tan grande como las diferencias entre estilos diversos. (Introducción tomada de Lécigos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991).

En relación con lo expuesto hasta aquí, la autonomía del alumno se encuadraría dentro del estilo democrático o integral. Sin embargo no estamos de acuerdo con la denominación de estilos formales e informales, ya que si tenemos en cuenta lo que dice al respecto - sobre todo lo referido al rendimiento- tendríamos que enmarcar a la autonomía del alumno dentro del grupo de los informales.

Con la última frase "También se descubrió ... entre estilos diversos" estamos plenamente de acuerdo, lo que justifica, en cierta medida, la relativa validez de las denominaciones anteriores.

9. Tipos de enseñanza. De los tipos de enseñanza mencionados en Lécigos, Ciencias de la Educación, Tecnología de la Educación (1991) podríamos relacionar con nuestro concepto de la autonomía del alumno a los siguientes: enseñanza asistida por ordenador, enseñanza centrada en el alumno, enseñanza diversificada, enseñanza en equipo, enseñanza individualizada, enseñanza monitorial (mutua), enseñanza ocasional, enseñanza presencial -con matices- y enseñanza programada (en el sentido más amplio del término).

10. Métodos de análisis de la realidad. Esenciales, si por ello se entiende la reflexión

(=evaluación) de dicha realidad y la toma de decisiones posteriores tanto individual como colectivamente.

11. Aprender a negociar y a pactar. Vital para el proceso de enseñanza-aprendizaje que defendemos.

12. Dinámica de la clase. La dinámica o interacción de la clase cambia como consecuencia de la incorporación del alumnado a la planificación, desarrollo y evaluación del currículo. El trabajo cooperativo es un rasgo normal de la nueva dinámica y, con ella, el trabajo en grupos. Los grupos tienen una vida propia y específica distinta de la vida de los individuos que la forman. Cada grupo posee una evolución con una dinámica específica que lo caracteriza. Los procesos y la vida de los grupos tienen una dinámica interna fruto de las interrelaciones y líneas de fuerza entre los individuos que la integran. Trabajar en grupo no es opuesto al individuo, tal como hemos dicho reiteradamente. El individuo crece, se hace, mejor en grupo. El profesor, como corresponsable de la dinámica de clase, tendrá que asumir el nuevo reto aplicando la dinámica de grupos que sea posible de forma negociada.

13. Tecnología en la clase. Debemos estar abiertos a incorporar la tecnología que facilite la autonomía del alumno.

Consideraciones específicas del área de inglés, aparte de algunas de las ya mencionadas previamente, consideramos interesante reflexionar sobre lo siguiente:

1. La Gramática: Principios básicos y técnicas. Como regla general podríamos decir que la gramática inductiva sería más favorable para la autonomía del alumno que la gramática deductiva. Sin embargo, no estamos cerrados a una opción u otra, todo va a depender del contexto y momento del que se hable. Una explicación deductiva puede facilitar una gramática inductiva posteriormente y viceversa.

2. Las destrezas: principios y técnicas. El objetivo fundamental del área de lenguas extranje-

ras es que el alumnado logre comunicarse. Esto implica un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de la competencia comunicativa. Las cinco dimensiones de la competencia comunicativa se ven ayudadas por las destrezas.

Las destrezas están repartidas en dos bloques en el DCB de Canarias: comprensión oral y escrita; y expresión oral y escrita. Se han agrupado atendiendo a la diferencia entre los procesos mentales de comprensión (receptivos) y a los de expresión (productivos). Las destrezas son el resultado de un proceso normal de maduración. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que definen cualquier destreza. Su evolución posibilita el desarrollo integral de los alumnos.

Desde la autonomía del alumno, las destrezas ayudan al alumno a comunicarse. Partiendo de este concepto, podríamos clasificar la autonomía a partir del hecho de si el alumno no es capaz de comunicarse por sí mismo o si lo puede hacer.

3. Introducción de la literatura en la clase de inglés. Las lecturas graduadas. Puede ser una consecuencia de la introducción de la autonomía del alumno en las clases de inglés. Al mismo tiempo puede interpretarse desde la diversidad, como en su momento hicimos, en relación a la ampliación o extensión como respuesta a la diversidad de la clase apoyada en la autonomía del alumno.

4. Vocabulario: estrategias para su enseñanza y aprendizaje. Hablar de autonomía del alumno significa, también, aprender las estrategias necesarias para ejercitar tal autonomía. Desde este punto de vista, desarrollar las estrategias adecuadas para aprender vocabulario va a facilitar que el alumno aprenda el que necesite, no sólo aquel que sea necesario para las actividades que esté realizando en ese momento.

5. Los libros de texto y materiales auténticos. Hablar de la autonomía del alumno no está en contraposición con el uso de libros de texto y otros materiales didácticos o auténticos. Hemos defendido reiteradamente que se puede obtener algún grado de autonomía de cualquier actividad/

tarea. La autonomía del alumno va más allá de los medios. Los medios son eso, medios. No obstante, se favorece la autonomía del alumno si este tiene la opción de elegir entre textos, y no un texto, y materiales didácticos o auténticos, y no un material didáctico o auténtico.

6. El teatro, las canciones y los juegos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aparte de favorecer la motivación, estas actividades van a estimular la autonomía del alumno, si son trabajadas convenientemente.

7. ¿Qué es la adolescencia?. Implicaciones educativas. Nuestros alumnos, y nosotros mismos, debemos conocer esta parcela evolutiva del ser humano, así como sus implicaciones educativas. En resumen, tenemos:

La adolescencia equivale a transformación:

- Consolida sus competencias específicas y su capacidad general frente al mundo.
- Finaliza la internalización de pautas culturales y valores.
- Perfecciona habilidades técnicas, comunicativas y sociales.
- Desarrolla su autonomía frente al medio.

La adolescencia será menos traumática en la medida en que los aprendizajes infantiles hayan preparado al individuo para los ajustes que tendrá que realizar en la adolescencia. Aquellos adolescentes que han tenido aprendizajes en la independencia, la autonomía, la iniciativa y la expresión de sus deseos y necesidades, estarán más preparados para responder a las demandas de esas conductas que se le plantean en la adolescencia.

Creemos que nuestro comentario se podría concretar en una pregunta ¿Podríamos dar clase en secundaria sin tener en cuenta la búsqueda y necesidad de autonomía del adolescente?. La respuesta es obvia. He aquí una excusa más para desarrollar la autonomía del alumno adolescente.

7. Otro aspecto que tendríamos que tener muy presente es el desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias. Ello va a afectar, de una forma u otra, a nuestras relaciones con el contexto



educativo y, por tanto, al desarrollo de la autonomía del alumno.

Otras consideraciones:

#### 4.5. Planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno

Siendo coherentes con lo que hemos venido diciendo hasta aquí, la planificación, desarrollo y evaluación de la autonomía del alumno debería ajustarse a los siguientes principios:

1. La actitud del profesor es decisiva. Creemos que la podríamos sintetizar en una frase: ¿Está el profesor dispuesto a que el alumno intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje con las implicaciones que eso conlleva?

2. El plan de autonomía del alumno debería aspirar a tener las siguientes características<sup>(15)</sup>:

- 2.1. Producto de una evaluación inicial y de las decisiones curriculares derivadas de ella.
- 2.2. Cohesivo
- 2.3. Coherente
- 2.4. Gradual
- 2.5. Adecuado, posible
- 2.6. Estructuralmente organizado
- 2.7. Asumido gradual y responsablemente por todas las partes
- 2.8. Creativo y abierto, en la medida de lo posible a los riesgos
- 2.9. Negociado y pactado responsablemente por ambas partes
- 2.10. Abierto a los cambios
- 2.11. Con vocación de cambiar los papeles tradicionales del profesor y del alumno, sobre todo los dirigidos a conseguir la autonomía del alumno.
- 2.12. Con objetivos precisos
- 2.13. Con vocación cooperativa y socialmente responsable, sin que ello signifique perder

la singularidad de cada alumno.

- 2.14. Que potencie y forme en las actitudes, valores, normas y procedimientos necesarios para que el alumno sea más autónomo.
- 2.15. Democrático
- 2.16. Con vocación interdisciplinar y globalizadora
- 2.17. Con respeto a la diversidad, en todas sus variantes.
- 2.18. Que facilite, en la medida de lo posible, aprender significativamente.
- 2.19. Orientado hacia el presente, pero también hacia la educación permanente del alumno (futuro). Es decir, como parte de su formación para la vida.
- 2.20. Que considere la formación integral del alumno.
- 2.21. Que potencie la atención, el interés y la motivación por lo que se hace.
- 2.22. Que ayude a los alumnos a que desarrollen aptitudes, capacidades o posibilidades para tomar el control en cada fase de su propio aprendizaje.
- 2.23. Que permita que los alumnos ejerciten grados de elección sobre su proceso de aprendizaje.
- 2.24. Centrado en el alumno.
- 2.25. Humanista.
- 2.26. Abierto a la crítica constructiva.
- 2.27. Que facilite el mayor rendimiento de las potencialidades de los alumnos.
- 2.28. Que incremente la autoestima y la autoconfianza.
- 2.29. Que estimule y desafíe el intelecto.
- 2.30. Que estimule un entorno de aprendizaje positivo, evitando así reacciones defensivas en contra de lo que se está haciendo (tiempo, espacio, agrupamiento, relaciones interactivas)
- 2.31. Que colabore a crear un espacio del alumno.
- 2.32. Que potencie la toma de conciencia sobre qué, cómo, cuándo y por qué del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 2.33. Concretado en tareas o actividades, no sólo en una actividad o tarea esporádica, preferentemente organizadas siguiendo un modelo de planificación helicoidal o



# Capítulo IV: El estudio empírico

1. Introducción
2. Definición de los problemas u objetivos de investigación
3. ¿Por qué un estudio de casos?
4. Planificación de la recogida de información
  - 4.1. Identificación y selección de informantes y escenarios
  - 4.2. Papel del investigador y su relación con los informantes durante el proceso de investigación.
  - 4.3. Categorías utilizadas para el análisis de los objetivos de investigación.
  - 4.4. Los objetivos de la investigación y la recogida de información a través de las fases de autonomía, con la especificación de los instrumentos y técnicas empleados.
5. Análisis e interpretación de los resultados.
  - 5.1. Análisis del objetivo específico 1
    - 5.1.1. Análisis de la categoría 1
    - 5.1.2. Análisis de la categoría 2
    - 5.1.3. Análisis de la categoría 3
    - 5.1.4. Análisis de la categoría 4
    - 5.1.5. Valoración del objetivo específico 1
  - 5.2. Análisis del objetivo específico 2
    - 5.2.1. Análisis de la categoría 1
    - 5.2.2. Análisis de la categoría 2
    - 5.2.3. Análisis de la categoría 3
    - 5.2.4. Análisis de la categoría 4
    - 5.2.5. Análisis de la categoría 5
    - 5.2.6. Valoración del objetivo específico 2
  - 5.3. Análisis del objetivo específico 3
    - 5.3.1. Análisis de la categoría 1
    - 5.3.2. Valoración del objetivo específico 3
6. Conclusiones y propuestas de mejora
  - 6.1. Conclusiones del objetivo específico 1
  - 6.2. Conclusiones del objetivo específico 2
  - 6.3. Conclusiones del objetivo específico 3
  - 6.4. Conclusiones generales y propuestas de mejora

## **1. Introducción**

En la investigación realizada concurren claramente dos metodologías: la cualitativa y la investigación-acción. De ello se desprende que los modelos de descripción, recogida, análisis e interpretación de datos, etc. tengan un formato de presentación de la experiencia coherente con dichas metodologías.

El capítulo IV, que a continuación desarrollamos, responde a la idea de los informes cualitativo o interpretativo y de investigación-acción correspondientes a las mencionadas metodologías. Hemos querido, de alguna manera, que el capítulo mencionado respondiese a tales concepciones de entender la investigación y cumpliera, con alguna licencia que la misma estructura nos otorga, con el formato de comunicación a los demás usual en estos casos.

## **2. Definición de los problemas u objetivos de investigación.**

Los problemas u objetivos de investigación los hemos dividido en un objetivo general y tres específicos.

### **OBJETIVO GENERAL**

**Describir y comprender el desarrollo curricular de una propuesta de formación inicial fundamentada en la autonomía del alumno.**

La formación inicial es aún, y esperamos que lo siga siendo por su propios objetivos y rasgos de identidad, un campo abierto a nuevas experiencias. Lo más atractivo de una propuesta que trata de cambiar, de alguna forma, la formación inicial es que hasta cierto punto es imprevisible. El programa de formación inicial que proponemos en esta experiencia recoge todo aquello que aspiramos traducido en forma de objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La realidad puede obligar a reinterpretar nuestras expectativas iniciales, hacernos tomar decisiones imprevistas -producto de una reflexión sobre la práctica-, abandonar vías que, incluso, ya habíamos experimentado previamente, etc. La descripción y comprensión del desarrollo curricular a lo largo de las fases de autonomía del alumno nos dirán qué pudo ser cierto y qué irreal o desmesurado.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

**1. Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

Los modelos de intervención y de análisis que vamos a adoptar para la planificación, desarrollo y evaluación en esta investigación se fundamentan en la metodología cualitativa e investigación-acción. Ello hace que el investigador, y mucho más si es a la vez parte del proceso, no pueda quedar pasivo frente a aquello que investiga y que pone, a su vez, en acción. Nuestro caso es el de un profesor que, fruto del proceso de enseñanza-aprendizaje que experimenta, va a verse obligado a reinterpretar, una y otra vez, sus concepciones sobre formación inicial, sobre la autonomía del alumno, sobre sus propios objetivos, contenidos,

metodología y evaluación. Esto puede desmotivar a algunos profesores, pero no es nuestro caso. La razón es que no lo hacemos solos. El alumnado puede, y debe, asumir gradual y responsablemente su parte en el proceso. Un currículo abierto, con todas sus implicaciones formativas, sigue suponiendo un reto tanto para los profesores como para los alumnos. En otras palabras, este objetivo nos hará descubrir qué hemos aprendido, qué ha ido bien, qué se podría haber mejorado de cara a otras nuevas experiencias, en qué hemos cambiado, cómo hemos afrontado lo que ni siquiera teníamos pensado en un principio, etc. En suma, todo ello supone una metarreflexión constante sobre el propio proceso, lo cual genera una retroalimentación vital para el proceso en sí.

**2. Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

Este objetivo pretende centrar la atención en el para qué, qué y cómo aprende un alumno de formación inicial en circunstancias de autonomía. El efecto que se produce en tal situación dista mucho de ser sólo un aprendizaje de capacidades, aunque también lo sea, sino que se da igual importancia al desarrollo progresivo de las actitudes que favorezcan una gradual corresponsabilidad y reflexión sobre su proceso de formación. Estas capacidades y actitudes son válidas tanto para su aprendizaje inmediato como para su profesión posterior. Para que eso ocurra, ambos intereses tienen que converger en un proyecto de formación inicial capaz de dar coherencia y cohesión a tales aspiraciones.

**3. Describir y comprender la evolución de la propuesta de formación inicial a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Nuestra propuesta de formación inicial está inspirada en la autonomía del alumno. Nuestra actitud inicial y convencimiento hacia esta idea pueden verse alterados por la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje que intentamos desarrollar. Nuestro objetivo es describir, para así comprender, lo que le acontece a nuestra propuesta de formación inicial durante las distintas fases de autonomía.

### **3. ¿Por qué un estudio de casos?**

Creemos necesario, antes de adentrarnos en el concepto de estudio de casos, referirnos a dos conceptos concomitantes que han influido muy directamente en esta investigación: la metodología cualitativa y la investigación-acción.

Nuestra planificación, desarrollo, observación y evaluación del proyecto de formación inicial que nos ocupa no podrían entenderse sin la aportación conceptual y práctica de estas corrientes investigadoras. Al hacerlo nos posicionamos, de alguna forma, frente al para qué, qué, cómo, cuándo, la amplitud y el significado de los resultados, etc. de esta investigación.

Un aspecto que quisiéramos resaltar es que, el habernos posicionado no significa, de ninguna forma, desoír otras aportaciones cuantitativas. Ello supone ser conscientes y coherentes con el ambiente de superación del típico enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y cualitativos en el mundo de la investigación.

Llegados a este punto, creemos conveniente resaltar las características de cada una de las vías de investigación que hemos mencionado, sin las cuales sería muy difícil entender el informe final de la experiencia.

#### **METODOLOGÍA CUALITATIVA**

Como aspectos comunes de esta metodología podríamos señalar los siguientes (Guba y Lincoln, 1982, 1983):

1. *Concepción múltiple de la realidad.* Se asume que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. Los datos obtenidos de la realidad necesariamente divergerán, por lo que no se determinará una única verdad ni será posible la predicción ni el control de los hechos.

2. *El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos.* Se logrará mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en



la acción educativa. En la comprensión se pretende llegar a la captación de las realidades internas y profundas, indagando en la intencionalidad de las acciones.

3. *Investigador y objeto de investigación están interrelacionados*, interaccionando e influyendo mutuamente.

4. *El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales*. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades (Erikson, 1989). A ello se llegará mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes. Se pretende averiguar lo que es generalizable a otras situaciones y lo que es único y específico en un contexto determinado.

5. *La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos*.

6. *Los valores están implícitos en la investigación*, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.

La metodología de investigación observa una estrecha dependencia de los axiomas anteriormente expuestos. Como características específicas de ella cabe mencionar:

- a) La fuente principal y directa de los datos son las *situaciones naturales*. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.
- b) *El investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos*. La persona puede aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos. Entre las principales ventajas, Guba y Lincoln (1985, capítulo 6) destacan:
  - Su adaptabilidad para recoger información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles.
  - Visión holística, es decir, capacidad para captar el contexto de forma global.
  - Mayor amplitud de conocimientos, posibilitando aprehender conocimientos de tipo proposicional y tácito.
  - Posibilidad de explorar respuestas atípicas e idiosincráticas, es decir, casos que son difíciles de captar por medios ordinarios y que tienen una enorme relevancia para lograr una más óptima comprensión.
- c) *Incorporación del conocimiento tácito*. Por conocimiento tácito se entiende el conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma

lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo. Muchos de los matices de la realidad sólo pueden ser apreciados por esta vía, a la vez que muchas de las interacciones entre investigador e investigados ocurren en ese nivel.

- d) *Aplicación de técnicas de recogida de datos abiertas*, por adaptarse a las influencias mutuas y ser más sensibles para detectar patrones de comportamiento.
- e) *Muestreo intencional*. La selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. Su objeto es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales.
- f) *Análisis inductivo de los datos*. En el análisis de datos se describen las situaciones y se toman decisiones sobre la transferencia a otras situaciones. El método inductivo guía todo este proceso.
- g) *La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta*, no partiendo de generalizaciones a priori.  
Goetz y Lecompte (1988) definen la teoría como *generativa* -se preocupa por el descubrimiento de constructos y proposiciones-, *inductiva* -las teorías se desarrollan desde abajo, a través de la interconexión de evidencia y datos recogidos-, *constructiva* -las unidades de análisis comienzan a aparecer en el curso de la observación y descripción; no son definidos previamente a la recogida de los datos- y *subjetiva* -el aspecto subjetivo aquí es entendido como el propósito de reconstruir categorías específicas que los participantes utilizan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.
- h) *El diseño de la investigación es emergente y en cascada*, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación y los datos recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose a tenor de nuevos datos y contrastes. Lincoln y Guba (1985) argumentan la necesidad de este tipo de diseños para adecuarse a las múltiples realidades, a los contextos específicos y a las interacciones entre investigador y contexto. Un diseño previo prefijado relegaría la realidad vivencial.
- i) La metodología cualitativa se plantea *criterios de validez específicos*, utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

El estudio de casos constituye uno de los métodos más característicos en este enfoque; así lo afirman autores como Reichardt y Cook (1986), Bogdan y Biklen (1982) y Lincoln y Guba (1985).

## INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El llegar a una conceptualización única de lo que es investigación-acción resulta extremadamente difícil, debido a la gran diversidad de concepciones que existen, tanto en teoría como en experiencias.

La bibliografía existente sobre el tema nos da cuenta de distintas modalidades de investigación-acción. Escudero (1987), basándose en Holly, Carr y Kemmis, identifica tres modalidades de investigación-acción que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: investigación acción técnica, investigación-acción práctica e investigación-acción emancipatoria/ crítica. Nuestra experiencia coincide más con las dos últimas por las razones siguientes:

1. La investigación-acción práctica se fundamenta en una teoría interpretativa de la investigación, confiriendo un protagonismo más decisivo a los profesionales que se convierten en los controladores del propio proyecto de trabajo (aunque nosotros diríamos coordinadores en lugar de controladores). El investigador externo puede adoptar el papel de asesor y/ o crítico.

2. La investigación-acción crítica y emancipativa intenta conectar expresamente la acción de los practicantes con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, pretendiendo provocar cambios no sólo individuales, sino organizativos y sociales.

Estas modalidades de investigación-acción suponen grados diferentes de participación. La interpretativa, postula una cooperación (la selección del tema y el control propio del proyecto corre a cargo de los practicantes. El investigador externo puede actuar como asesor). La crítica defiende una modalidad significativa y comprometida colaboración e implicación en múltiples niveles (los profesionales profundizan en la reflexión y el análisis de sus prácticas cotidianas, conectando su acción a dimensiones sociales, organizativas y personales).

La acción, como respuesta a un problema, es la protagonista de esta metodología. Es precisamente este aspecto, junto con los niveles de participación, los criterios que orientan la tipología de investigación-acción que presenta Desroche (1981). Éste identifica tres modalidades básicas:

1. Investigación de explicación o investigación sobre la acción pero sin acción. Supone comprender la acción desde el interior para explicarla.

2. Investigación de aplicación o investigación para la acción. Su objeto es la utilización de un saber y/o intuición para una finalidad de acción.

3. Investigación de implicación o investigación por la acción con sus actores (investigación participativa). La implicación para Barbier se manifiesta en tres niveles:

- Implicación psicoafectiva, que se refleja en el objeto mismo de la investigación al obedecer a unas necesidades internas y subjetivas.

- Implicación histórico-existencial, en tanto que los agentes de la investigación-acción participan de una historia y de un contexto social.

- Implicación estructural-profesional, que supone la toma de conciencia de la situación profesional y de la realidad.

A pesar de su diversidad, la investigación-acción posee aspectos característicos que la diferencian de otras metodologías de investigación y que pueden resumirse en:

- a) *Su carácter situacional*. Relacionado con el diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico.
- b) *Participativa*. Todos los miembros toman parte directa o indirectamente en la implementación de la investigación.
- c) *Autoevaluativa*. Las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas desde «dentro».
- d) Los *beneficiarios* de los resultados de la investigación son los sujetos y la comunidad implicada.
- e) *Acción-reflexión*. La acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión.
- f) *Aplicación inmediata* de hallazgos.
- g) La investigación se entiende como un *proceso de creación sistemática de conocimientos*.

El valor formativo y de perfeccionamiento de la investigación-acción se refleja individual y socialmente:

- Se aprenden formas de generar conocimientos ‘aprender a aprender’.
- Se opera una transformación en las actitudes, capacidades y valores.
- Se mejoran las estrategias de resolución de problemas.
- Se desarrollan habilidades de observación, análisis y crítica.

Los cambios individuales constituyen medios para alcanzar los cambios sociales deseados -permanencia, adaptación o transformación radical- de la situación social en la que se vive.

El conjunto de métodos utilizados en la investigación-acción se caracteriza por la flexibilidad metodológica (Goyette y Lessard-Hébert, 1988, p. 182). Esta flexibilidad se va a manifestar en distintos niveles:

- a) En los métodos de investigación, pudiendo optar por una gran variedad de ellos: estudios de casos, estudios clínicos, hermenéuticos o métodos de experimentación sobre el terreno.
- b) Desde la dimensión temporal, la investigación-acción procede desde una concepción no lineal del tiempo, es decir, las fases del método de investigación se desarrollan de forma circular o en espiral. La información obtenida en cada fase originará modificaciones o elecciones respecto al desarrollo de la investigación o acción. Esta interpretación del tiempo se adapta al contexto real que no es reducible a una atribución rectilínea.
- c) La flexibilidad metodológica también se observa en las técnicas de recogida de datos. Su aplicación exigirá su adaptación a los contextos o circunstancias particulares.

De hecho, nuestro informe sobre la evolución de los objetivos de investigación a través de las fases de autonomía va a recurrir a los datos cuantitativos y cualitativos necesarios para comprender, describir y explicar la experiencia. El objetivo fundamental que se persigue con ello es el de acercar al futuro lector un panorama o escenario lo más detallado posible que permita compartir y/o extraer conclusiones generalizables a su propia experiencia.

Todo investigador aspira a que su aportación, concretada por nosotros en un estudio de casos, llegue a animar a otros profesionales a intentar adentrarse en investigaciones similares, aunque este procedimiento metodológico de investigación no persigue tal aspiración en sí mismo. Se trata, pues, de presentar, describir y explicar, lo más amplia y profusamente posible, una realidad singular para que sea comprendida por los demás. Su gran utilidad no es tanto la comprobación de hipótesis como la generación de las mismas, las cuales pueden ser utilizadas en el marco de otras investigaciones. En nuestra situación, el estudio de casos, tiene un carácter longitudinal, pues hemos tenido en cuenta características y variables implicadas en la realidad cuya procedencia tiene raíces pasadas, presentes y, desde luego, con aspiraciones de proyección futura.

## **4. Planificación de la recogida de información**

En este apartado hemos querido presentar a los informantes y los distintos escenarios donde tuvo lugar la investigación.

### **4.1. Identificación y selección de informantes y escenarios**

Hemos subdividido a los informantes/observadores en dos grupos:

1. Los denominados A y B son los informantes/observadores participativos<sup>(1)</sup> externos
2. Los denominados desde el 1 al 18 son los informantes/observadores participativos internos. Son los 18 grupos en los que se subdividió el gran grupo (69 alumnos).

Veamos sus características:

**Informante/observador participativo A:** Observador externo. Actualmente es profesor de formación inicial de profesores de primaria y secundaria, aunque trabajó también en bachillerato, formación profesional y COU. Tiene una dilatada experiencia como formador en formación permanente. Ha contribuido en el asesoramiento y en la edición de materiales para la Reforma Educativa, tanto nacional como local. Tiene numerosas publicaciones sobre didáctica del inglés y del español, ambos como lenguas extranjeras, aparte de distintos libros de texto para primaria y lo que hoy denominaríamos secundaria. Tuvo a su cargo, además de la observación externa del proceso que se experimenta, la preparación de los alumnos del curso objeto de investigación para las observaciones internas y externas. Su tesis se denominó «*Análisis del discurso escolar en los alumnos de inglés de EGB*», lo cual denota su preocupación por los aspectos educativos.

**Informante/observador participativo B:** Observadora externa. Actualmente es profesora de inglés del Departamento de Filología Moderna en esta universidad y de formación

---

<sup>1</sup> En casi toda la bibliografía utilizada se usa el término «participante» como adjetivo. En otras utilizan «participativo/a». Ante la duda hemos consultado el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua y el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner y no aparece más que «participante» como sustantivo. Sin embargo en los diccionarios de español- inglés y viceversa sí aparecen ambos términos «participante» como sustantivo y «participativo/a» como adjetivo. Aunque sea un neologismo vamos a utilizar participativo/a como adjetivo.

inicial de profesores de secundaria. Tiene una dilatada experiencia como formadora en formación permanente. Trabajó como asesora de lenguas modernas en un Centro de Profesores. Tiene numerosas publicaciones sobre didáctica del inglés como lengua extranjera y ha publicado distintos libros de texto para bachillerato, formación profesional y COU. Su tesis se denominó «*The Influence of Autonomy on the Process of Learning EFL at University Level*», lo cual denota su preocupación y experiencia en el desarrollo de la autonomía del alumno.

**Informantes/observadores participativos internos del 1 al 18:** Son alumnos que han experimentado el proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de esta investigación. Aunque sean denominados como 1, 2, 3, etc. cada número representa a un grupo. A partir de la fase I, los alumnos siempre trabajaron en grupo. Durante la fase O y I obtuvimos la información a través de los grupos naturales que se formaban por cercanía, algunos de los cuales terminaron siendo grupos estables posteriormente.

### **Los escenarios:**

#### **A) Escenario general o contexto de la investigación:**

Vamos a hacer una síntesis de lo que se ha expuesto en distintos apartados de este trabajo para refrescar la memoria de los lectores.

1. Población total: 69 alumnos, dos informantes/observadores participativos externos y un profesor/investigador.

2. Contexto: Curso de «Metodología de la Enseñanza del Inglés», asignatura optativa de 5º Curso de Filología Germánica (Inglés), de la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna.

A pesar de ser una optativa, los 69 alumnos representan el 87,5% de los alumnos matriculados en ese curso.

3. Tiempo: Un curso escolar (septiembre 1992 - junio/julio 1993)  
Horas: 280, de las cuales 150 fueron presenciales y 130 de tutoría.

4. Esta investigación se centra en la primera parte de lo que podríamos llamar la formación inicial completa de estos alumnos.

La segunda parte de esa formación se hace en el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) para aquellos alumnos que quieran acceder posteriormente al sistema público de enseñanza.

## **B) Escenarios específicos:**

1. Reuniones previas al comienzo de la experiencia en lo que hoy es el Centro Superior de Educación. En esas reuniones intervinieron: el profesor/investigador y los informantes/observadores participativos externos. En ellas se les explicó nuestra propuesta de formación inicial, su papel como informantes/observadores participativos externos, así como la fundamentación teórico-práctica de todo ello, basada -tal como hemos dicho previamente- en la metodología cualitativa y en el proceso de investigación-acción.

2. Sesiones con el gran grupo (69). En ella intervienen el profesor/investigador, los alumnos -informantes/observadores participativos internos- y en algunas sesiones los informantes/observadores participativos externos.

3. Tutorías. En ellas intervienen el profesor/investigador, un alumno o un grupo pequeño (máximo 5) de alumnos y en algunas sesiones los informantes/observadores participativos externos.

4. Talleres. En ellos intervienen el profesor/investigador y la mitad del gran grupo (aproximadamente 35), entre los cuales se encuentran los informantes/observadores participativos internos. En algunas sesiones asisten también los informantes/observadores participativos externos.

5. Otros escenarios: por determinar durante el proceso.

## **4.2. Papel del investigador y su relación con los informantes durante el proceso de investigación**

Nuestra relación con los informantes/observadores participativos es la siguiente:

**1. Informantes/observadores participativos externos A y B.** Nos une una gran amistad, al mismo tiempo que una profunda y dilatada relación profesional. Hemos preferido este tipo de relación debido a las características tan especiales de la experiencia. Los fundamentos de su intervención durante todo el proceso vienen avalados por la metodología cualitativa y la investigación-acción. Su intervención como informantes/observadores participativos se ajusta plenamente al proceso activo de esta investigación. Sería muy desafortunado, y poco enriquecedor, desaprovechar lo que estos informantes/observadores puedan aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus sugerencias, comentarios, críticas, etc. podrán ayudar, sin duda, a reflexionar y a buscar alternativas para solucionar los problemas detectados.



**2. Los informantes/observadores participativos internos (del 1 al 18).** Son alumnos, algunos de ellos tal como dijimos al hablar del contexto, han trabajado con nosotros previamente. Sus relaciones con nosotros son imprevisibles. Todo depende de lo bien o mal que transcurra el proceso y de la capacidad que tengamos para comprometerlos responsablemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje que van a vivir. Dados los instrumentos previsibles que mencionamos en el apartado 4.3. de este mismo capítulo y las propias características de esta experiencia, vamos a recibir información continua por parte de estos informantes<sup>(2)</sup>.

### **4.3. Categorías utilizadas para el análisis de los objetivos de investigación.**

En este apartado vamos a presentar las categorías que hemos seleccionado, en coherencia con la fundamentación y sentido de la propuesta de formación, para poder analizar e interpretar los objetivos de investigación.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

CATEGORÍAS:

**1. Democrático, abierto a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva.**

Ser demócrata, en el contexto en el que nos encontramos, no puede ser un concepto abstracto. Tenemos que esforzarnos por demostrarlo en una práctica cotidiana y permanente. Cualquier fisura en este sentido bloquearía la esencia del concepto del cual somos partidarios.

Si tenemos en cuenta la definición teórica de democracia y la aplicamos a nuestro contexto particular, se desprenden tres subconceptos básicos que van a definir las interrelaciones entre los miembros de la experiencia:

- Estar a favor de la intervención de los alumnos en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Predominio de la mayoría y respeto hacia la minoría en todo el proceso. En nuestro caso particular, la mayoría numérica está, en principio, representada por los alumnos.

---

<sup>2</sup> Somos conscientes, por pasadas experiencias similares a esta, que esta información sólo se recibirá si ponemos al servicio del alumno los instrumentos y, sobre todo, la actitud adecuada para que ello se produzca. Si esto no fuese así, la información recibida sería muy sesgada y sin validez.

- El profesor -minoría- no puede imponerse sólo y exclusivamente por el papel que desempeña. Tendrá que aprender a argumentar, informar, negociar, pactar, cumplir acuerdos, proponer alternativas, coordinar, etc. De ello va a depender que el proceso continúe.
- La democracia tiene partes. Negociar, pactar, estar abierto a los cambios, etc. supone la aceptación o negación de algo por esas partes. Una vez se ha pactado, se espera un respeto hacia lo acordado y hacia las personas que lo han propiciado.

Retomando de nuevo la idea de llevarla a la práctica, el profesor tendrá que habilitar las vías adecuadas para que la mayoría pueda ejercer la mencionada democracia. De la efectividad de esas vías va a depender el desarrollo del concepto en sí mismo.

Visto así, estar abierto a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva no son sino efectos de la evolución del concepto «democracia».

Llegados a este punto, veamos cómo hemos llevado a la práctica la categoría que estamos investigando y los resultados que hemos obtenido en cada una de las fases del curso:

## **2. Con vocación de cambiar los papeles tradicionales del profesor y del alumno, sobre todo aquellos dirigidos a conseguir la autonomía del alumno.**

Con esta categoría tratamos de enfatizar la idea de delegar los papeles que un profesor normalmente ejerce frente a los alumnos. Estamos hablando, obviamente de un currículo centrado en el alumno y de todas las consecuencias que esa forma de entender la enseñanza y el aprendizaje conllevan. En ningún momento se nos ha ocurrido minimizar a los profesores mal llamados «tradicionales», por los cuales sentimos un profundo respeto.

Esta categoría está íntimamente relacionada con la evolución del resto de objetivos, categorías e instrumentos. Siendo así, vamos a relacionar los papeles jugados por el profesor y por el alumno a través de los instrumentos en los que son observables. Ello exigirá del lector, lo cual agradecemos, una continua búsqueda, a partir de las referencias dadas en el objetivo específico 3, categoría 2 de este mismo apartado. Hacerlo de otra forma hubiese limitado bastante esta categoría. Sin embargo, y dado el gran número de ejemplos que podríamos encontrar, vamos a limitarnos a uno por papel.

## **3. Que capacite y forme al alumno para que utilice los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata y permanente.**

Esta categoría tiene las mismas aspiraciones que los papeles del profesor y del alumno (11 y 41 respectivamente) mencionados en el análisis de la categoría 2 del objetivo específico 1.

Lo hemos dicho reiteradamente, los medios y recursos potencian la autonomía del alumno. De nada valdría que el profesor le facilitase sólo los medios o recursos inmediatos. La educación no aspira a lo momentáneo sino que dirige sus objetivos a la formación permanente de los alumnos. Una es consecuencia de la otra y ambas visiones son complementarias. En este caso podríamos hablar de una proposición condicional: si el alumno se capacita y forma para usar los medios y recursos ahora podría beneficiarse de una formación inmediata y permanente mejor. La respuesta vendría matizada por la realidad en la que el alumno se encuentre en el futuro, pero desde luego tenemos mucha más seguridad de que se produzca ese beneficio en aquellos que han sido favorecidos por ese aprendizaje.

Cuando hablamos de medios tenemos, a su vez, que plantearnos las siguientes interrogantes ¿Tiene el alumno los medios y recursos necesarios a su alcance? ¿Los puede usar? ¿Los sabe usar? Estas tres preguntas deben quedar respondidas coherentemente si queremos que la proposición condicional se cumpla.

En nuestra definición de medios y recursos estamos incluyendo su acepción más amplia en la que se incluye los medios materiales y también la comunicación entre personas.

#### **4. Que potencie un plan de asesoramiento coherente con los objetivos de autonomía que se persiguen.**

Es importantísimo tener en mente un plan de asesoramiento para no diluir la eficacia de las sesiones de tutoría. El que nosotros nos habíamos fijado era éste:

1. Ofrecer consejos.
2. Sugerir alternativas de solución.
3. Plantear interrogantes.
4. Valorar alternativas presentadas.
5. Facilitar las responsabilidades de la toma de decisiones al que se asesora. La decisión es, por tanto, un acto que corresponde al sujeto que se asesora, como propio de su competencia, así como la asunción de las consecuencias de la decisión.

Tener un plan de asesoramiento o Plan de Acción Tutorial (PAT) -en el sentido real el término y no el que se le da normalmente- es esencial para el desarrollo de la autonomía del alumno. En nuestro concepto de desarrollar la autonomía del alumno no significa dejar al alumno a su aire, significa «estar en paralelo» para cuando nos pueda necesitar sin interferir en su evolución como ser autónomo. El fin último de la autonomía del alumno podría estar en que él se autoasesorase, pero sabemos que el proceso requiere, por fuerza, de unos pasos graduales que no pueden acelerarse a nuestra voluntad. Se requiere tiempo, madurez y

mentalización, de ahí la necesidad de tener en mente un plan. Lo contrario sería improvisación y desajuste.

Aplicando los grados de autonomía a los tipos de asesoramiento tendremos:

Grados de autonomía:	Tipos de asesoramiento:
0	<u>Asesoramiento por parte del profesor:</u> Muy guiado
1	Bastante guiado
2	Parcialmente guiado, aunque dando pistas para la solución de los problemas. Sería el momento para promover el co-asesoramiento entre alumnos.
3	Poco guiado o libre. Sería el momento para promover el autoasesoramiento.

En este ejemplo, el papel del profesor decrece (grado 3) mientras que el del alumno crece (grado 3).

**OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

CATEGORÍAS:

**1. Trabajar cooperativa y responsablemente.**

Ya hemos dicho en otros apartados de esta investigación que el individuo aprende a serlo en relación con los demás. Cuando hablamos de autonomía del alumno estamos pensando en la adquisición de las estrategias suficientes y adecuadas para desenvolverse en un contexto, ya sea escolar o externo. Las estrategias socio-afectivas son básicas y se aprenden a través de la interacción con los demás. Estas estrategias no sólo van a servir para el aquí y ahora de una clase sino que van unidas al concepto de educación permanente del individuo.

Otro efecto que nos gustaría resaltar es el de aprendizaje cooperativo. Sabemos por experiencia que los alumnos aprenden unos de otros, algunas veces mejor que del mismo profesor. Cuando hablamos de aprendizaje no nos estamos refiriendo, por supuesto, al aprendizaje de conceptos, sino al aprendizaje integral.

El clima del grupo es la resultante del conjunto de fuerzas que interaccionan en un grupo. Depende, por una parte, de las características personales de los miembros que lo componen y, por otra, de las características del grupo: número de miembros, grado de formalización de las reglas por las que se rige, objetivos que pretende, estilos de relación, formas de interacción con el ambiente, etc.

Los factores contextuales inciden también de forma decisiva en el clima del grupo, que se manifiesta en el tipo de comportamientos predominantes en ese grupo y en el juego de relaciones socioafectivas presentes en su dinámica.

Influye, a su vez, en la cultura del grupo: las costumbres, actitudes, valores, intereses, etc. que caracterizan a sus miembros.

El grupo no nace, sino que se hace a lo largo del curso (Brunet Gutiérrez y Negro Failde, 1993). Formar un grupo es fácil. No lo es tanto mantenerlo. El trabajo en grupo genera conflictos de interacción. Son inevitables. Lo importante es saber superarlos con las estrategias adecuadas. Ello va a suponer un aprendizaje importante para la educación permanente del alumno. El profesor puede colaborar para que haya un clima positivo de relaciones entre iguales, en el que el respeto y la cooperación ayuden a paliar los conflictos innecesarios. Desde la autonomía del alumno se trata de evitar que el profesor ejerza una intromisión paternalista en los conflictos, lo contrario reforzaría la dependencia del alumno respecto al profesor. El papel del profesor es facilitar que los alumnos adquieran las estrategias adecuadas para poder resolver los problemas que se le planteen.

## **2. Planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje, tomando para ello las decisiones convenientes y asumiendo la responsabilidad derivada de ellas.**

Es vital para la investigación que estamos realizando que el alumno asuma ciertas responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La posibilidad de que el alumno planifique, organice y evalúe su propio proceso debe formar parte de la propuesta de formación inicial si queremos que ello tenga lugar. Esto es lo que en otra categoría llamamos actitud del profesor hacia la autonomía del alumno.

Pero, no basta con la actitud. Para que sea un hecho debemos prever los medios que posibiliten esa toma de responsabilidades.

**3. Participar activa, crítica y responsablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello va a suponer buscar alternativas a los problemas planteados, negociar, pactar, estar abierto a los cambios y ser flexible.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo responsabilidad del profesor. Es necesario que el alumno co-participe activa, crítica y responsablemente en él. De nuevo, volvemos a hablar de medios y de actitudes para que eso ocurra. Negociar, pactar, estar abierto a los cambios, etc. no son más que consecuencias de la co-participación del alumno. El proceso es también suyo.

**4. Obtener, seleccionar y saber interpretar la información utilizando las fuentes y los medios oportunos.**

Es imposible pensar en la autonomía del alumno si no sabe obtener, seleccionar e interpretar las fuentes y los medios que el contexto le ofrece. Creemos que es un momento importantísimo de cara a su formación, que el alumno se ponga en contacto con determinados medios que van a ser vitales para su formación inicial y, sobre todo, permanente.

**5. Diseñar, desarrollar, observar y evaluar el trabajo escolar, argumentando estos aspectos con la terminología, cohesión y coherencia adecuadas.**

Hemos dicho reiteradamente que nuestra planificación está fundamentada en tareas finales. Al decir esto, y tratando de no contradecir el espíritu de esta investigación, nos estamos refiriendo a que necesitamos ciertas referencias de aprendizaje o profesionales hacia las cuales tender. No son tareas estáticas o inamovibles sino que están abiertas a la negociación y al cambio entre el profesor y los alumnos. Un profesor debe diseñar, llevar a la práctica aquello que ha diseñado, tiene que observar y, como no, evaluar todo el proceso desde la planificación hasta la misma evaluación. Estas tareas, además, las tendrá que hacer individual o colectivamente. Esto es justamente la base de nuestra propuesta, la concreción de la misma es muy flexible.

Con nuestros alumnos debemos preguntarnos, antes de comenzar su formación inicial, qué capacidades queremos desarrollar, de qué medios disponemos, etc. Nosotros hemos optado por potenciar y desarrollar las capacidades profesionales descritas en el párrafo anterior. Es, quizás, el momento de recordar la negociación previa mantenida con la coordinadora de Didácticas Especiales del CAP. Con ella acordamos trabajar estas parcelas mientras que allí se iba a potenciar la puesta en práctica de las mismas en centros de secundaria y la observación.

Durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, plasmado en la propuesta de formación inicial, surgió la posibilidad de dar cumplimiento a un viejo objetivo nuestro: observar. Siempre había aparecido en nuestras propuestas, tanto anteriores como la actual, pero nunca pudimos llevarlo a cabo por falta de tiempo. El ofrecimiento vino a través del observador participativo externo. Nos pareció una magnífica idea y, como tal, la llevamos a la práctica. Un grupo de alumnos -30 para ser más exactos- fue entrenado en distintas técnicas de observación durante mes y medio, tal como hemos descrito previamente. Esta aportación, no prevista, facilitó las comisiones de observación interna y externa, de tanta y valiosa ayuda para este proceso.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Describir y comprender la evolución de la propuesta de formación inicial a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

CATEGORÍA:

**1. Variaciones de la propuesta de formación inicial en función de los objetivos previstos para cada una de las fases de autonomía.**

En esta categoría tratamos de recoger las variaciones sufridas por las distintas estrategias didácticas en el desarrollo de los objetivos de cada una de las fases, en contraste con la propuesta de formación inicial presentada en el Capítulo III.

**4.4. Los objetivos de la investigación y la recogida de información a través de las fases de autonomía, con especificación de los instrumentos y las técnicas empleados.**

Los objetivos (ver apartado 2) y categorías de investigación (ver apartado 4.3.) discurren simultáneamente durante las fases de autonomía, por lo tanto bastará con especificar los instrumentos y técnicas de recogida de datos que se utilizaron para analizar la información en cada una de las fases.

El esquema que vamos a utilizar es el siguiente:

OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:
INSTRUMENTO:
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS:
DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

Notas: (siempre irán en el recuadro de la descripción)

1. En el caso de producirse repeticiones de instrumentos en las distintas fases, se pondrá la referencia hacia la cual dirigirse. En ese caso se pondrá: ver objetivo especí-

fico 1, categoría 2, instrumento 1 (de la fase correspondiente)

2. En el caso de necesitarse ver el documento original se pondrá «ver anexos», o cualquier otra nota similar.
3. Con el fin de de simplificar la denominación de los instrumentos, hemos puesto, por ejemplo, «formación de grupos» en lugar de «informes de observación sobre la formación de grupos».

Antes del desarrollo de las distintas fases, es conveniente añadir que el diario del profesor y los informes/observaciones de los informantes/observadores participativos internos y externos han sido la base de las interpretaciones y comentarios de cada uno de los instrumentos, categorías y objetivos. Esa es la razón de no aparecer en el listado que presentamos a continuación.



## DESARROLLO

**INSTRUMENTO:** Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (Primera parte)

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 2, Fase 0

Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:** encuesta

**Descripción del instrumento:**

La primera parte de este cuestionario, pasado al principio del curso, presenta ocho preguntas abiertas:

1. ¿Por qué elegiste esta asignatura?
2. ¿A qué piensas dedicarte después de finalizar tus estudios de Filología?
3. Señala al menos 3 adjetivos para definir a un buen profesor.
4. Señala al menos 3 adjetivos para definir a un buen alumno.
5. ¿Has dado clase alguna vez?
6. ¿Qué aspectos te gustaría cambiar de la profesión de docente de acuerdo con tu/s observaciones/experiencia?
7. Señala al menos 3 adjetivos para definirte como alumno.
8. ¿Qué esperas que te aporte esta asignatura?

Al finalizar el curso se volvió a pasar el mismo cuestionario. En ese momento, las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Estás contento con haber elegido esta asignatura?
2. Igual
3. Señala al menos 3 adjetivos para definir a un buen profesor ahora.
4. Señala al menos 3 adjetivos para definir a un buen alumno ahora.
5. Eliminada
6. Igual
7. Señala al menos 3 adjetivos para definirte como alumno ahora y en esta asignatura.
8. ¿Qué te ha aportado esta asignatura?

**INSTRUMENTO: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (Segunda parte)**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 2, Fase 0
- Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III
- Objetivo Específico 1, Categoría 2
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase 0
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0

**TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS: Escalas de estimación (escala numérica)**

**Descripción del instrumento:**

La segunda parte del cuestionario presenta 50 preguntas acompañadas de la escala informativa siguiente:

- 5. Estoy completamente de acuerdo
- 4. De acuerdo
- 3. Difiero en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo
- 2. En desacuerdo
- 1. Estoy totalmente en desacuerdo
- NEP: No entiendo la proposición/pregunta

Ejemplo:

18. Aprender es establecer una relación entre lo conocido y lo nuevo. Esto sólo lo puede realizar el alumno por sí mismo.

5 4 3 2 1 NEP

A través de este cuestionario se pretendía conocer qué conocimientos previos tenían los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Durante el curso, ya que cada alumno conservó este documento (añadiendo las tres últimas cifras de su DNI), se reflexionó sobre las proposiciones contenidas en el mismo. Su objetivo fue constatar los cambios que se producían y preguntarnos constantemente el porqué.

Este mismo cuestionario se pasó al final del curso. En ese momento se pretendía saber los cambios que el alumno había experimentado en cada una de las proposiciones. Su objetivo es parte de esta investigación.

Ver instrumento completo en los anexos.

**INSTRUMENTO: Programa del curso y su presentación**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0

Objetivo Específico 1, Categoría 2

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase 0

Objetivo Específico 1, Categoría 4

Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0

Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase 0

Objetivo Específico 2, Categoría 3

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos oficiales**

**Descripción del instrumento:**

El programa del curso pretendió ser un metaprograma. Es decir, tener aproximadamente el mismo esquema que supuestamente los alumnos tenían que seguir al diseñar. Al mismo tiempo, trató de ser un documento informativo y de referencia de las ideas fundamentales sobre las cuales nos íbamos a basar durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El documento consta de los siguientes apartados: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía base y opcional. El mismo espíritu del programa, el cual tratamos de hacer lo más explícito posible a partir de las experiencias anteriores, contempló la posibilidad de ser un programa abierto a la negociación. El anexo de este programa contempla un modelo para diseñar unidades didácticas empleado en cursos anteriores.

Ver instrumento completo en los anexos.

**INSTRUMENTO: Cuestionario sobre el programa presentado**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDAS DE DATOS: encuesta**

**Descripción del instrumento:**

Este cuestionario se pasó a los alumnos al finalizar la presentación del programa del curso. Su objetivo fundamental fue recoger las impresiones de los alumnos sobre el programa. El modelo fue el siguiente:

**METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Encuesta anónima posterior a la presentación de los objetivos, contenidos, organización del horario, seguimiento del alumno, bibliografía y materiales, dinámica de grupos, relaciones profesor-alumno/ alumnos-alumnos, sesiones complementarias, formato de las sesiones, información y uso del centro de recursos, principios didácticos básicos que iluminan el diseño del curso, evaluación y recuperación.

1. Intervine en el debate sobre los distintos puntos presentados

SÍ NO . Explica, si lo deseas, tu postura si la respuesta es no.

2. Mi impresión sobre lo que se ha presentado es:

3. Lo que necesito concretamente en este curso es:

4. ¿Estás dispuesto a participar activa y responsablemente en la planificación, desarrollo y evaluación de este curso?

Puedes añadir cualquier otro punto de vista detrás.

Ver instrumento en los anexos.

**INSTRUMENTO: Plan de autonomía**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 4
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0
- Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase 0
- Objetivo Específico 2, Categoría 3

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos oficiales**

**Descripción del instrumento:**

El plan de autonomía consta de 38 apartados. Este documento fue entregado en esta fase a los alumnos como apoyo a la filosofía de enseñanza-aprendizaje del curso. No tenía como objetivo que los alumnos entendiesen o reflexionasen sobre el mismo en ese momento, sino el de ser un documento de referencia constante y abierto a los cambios a lo largo del proceso.

Ver instrumento completo en los anexos.

**INSTRUMENTO: «Record File» (Archivo de clase)**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 2
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase I
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase II
- Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase I
- Objetivo Específico 2, Categoría 5

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos personales**

**Descripción del instrumento:**

Se trata de un archivo en el cual el alumno va creando secciones de acuerdo con sus propias necesidades de aprendizaje. Decimos «cada alumno» porque es muy difícil encontrar dos «Record Files» idénticos. Tal como expresamos en el apartado 5 (objetivo de investigación 2, categoría 2, Fase II, instrumento 2), las secciones son muy variadas (Ver dicha referencia para ver las secciones que aparecieron). Ejemplos de las secciones: notas de clase, tareas de grupo, esquemas, terminología, reuniones de representantes (acuerdos), etc.

**INSTRUMENTO: Propuesta de formación inicial**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 3, Categoría 1

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos oficiales**

**Descripción del instrumento:**

Se trata de un documento de referencia (declaración de intenciones) en el cual plasmamos nuestras ideas sobre el curso que iba a comenzar. Este documento no fue entregado a los alumnos pero si fue utilizado como instrumento de análisis de la información, por ejemplo, en el objetivo específico 2, categoría 2, instrumento 3. Consta de 20 apartados. Los fundamentos de esta propuesta provinieron principalmente de dos fuentes:

1. Nuestra experiencia previa (dos cursos de similares características)
2. Nuestras lecturas.

Ver documento completo en los anexos.

**INSTRUMENTO: Ficha de seguimiento**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I
- Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II
- Objetivo Específico 1, Categoría 2
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase I
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase II
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase I
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II
- Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase I
- Objetivo Específico 2, Categoría 3

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Encuesta y observación participativa**

**Descripción del instrumento:**

El formato de este medio didáctico/instrumento es el siguiente:  
Define con una palabra/frase/ imagen el trabajo realizado esta semana.

**FORMATO INDIVIDUAL DE SEGUIMIENTO**

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_  
Semana/quincena: Del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_  
(subraya el módulo elegido)

1. ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena?
  - 1.1. En las sesiones:
  - 1.2. Trabajados autónomamente (A) / Grupo (G)  
Menciona la fuente que has utilizado (libro, artículo, etc.)  
Añade A o una G al final, según corresponda.
2. ¿Has participado en las sesiones?
3. Dificultades encontradas ¿Cómo las resolviste? ¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?
4. Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana. Utiliza los símbolos siguientes: A - B - C - D- E (más flechas ascendentes o descendentes). Comentario:
5. ¿Qué tal va el trabajo de grupo? ¿Alguna dificultad? ¿Cómo la/s resolviste?
6. ¿Qué dudas tienes sobre cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo? (Contenidos, actuación del profesor/alumnos, trabajos acordados, reuniones de representantes, etc.
7. Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase:  
(Si quieres manifestarte de forma anónima, deja este apartado en blanco y coloca tu opinión en el buzón de sugerencias que va a haber en las sesiones de lunes a miércoles de 12-14).

Los objetivos, a la vista del formato, son bastante evidentes: conocer lo que está haciendo el alumno, su actitud ante las sesiones, su evaluación y, muy especialmente, su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Este medio didáctico desapareció, por acuerdo mutuo, al final de la Fase II y quedó sustituido por el diario individual/grupo e informe de grupo.

Ver documento original en los anexos.

**INSTRUMENTO: Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I

Objetivo Específico 1, Categoría 2

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Documentos oficiales y encuesta «feedback»**

**Descripción del instrumento:**

Una vez se reciben las fichas de seguimiento semanal o quincenalmente, es muy importante que el alumno perciba que no caen en saco roto. Al principio de la experiencia hicimos los comentarios oralmente, pero pronto cambiamos al darnos cuenta de que esta vía presentaba dos problemas básicos: teníamos que hacerlo brevemente y, lo peor, la referencia a la cual dirigirse posteriormente -en caso de duda o confirmación- se perdía. Al hacer los comentarios por escrito se eliminaban de golpe los problemas mencionados. El objetivo de estos comentarios fue enfatizar conceptos, ampliar, aclarar conceptos, animar, dar alternativas, sugerir vías, etc.

Ver modelos en los anexos.

**INSTRUMENTO: Papeles del profesor y del alumno**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo 1, Categoría 2

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos oficiales y personales**

**Descripción del instrumento:**

Queríamos comprobar si los papeles «tradicionales» del profesor y de los alumnos cambiaban con esta propuesta de formación inicial. Para ello, elegimos los papeles, tanto del profesor como del alumno, más significativos en relación con la filosofía de enseñanza-aprendizaje de esta experiencia.



<b>INSTRUMENTO: Formación de grupos</b>
<b>OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:</b> Objetivo Específico 1, Categoría 2 Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase I
<b>TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Observación participativa</b>

<p><b>Descripción del instrumento:</b></p> <p>Al final de esta fase, se formaron los grupos de trabajo. La elección de grupo era libre. La única limitación que se puso es que no excediesen de 5 miembros ni menos de dos, por razones obvias de funcionalidad. El trabajo cooperativo fue la base del trabajo durante las Fases II y, especialmente, la III.</p>
--

<b>INSTRUMENTO: Reunión de representantes</b>
<b>OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:</b> Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II Objetivo Específico 1, Categoría 2 Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase II Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase I Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase I Objetivo Específico 2, Categoría 3
<b>TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:</b> Técnica de recogida de datos: Técnica de recogida de datos: observación participativa, entrevista (no directiva, focalizada y estandarizada). Formatos: semi-estructurada, no estructurada. Entrevista cualitativa y encuesta «feedback».

<p><b>Descripción del instrumento:</b></p> <p>Se trata de reunir a los representantes de los grupos (uno por grupo). Dicha sesión tiene las siguientes características y objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada alumno asiste en representación de su grupo. Normalmente, el grupo elige alternativamente a su representante.</li> <li>2. Hay un orden del día previo. El profesor y cada grupo/alumno, que lo desee, añaden al orden del día los puntos que consideren deben ser tratados en esa reunión.</li> <li>3. De acuerdo con los puntos del orden del día, los grupos se reúnen y toman acuerdos sobre los mismos.</li> <li>4. Habrá un alumno, de entre los asistentes, que ejerce como secretario. Su función es tomar nota de todo cuanto se diga y acuerde en el <u>libro de actas</u>. Esta referencia escrita servirá para consultas posteriores, tanto por parte del profesor como del alumno.</li> <li>5. El esquema básico de estas reuniones es el siguiente:             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Se evalúa la quincena anterior.</li> <li>5.2. Se planifica la quincena siguiente a través de una negociación.</li> </ol> <p>Nota. Lo normal, es no permitir cambios durante la quincena en la que se está desarrollando lo previamente acordado. La razón es que hay que acostumbrarse a que las cosas tengan un proceso. La siguiente reunión valorará los resultados y decidirá si se continúa o no con la vía emprendida.</p> </li> </ol>
--

**INSTRUMENTO: Tutorías**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 2
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III
- Objetivo Específico 1, Categoría 4
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase I
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase III
- Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase III
- Objetivo Específico 2, Categoría 3

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: entrevista cualitativa**

**Descripción del instrumento:**

El horario, los días y los objetivos de este medio didáctico quedaron fijados desde la presentación del programa. Durante esta sesión, el profesor intenta que el alumno exponga sus problemas, experiencias, dudas, posturas, etc. El papel del profesor es básicamente orientar, mediar, asesorar, etc. Las expectativas del alumno no coinciden habitualmente con las descritas previamente. Normalmente, y basándonos en experiencias previas, el alumno intenta que la tutoría sea una continuación de la clase. Los problemas que surjan de ese desequilibrio cognitivo-afectivo deberán resolverse por cualquier otra vía de expresión y negociación de las existentes.

Las tutorías evolucionan a través de las distintas fases. Una tutoría de la Fase III no se parece en nada a una tutoría de la Fase I. Ello se puede comprobar observando la evolución del instrumento en las distintas fases, objetivos y categorías de investigación (Capítulo 5).

**INSTRUMENTO: Comisiones de trabajo**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

- Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II
- Objetivo Específico 1, Categoría 2
- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase II
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II
- Objetivo Específico 2, Categoría 3

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Observación participativa**

**Descripción del instrumento:**

Son voluntarias. La creación de estos equipos de ayuda no hacen más que poner en práctica la idea de que el curso es co-responsabilidad del profesor y de los alumnos. Llegados a un punto del curso, se generan multitud de parcelas de trabajo que serían imposibles, tanto en calidad como en eficacia, de ser llevadas directamente por una persona sola, en este caso el profesor. Las comisiones son muy variadas. Las que se formaron durante este curso son las siguientes:

1. Comisión de medios audiovisuales.
2. Comisión encargada del centro de recursos.
3. Comisión de selección de lecturas.
4. Comisión para la organización de actividades complementarias.
5. Comisión sobre el CAP.
6. Comisión de observación interna.
7. Comisión de observación externa.
8. Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo.

Para observar el desarrollo de cada una de estas comisiones sería conveniente dirigirse a:

Fase I

- Objetivo Específico 1, Categoría 4
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Instrumento 4
- Objetivo Específico 2, Categoría 3, Instrumento 7

Fase II

- Objetivo Específico 1, Categoría 4, Instrumento 1

Fase III

- Objetivo Específico 1, Categoría 3, Instrumento 6
- Objetivo Específico 1, Categoría 4, Instrumento 1
- Objetivo Específico 2, Categoría 1, Instrumento 2
- Objetivo Específico 2, Categoría 2, Instrumento 2
- Objetivo Específico 2, Categoría 3, Instrumento 7

<b>INSTRUMENTO:</b> Ficha de seguimiento, diario individual/grupo e informe de grupo.
<b>OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:</b> Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase III Objetivo Específico 2, Categoría 3
<b>TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:</b> encuesta, observación participativa y análisis de documentos personales.

<p><b>Descripción del instrumento:</b></p> <p>La ficha de seguimiento puede verse en el Instrumento 1, Fase I.</p> <p>El diario individual/grupo e informe de grupo sustituyeron a la ficha de seguimiento a partir del final de la Fase II. Los alumnos propusieron su cambio y ello fue negociado y aceptado en una reunión de representantes.</p> <p>Las razones de la aparición de estos dos nuevos medios didácticos están en que durante las sesiones de tutoría les preguntábamos qué estaban haciendo, dudas individuales o de grupo, soluciones que habían encontrado, etc. Como se comprenderá es más sencillo mirar a sus actas o diarios y contestar a nuestras preguntas.</p> <p>Ver formatos en los anexos.</p>
---

<b>INSTRUMENTO:</b> Cuestionario general del curso
<b>OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:</b> Objetivo 1, Categoría 2 Objetivo 2, Categoría 3 Objetivo 2, Categoría 5
<b>TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:</b> escala de estimación (estimación numérica) y técnicas de encuesta.

<p><b>Descripción del instrumento:</b></p> <p>El formato fue el siguiente:</p> <p><b>CUESTIONARIO GENERAL SOBRE EL CURSO</b></p> <table style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>Escala de valoración</td> <td style="text-align: center;">-</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">+</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Bajo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Alto</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Nada</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Completamente</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Desacuerdo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Acuerdo</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">NO</td> <td style="text-align: center;">no</td> <td style="text-align: center;">sí</td> <td style="text-align: center;">SÍ</td> <td></td> </tr> </table> <p>Pon un círculo rodeando el número seleccionado.</p> <p><b>VALORA LOS SIGUIENTES ELEMENTOS:</b></p> <p>Entre ellos se encuentran: los contenidos, el profesor, utilidad de las comisiones de trabajo, etc. así hasta un total de 23 aspectos (ver anexos)</p> <p>El apartado 24 dice «Añade tu opinión sobre algo que creas no haber sido preguntado».</p>	Escala de valoración	-	0	1	2	3	+		Bajo					Alto		Nada					Completamente		Desacuerdo					Acuerdo			NO	no	sí	SÍ	
Escala de valoración	-	0	1	2	3	+																													
	Bajo					Alto																													
	Nada					Completamente																													
	Desacuerdo					Acuerdo																													
		NO	no	sí	SÍ																														

**INSTRUMENTOS: Comunicados**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 4

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Análisis de documentos oficiales**

**Descripción del instrumento:**

Es un medio didáctico de comunicación entre el profesor y los alumnos. Se establece con varios fines: mantener un contacto, informar, sugerir, animar, desmentir rumores, dar alternativas, proponer, etc. Los comunicados tienen una función específica a lo largo de las distintas fases. Durante la Fase III, por ejemplo, este medio fue el vehículo esencial de comunicación ya que no había clases presenciales.

Ver distintos modelos en los anexos.

**INSTRUMENTO: Diseño de un proyecto didáctico**

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 2

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III

Objetivo Específico 2, Categoría 5

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS: Pruebas de comprobación del rendimiento escolar (de respuesta libre, en parte)**

**Descripción del instrumento:**

Este medio didáctico es una de las tareas finales. En cierta medida es la tarea final principal y depende, en gran medida, de los contenidos trabajados durante el curso. Es un trabajo de grupo. En él, el alumno tiene que diseñar a razón de una hora de sesión por alumno más una/s tarea/s finales conjuntas. Ejemplo, un grupo de 5 miembros: 5 sesiones de una hora más una o varias tareas finales, según elección. Para todo ello es necesario coordinarse, llegar a acuerdos, etc., en suma, trabajar cooperativamente.

Para tener una idea más completa sobre este medio didáctico/instrumento conviene observar los ejemplos siguientes:

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Instrumento 3

Objetivo Específico 2, Categoría 1, Instrumento 1

Objetivo Específico 2, Categoría 2, Instrumento 3

Objetivo Específico 2, Categoría 5

Ver, asimismo, los anexos.

**INSTRUMENTO:** Presentaciones

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 2

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III

Objetivo Específico 2, Categoría 5

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:** Pruebas de comprobación del rendimiento escolar (de respuesta libre, en parte)

**Descripción del instrumento:**

Los alumnos tuvieron que poner en práctica una de las tareas, finales o aquellas que las posibilitan/facilitan. A esto es lo que denominamos «presentaciones». Las condiciones y las sugerencias para esta tarea final se pueden observar en:

Objetivo Específico 1, Categoría 2, Instrumento 4

Objetivo Específico 2, Categoría 2, Instrumento 3

Objetivo Específico 2, Categoría 5

Ver, asimismo, los anexos.

**INSTRUMENTO:** defensa oral

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:** Pruebas de comprobación del rendimiento escolar (de respuesta libre, en parte) y entrevista (semi-estructurada y no estructurada)

**Descripción del instrumento:**

Es otra de las tareas finales. Cada grupo tuvo que defender oralmente el proyecto didáctico diseñado, aunque la evaluación fue individual. Es un momento clave para observar la profundidad y dominio de los conceptos teórico-prácticos desarrollados durante el curso. Las condiciones y modelos para la defensa oral se pueden observar en:

Objetivo Específico 1, Categoría 3, Instrumento 5

Objetivo Específico 2, Categoría 1, Instrumento 1

Objetivo Específico 2, Categoría 2, Instrumento 3

Objetivo Específico 2, Categoría 5

Ver, asimismo, los anexos.

**INSTRUMENTO:** Encuesta final sobre la autonomía de los alumnos (denominada «Autoevaluación de mi autonomía dentro de la asignatura»)

**OBJETIVO, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase III

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:** Técnicas de encuesta

**Descripción del instrumento:**

Este instrumento consta de los apartados siguientes:

**AUTOEVALUACIÓN DE MI AUTONOMÍA DENTRO DE LA ASIGNATURA**

1. Cuando hablamos de autonomía en clase la definimos con los siguientes términos:  
(se añaden 26 términos)
  - 1.1. ¿Cómo te evaluarías respecto a estos términos?
  - 1.2. ¿Qué término sería para ti el más importante?
  - 1.3. ¿Y el menos importante?
2. ¿Eres más autónomo ahora que antes dentro de esta asignatura?  
SÍ sí no NO
  - 2.1. ¿Cuáles serían las posibles causas?
3. ¿Piensas que es importante promover la autonomía de los alumnos en la clase?

Ver modelo completo en los anexos.

**INSTRUMENTO:** Cuestionarios sobre el funcionamiento de los grupos

**OBJETIVOS, CATEGORÍAS Y FASES:**

Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase III

**TÉCNICA(S) DE RECOGIDA DE DATOS:** Escala de estimación (escala numérica), escala de actitud (aditivas) y técnicas de encuesta

**Descripción del instrumento:**

Se hicieron cinco cuestionarios específicos para evaluar distintos conceptos sobre el funcionamiento de los grupos:

1. El Clima del grupo. En este cuestionario se evalúa el clima del grupo y cómo se siente cada uno de los miembros que lo forman en él. Consta de seis preguntas abiertas con una escala de 1 (Nada) a 5 (mucho)
2. Autoevaluación de la participación. En este cuestionario se evalúa el grado de participación del alumno en el grupo y las posibles razones de no haberlo hecho. Consta de 8 proposiciones con una escala de 1 (nada) a 5 (muchas veces).
3. Autoevaluación del grupo. Tiene varios tipos de preguntas y posibles alternativas de respuesta. La escala varía también de acuerdo con las preguntas:
  - grupo 1, se contesta desde muy poco - muy bien (cinco posibilidades en total)
  - grupo 2, se contesta desde muy mal - muy bien (cinco posibilidades en total)
  - grupo 3, se contesta desde muy poco - mucho (cinco posibilidades en total)
  - grupo 4, los alumnos eligen una palabra de los grupos anteriores para contestar a las preguntas.
4. Para evaluar un grupo. Tuvo que eliminarse por poca fiabilidad. Muchos de los alumnos confundieron las instrucciones.
5. Evaluación del trabajo de grupo hecha por el grupo. En este cuestionario abierto los alumnos tenían que poner los aspectos positivos y negativos del trabajo en grupo.

Ver modelos en los anexos.





## **5. Análisis e interpretación de los resultados**

Hemos optado por centrarnos en los objetivos específicos, ya que el objetivo general que describimos en el apartado 2 representa la suma de toda la experiencia, lo cual puede servirnos para las conclusiones y contrastes finales pero no para detallar la evolución del proceso en sí.

De alguna forma, el Capítulo IV es la constatación y evolución del plan de formación inicial presentado en el Capítulo III. Tal como dijimos en ese mismo capítulo, la experiencia - aunque en cierta medida planificada- está abierta al cambio, a la negociación, a la participación democrática de todos los que formamos parte de la misma, etc. Ello quiere decir que lo planificado, puede y debe evolucionar según la realidad. Las mismas metodologías aplicadas hacen que la predicción y el control de los hechos sean difíciles de prever. En resumen, el Capítulo III es la planificación y el Capítulo IV relata lo que realmente ocurrió, respecto a los objetivos y categorías analizadas.

Hemos optado por acotar los objetivos específicos, ante la imposibilidad espacio-temporal de esta investigación para acometer todo lo que conllevaría cada uno de ellos. Las categorías seleccionadas sirven, no obstante, para demostrar ampliamente los objetivos propuestos.

El modelo de análisis e interpretación de las distintas categorías, correspondientes a su vez a los objetivos específicos, varía de una categoría a otra. La razón fundamental es que, a pesar de intentar un modelo de análisis e interpretación homogéneo (tal es el caso del objetivo específico 1), tuvimos que ceder ante las propias posibilidades que nos dictaban las distintas categorías. Nuestro objetivo ha sido en todo momento describir, analizar e interpretar los datos de la forma más fiel posible, pero también de la forma más clara y coherente. Esta última premisa es la que nos ha hecho aceptar otras alternativas y no ceñirnos a un único modelo.

La elección de los instrumentos según las fases de autonomía va a depender de la aportación y evidencia de los mismos en relación con la categoría y fase analizada. Hemos optado, además, por utilizar instrumentos variados para dar mayor riqueza y contraste a la investiga-

ción. Sin embargo, nos hemos puesto un máximo de tres instrumentos por fase por razones espacio-temporales de este estudio, tal como dijimos previamente, aunque en algunos casos nos permitimos la licencia de utilizar más -dada la brevedad y significación de los mismos-, a los cuales hemos denominado instrumentos indirectos. No obstante, los comentarios tanto específicos como los generales van a tener como base el diario del profesor y los comentarios hechos por los observadores participativos externos e internos, haciendo, en algunos casos, citas de los documentos mencionados. En resumen, ello significa que el análisis de cada categoría viene apoyado, en casi todos los casos, en doce instrumentos más los tres documentos que son base de los comentarios.

Para facilitar la búsqueda de los objetivos, categorías e instrumentos, vamos a iluminar cada instrumento con una referencia que la facilite. Ejemplo, Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0. A continuación vendrá el instrumento.

### **5.1. ANÁLISIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

Para el análisis del objetivo específico 1 hemos establecido cuatro categorías. La primera de ellas es:

#### **5.1.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 1: Democrático. Abierto a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva.**

##### **FASE 0: INTRODUCCIÓN**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

#### **INSTRUMENTO 1: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0)**

1. Como profesionales que vamos a desarrollar la participación democrática de nuestros alumnos, nos interesaba saber qué pensaban ellos al respecto. Con este fin, hemos observado sus respuestas en el *cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje* y estos son los resultados, no sin antes advertir que este cuestionario se pasó el primer día de clase sin ningún tipo de explicación previa, para así evitar cualquier contaminación<sup>(3)</sup>.

---

<sup>3</sup> Notas:

1. Ante cualquier duda sobre la estructura general del cuestionario se recomienda consultar los anexos.
2. Población encuestada: 69 alumnos.

- Respecto a la preguntas abiertas (**Primera parte del cuestionario**): (Hemos respetado los números de la preguntas, tal como aparece en el mismo)

### **3. Señala al menos 3 adjetivos para definir a un buen profesor**

1 alumno menciona: abierto a los cambios

1 alumno menciona: flexible

1 alumno menciona: abierto a sugerencias

1 alumno menciona: buen compañero

1 alumno menciona: Capaz de llegar a los alumnos como personas, no como un ser autoritario.

### **4. Señala al menos tres adjetivos para definir a un buen alumno.**

- tolerante (1 alumno)

- participativo en las clases (2 alumnos)

- que participe activamente (2 alumnos)

- crítico (1 alumno)

- reflexivo (1 alumno)

### **6. ¿Qué aspectos te gustaría cambiar de la profesión de docente de acuerdo con tu/s observaciones/experiencia?**

- el trato con el alumnado (1 alumno)

- me gustaría recortar distancia entre alumno y profesor (3 alumnos)

- la enorme distancia que suele haber entre la supuesta «autoridad» del profesor/maestro y la «ignorancia» del alumno (1 alumno)

- creo que la relación entre las dos partes debe ser horizontal (1 alumno)

- cambiaría la posición que muchos profesores toman a la hora de mantener la relación docente-discente cuando creen que ellos lo saben todo y los alumnos no saben nada (1 alumno)

- la participación del alumnado debe ser total (1 alumno)

- lograr que la figura del profesor no sea vista como el que tiene la última palabra en todo y que pase a ser considerado como uno más en la clase (1 alumno)

- el dogma de fe y la poca flexibilidad y la mala leche (1 alumno)

- acabar con el límite o barrera que se forma entre profesor y alumno (1 alumno)

- El que los alumnos te vean en un plano superior, hay que intentar ser amigos de ellos, aunque de vez en cuando es mejor dar una de cal y otra de arena (1 alumno)

- me gustaría saber cuál es la clave para una relación amistosa entre el profesor y los alumnos y a la vez disciplinada (1 alumno)
- debe mantenerse una relación más estrecha entre profesor y alumno para que exista un claro entendimiento entre ambos, por tanto es preciso trabajar en grupos reducidos para conseguir un fin satisfactorio (1 alumno)
- entiendo que los alumnos podemos resultar algo «pesados» a veces, pero en algunos casos me gustaría cambiar la actitud del profesor hacia sus alumnos que en ocasiones te hacen sentir insignificante (1 alumno)
- eliminar la actitud distante entre profesor y alumno y viceversa (1 alumno)
- flexibilidad en cuanto a decisiones bipartitas (1 alumno)
- el profesor debe establecer una relación motivante con el alumno (1 alumno)
- aplicar un aspecto más humano a la relación profesor-alumno (1 alumno)

### **7. Señala al menos tres adjetivos para definirte como alumno.**

- reflexivo (1,28%)
- discreto en la participación en clase (1,28%) (?)
- poco crítico en ocasiones (1,28%)
- participativo (1,28%)
- responsable sobre lo que decido (1,28%)
- crítico (1,28%)

### **8. ¿Qué esperas que te aporte esta asignatura**

- nadie menciona nada relacionado con la categoría analizada.

Comentario sobre las preguntas abiertas 3, 4, 6, 7 y 8:

Respecto a la pregunta 3, sólo 5 alumnos (7,24%) mencionan algunos rasgos relacionados con la categoría que nos ocupa, bastante pocos si tenemos en cuenta la población encuestada (69).

Respecto a la 4, sólo 7 alumnos mencionan algunos rasgos relacionados con la categoría que nos ocupa.

Respecto a la 6, los alumnos manifiestan más explícitamente algunos rasgos relacionados con esta categoría, exactamente 14 alumnos (20,28%).

Resulta, al menos, curioso que manifiesten más rasgos de esta categoría cuando se trata de opinar sobre la profesión docente que cuando se trata de sí mismos (preguntas 4 y 7).

Respecto a la pregunta 7, sólo 6 alumnos ( 8,69%) manifiestan algunos rasgos de esta categoría.

En la pregunta 8, no manifiestan ningún rasgos relacionado con esta categoría .

- En la **segunda parte de este cuestionario**, varias son las proposiciones relacionadas con esta categoría y estos sus resultados: (Se añade el número real de la proposición. Recomendamos consultar el cuestionario completo en los anexos)

Escala utilizada:

5 = Estoy completamente de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Difiero en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

2 = En desacuerdo

1 = Estoy totalmente en desacuerdo

NEP = No entiendo la proposición/pregunta<sup>(4)</sup>

**3. El profesor no es el único responsable del aprendizaje del alumno, es co-responsable del mismo.**

5	4	3	2	1	NEP
-	10%	30%	40%	20%	-

El 60% manifiesta su total desacuerdo o desacuerdo respecto a la proposición, mientras que el 40% está de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**4. Aprender es un ejercicio de responsabilidad en el que el alumno se compromete con lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que llevar a cabo dentro de unos objetivos fijados. El profesor debe confiar en esa responsabilidad, sin embargo ello no es obstáculo para que juntos -profesor y alumnos- establezcan las medidas de control que estimen convenientes.**

5	4	3	2	1	NEP
-	-	10%	60%	30%	-

El 90% manifiestan su desacuerdo o su total desacuerdo, mientras que el 10% difieren en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

---

<sup>4</sup> Nota. Para los comentarios, tanto específicos como generales, hemos unificado las opiniones de la escala mencionada previamente. Quedan así: 5 - 4 3 - 2 1

**6. El profesor debe posibilitar que los alumnos reflexionen críticamente sobre el desarrollo de las clases, asumiendo juntos los cambios que ambas partes estimen convenientes de forma negociada.**

5	4	3	2	1	NEP
		10%	-	75%	15%

El 75% manifiestan su total desacuerdo, mientras que el 10% dicen diferir en algo pero podrían aceptarlo como de acuerdo. El 15% no entendió la proposición.

**13. La negociación y el traspaso de responsabilidades no significa una dejación de las responsabilidades del profesor.**

5	4	3	2	1	NEP
-	-	10%	15%	15%	60%

Resulta muy curioso que el 60% no haya entendido la proposición y que el 30% esté en total desacuerdo o en desacuerdo. El 10% restante manifiesta diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**14. Si el profesor permite que los alumnos tomen decisiones deberá respetarlas siempre, aun cuando considere que están equivocados.**

5	4	3	2	1	NEP
-	-	10%	-	60%	30%

El 30% manifiesta no entender la proposición, mientras que el 60% está totalmente en desacuerdo. El 10% dice diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**17. Es labor del profesor estimular y desarrollar en el alumno el concepto de libertad para determinar cualquier aspecto de la clase y las consecuencias que ello acarrea (no como castigo sino como orientación)**

5	4	3	2	1	NEP
-	15%	13%	42%	30%	-

El 72% manifiesta estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, mientras que el 28% dice estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**22. La libertad de decisión del alumno está condicionada por el proceso de aprendizaje en el que participa.**

5	4	3	2	1	NEP
42%	27%	12%	-	-	19%

El mensaje de esta proposición es intencionalmente incorrecto, de ahí que para responder positivamente a esta proposición tendrían que haber elegido desde el 1 al 5. Al ser los resultados inversos (del 5 al 1), son coherentes con la línea de las demás proposiciones. El 42% está completamente de acuerdo, mientras que el 39% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 19% manifiesta no entender la proposición.

**23. Los estados democráticos tienen que tomar medidas educativas necesarias para desarrollar la capacidad de los ciudadanos para pensar y actuar en libertad como individuos autosuficientes pero solidarios con los demás. No podemos esperar que nuestros niños y adolescentes se conviertan en adultos responsables si no les damos la oportunidad para ello mientras aprenden.**

5	4	3	2	1	NEP
-	55%	41%	4%	-	-

El 96 % de los alumnos está de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo, mientras que el 4% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

**26. El profesor y los alumnos decidirán conjuntamente el funcionamiento de la clase.**

5	4	3	2	1	NEP
-	-	15%	67%	18%	-

El 85% de los alumnos está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la proposición, mientras que el 15% difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.



**31. El alumno debe sentirse co-responsable de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje.**

5	4	3	2	1	NEP
-	18%	76%	6%	-	-

El 94% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo (siendo esta la opinión preponderante con un 76%). El 6% dice estar en desacuerdo.

**43. El profesor se enriquece con las aportaciones de los alumnos, aunque sean diferentes a la suya.**

5	4	3	2	1	NEP
72%	14%	14%	-	-	-

El 72% manifiesta estar completamente de acuerdo, mientras que el 28% dice estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**45. El profesor debe ser reflexivo, capaz de analizar su práctica docente, flexible, abierto de los cambios, capaz de trabajar en equipo, mantener permanentemente una actitud positiva y responsable respecto a su propio aprendizaje.**

5	4	3	2	1	NEP
-	20%	17%	16%	-	47%

El 37% dice estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 16% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Resulta significativo que el 47% declara no entender la proposición.

**47. El profesor sabe mejor que nadie lo que necesita el alumno y por ello lo exige.**

5	4	3	2	1	NEP
45%	13%	20%	15%	7%	-

El mensaje de esta proposición es intencionalmente incorrecto. Se buscaba que el alumno estuviese totalmente en desacuerdo con la misma. Sin embargo, el 45% manifiesta estar completamente de acuerdo, el 33% de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo y sólo el 22% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la misma.

**48. Los alumnos aceptan normalmente mejor las medidas tomadas por un profesor cuando éstas parecen coherentes.**

5	4	3	2	1	NEP
-	-	43%	17%	-	40%

El 43% dice diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo, mientras que el 17% manifiesta estar en desacuerdo. Resulta significativo que el 40% declare que no ha entendido la proposición.

**49. El profesor tiene que proporcionar continuamente información al alumno de cómo marcha su aprendizaje.**

5	4	3	2	1	NEP
-	22%	45%	20%	10%	3%

El 67% manifiesta estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo, mientras que el 30% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. El 3% restante declara no entender la proposición.

**Interpretación general sobre el cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje:**

Los resultados de la primera parte del cuestionario denotan la poca conciencia explícita de los alumnos respecto a esta categoría, a excepción de la pregunta 6 en la que el 22,28% manifiestan tener ciertas tendencias positivas hacia la categoría que nos ocupa. Es, al menos, curioso que los resultados más positivos se den en una pregunta indirecta basada en la observación y la experiencia.

Los resultados de casi todas las proposiciones de la segunda parte del cuestionario mantienen una línea de coherencia, incluso la 22 y la 47 intencionalmente mal formuladas.

Hay una clara excepción, la 43. Esta proposición es una de las pocas que no usan terminología específica.

Es la primera vez que pasamos este tipo de cuestionario, con lo que no tenemos ningún contraste con otros cursos similares a este.

## **INSTRUMENTO 2: El programa del curso (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0)**

Este instrumento deberá reflejar no sólo lo que pensamos sobre lo que es actuar democráticamente sino que debe, además, poner los medios para que ello ocurra.

Hemos de advertir que el programa completo está incluido en los anexos. En este momento, vamos a detectar las ideas vertidas en el mismo, aunque por el momento sólo signifiquen un catálogo de intenciones por nuestra parte.

Es necesario añadir que este instrumento fue entregado a los alumnos en el segundo contacto con ellos (recordemos que el primer día se les pasó el cuestionario mencionado previamente). Esta presentación del programa fue argumentada y estaba abierta a cualquier opinión por su parte o a cualquier solicitud de aclaración. Fue una ocasión única para globalizar expectativas, creencias, deseos, inquietudes, deseos, etc. La nota más destacada de este primer encuentro fue la incredulidad. En nuestro diario escribimos al respecto ¿cómo iba alguien de un contexto universitario a hablarles de negociación, co-responsabilidad, etc.? (esto lo percibimos a través de las actitudes al presentárseles las ideas). Según nuestro diario y las grabaciones audio no se hizo ninguna pregunta o comentario concreto sobre la categoría que tratamos de analizar, a pesar de nuestra insistencia en informar sobre su participación democrática. Las preguntas se concentraron en términos prácticos: cómo iban a ser evaluados, los instrumentos de seguimiento -sobre todo los que tenían que llevar al día ej. el «Record File»-, etc.

- Ya en los objetivos dijimos:

«El profesor...flexible, abierto a los cambios, capaz de trabajar en equipo»

«Crear la conciencia de co-responsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, habilitando para ello los medios y recursos didácticos necesarios»

- Al final de los contenidos, en las notas, manifestamos lo siguiente:

«El programa expuesto está abierto a la negociación entre el profesor y los alumnos de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo»

- En el apartado de Metodología, y en relación con la Metodología Activa, añadimos:

« Los principios que subyacen en este tipo de metodología son: 3.1.5. Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas.

3.1.6. Impulsar relaciones entre iguales, creando un clima de cooperación.

3.1.8. Favorecer la participación de los alumnos en la evaluación.

3.1.9. Proporcionar continuamente información al alumno sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.

3.2. Se usará durante el curso el mismo tipo de metodología que se intenta potenciar en los alumnos como futuros profesionales de la enseñanza (Principio de isomorfismo). Con ello se pretende dar mayor coherencia y cohesión al desarrollo del programa propuesto.

3.3. La metodología seguirá tres pasos:

3.3.1. Planificación de lo nuevo (negociación) y evaluación de lo anterior.

3.3.2. Trabajo en las sesiones, siguiendo la planificación previa (Desarrollo).

3.3.3. Reflexión sobre lo hecho para introducir los cambios pertinentes (Evaluación)».

- Al hablar de los medios y recursos didácticos, hicimos constar lo siguiente:

«Se usarán todos los necesarios y disponibles. Para ello se nombrará una comisión de alumnos (Comisión de Medios), la cual se encargará de la puesta en marcha de la Biblioteca de Aula, organización de libros de textos en uso, organización de las fotocopias, etc.».

- Cuando hablamos específicamente del entorno de aprendizaje, expusimos:

«Los espacios no están delimitados todavía, a excepción del aula para las sesiones teórico-prácticas (3.2.)»

«Habrán tantos tipos de agrupamientos como necesidades funcionales haya»

«Las horas y días de tutoría serán negociados con los alumnos»

«3.7.3. Los estilos de interacción entre profesor y alumnos se podría resumir en los siguientes términos: cooperación, co-responsabilización y negociación. Todo ello quedará reflejado en el Libro de Actas a partir de las reuniones de representantes de alumnos.

Se trata de romper, de esta forma, los roles tradicionales entre el profesor y el alumnado.

Medios de interacción: encuestas, fichas de seguimiento, entrevistas, tutorías, «Record File», comisiones de alumnos, buzón de sugerencias, centro de recursos, observaciones, etc.»

- Acerca de las tareas:

«Según Candlin (1987), al diseñar las tareas se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones: (entre otras)

- Que tengan un propósito y permitan la negociación entre profesores y alumnos.
- Que permita diferentes modos de realización, a través de medios y formas de participación plurales.
- Contemple las actitudes y contribuciones del alumnado.
- Que la resolución de problemas sea competencia de los alumnos y considere las situaciones más frecuentes de la vida profesional.
- Que promueva compartir información (experiencias, sentimientos, opiniones, etc.)
- Que sensibilice a los alumnos respecto a los procesos de aprendizaje en los que están participando.
- Que favorezcan la reflexión».

- Respecto a la evaluación:

«El modelo de evaluación que se sigue es eminentemente formativo. Características de este modelo: integral, continua, reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje, de criterio, compartida o democrática».

«Criterios de evaluación: (entre otros) participación, autoevaluación, coevaluación, colaboración con las comisiones del curso.

Estos criterios son meramente orientativos y corresponden a los criterios finales negociados con los alumnos del curso 1991-92 Los criterios para este curso se irán negociando periódicamente en las reuniones de representantes de los alumnos.

Todo ello quedará reflejado en la nota final provisional. En caso de que el alumno no aceptase dicha nota final, solicitará una negociación individual con el profesor. Esta constará de una entrevista sobre los criterios de evaluación negociados durante e l curso.

Para los alumnos que por cualquier motivo justificado no pudiesen asistir a las sesiones, se evaluará a través de los puntos 3, 5, 6, 8, 9 y 11. No obstante, se recomienda, tener una entrevista con el profesor para acordar cómo se va a desarrollar s u proceso».

### **Interpretación general sobre el programa del curso:**

Resulta evidente, a través de las citas expuestas, la clara intencionalidad y preocupación del profesor por explicitar el máximo número de rasgos posibles en torno a la categoría estudiada.

No es la primera vez, en concreto la tercera, que entregamos a los alumnos un tipo de programa similar -aunque añadiéndole las correcciones e incorporaciones de las experiencias previas-.

### **INSTRUMENTO 3: Cuestionario sobre el programa presentado (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase 0)**

Las preguntas y sus resultados son los siguientes:

#### **1. Intervine en el debate sobre los distintos puntos presentados:**

**SÍ NO**

**Explica, si lo deseas, tu postura si la respuesta es no.**

Resultados:

El 76% dice no haber participado. Las explicaciones que dan son:

- 20% manifiesta que estaba todo claro.
- 42% dice no tener sentido hacer preguntas porque luego todo pasa de forma distinta a la que se les dice en la primera presentación del programa.

Los que participaron:

- 24% intervino porque les interesaba aclarar algunos aspectos, sobre todo conceptos y términos que desconocían. Añaden que su preocupación fundamental es la nota de final de curso.
- Algunos de ellos manifestaron que participaron porque les daba vergüenza no intervenir ante la insistencia del profesor en que expresasen su opinión.

Los resultados de este instrumento son típicos. Se han dado cifras similares en los dos cursos previos a éste. El alumno no participa como nosotros deseamos en este momento. Las razones son muy variadas. La única forma de explicarse tal actitud es observar lo que pasa en el resto de la vida universitaria y el desencanto que produce en los alumnos. No es de extrañar, pues, que el 42% de los encuestados manifieste cierta incredulidad al respecto.

## **2. Mi impresión sobre lo que se ha presentado es:**

Resultados:

En torno a la categoría que analizamos, la mayoría de las impresiones son muy positivas, aunque el 80% de ellas está matizado de cierta incredulidad. Los términos que usan van desde «ideal» hasta «utópico». Algo muy importante en relación con la categoría que analizamos es que no se creen que el profesor vaya a ser democrático y que vayan, en consecuencia, a negociar, pactar y, muchísimo menos, que se les vaya a permitir hacer una crítica del proceso de enseñanza/aprendizaje. El 66% dice haber tenido muy mala experiencia anterior con las asignaturas en las que se le había propuesto algo similar, tanto en el instituto como en la universidad.

Este apartado confirma lo que dijimos en el 1. Nos imaginamos que los alumnos desean que un curso como el que les proponemos tenga lugar. Sin embargo, la incredulidad y la experiencia negativa aparecen incesantemente.

## **3. Lo que necesito concretamente en este curso es:**

Nadie manifiesta nada en relación con esta categoría.

## **4. ¿Estás dispuesto a participar activa y responsablemente en la planificación, desarrollo y evaluación de este curso?**

Resultados:

El 78% contesta afirmativamente, pero añaden que no saben cómo hacerlo (a pesar de que procuramos explicarles, incluso con detalles, cómo se iba a hacer durante la presentación del programa). ¿Se enteran realmente los alumnos de lo que les explicamos en la presentación de un programa? Nuestra experiencia, en esta y en todas las ocasiones en que nos lo hemos preguntado, es no. Durante las fases siguientes tuvimos, una y otra vez, que volver a insistir -aunque ya con ejemplos muy concretos- sobre el significado de lo que quisimos decir en este momento. El resto no contestó (22%).

Aquí se vuelve a producir un resultado típico en este apartado. SI con mayúscula (78%) pero... no sé. Durante la descripción de los resultados manifestamos nuestra incredulidad respecto a si realmente los alumnos se enteran de lo que les presentamos. Nuestra experiencia a través de los dos cursos previos es que no. Sin embargo, no nos imaginamos lo que sería un curso de estas características sin la presentación ideológica a través de un programa similar a éste.

**5. Puedes añadir cualquier otro punto de vista que desees expresar.**

El 47% demuestra interés por aprender a trabajar en grupo. Todos los que así se manifiestan, enfatizan la casi ausencia de trabajo de grupo durante su formación universitaria.

El 17% de los alumnos esperan conseguir llegar a ser profesores abiertos y flexibles tal como dice la Reforma (siguen insistiendo en que sea de verdad, y no como algunos profesores que han tenido durante su vida académica «que lo decían pero a la hora de evaluar no se prestaban a ello»).

Es curioso observar, otra vez, que un deseo - aprender a trabajar en grupo (47%)- vuelva a presentarse teñido de incredulidad debido a una experiencia negativa previa. El trabajo en grupo no es usual en nuestra universidad. Sin embargo es la base de nuestro curso, lo cual parece una aventura «utópica» -tal como ellos definieron a nuestro curso en el apartado anterior-Lo único que nos queda es intentarlo. Ya veremos si se produce el cambio que esperamos, tal como ha sucedido en las dos ocasiones precedentes.

**Interpretación general del cuestionario sobre el programa del curso:**

Tal como hemos visto en los comentarios anteriores, el cuestionario sobre el programa del curso nos aporta incredulidad pero también ciertos rasgos de posibilidad para afrontar el reto, tanto nuestro como el de los alumnos.

**FASE I: COMIENZO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Ficha de seguimiento  
(Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I)**

Les presentamos la *ficha de seguimiento* (Ver modelo en los anexos). Este instrumento puede aportarnos datos para esta categoría en todos sus apartados, aunque en distintas áreas. Veamos los objetivos que persigue cada uno de los apartados y los resultados globales obtenidos durante esta fase:

**- Recuadro en la parte alta, que dice textualmente: Define con una palabra/frase/imagen el trabajo realizado durante esta semana/quincena.**



Este apartado lo definiríamos como un termómetro que nos ayudó a medir la temperatura global del grupo, no sólo en esta categoría sino en todas. Los comentarios, en relación con la categoría analizada, fueron:

- por fin le veo sentido a esta ficha
- puedo participar sin efectos secundarios
- educar es formar
- tengo ganas de empezar a trabajar en grupo
- coherencia entre lo que se dice y lo que se hace

**- Apartado 1: ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena.**

Vamos a comentarlo en otra categoría del objetivo específico 2.

**- Apartado 2: ¿Has participado en las sesiones?**

La participación en esta primera fase fue limitada, según se deduce de sus comentarios y de nuestras impresiones recogidas en el diario. En concreto, podríamos resumirlo así:

35% de los alumnos dicen haber respondido a preguntas directas generadas por el trabajo desarrollado durante las sesiones.

48% de los alumnos dicen no haber intervenido por timidez, falta de confianza o por no tener nada nuevo que decir distinto a lo que otros ya habían dicho.

12% manifiesta su preferencia por preguntar a un compañero.

5% no contesta.

- El apartado 3: dificultades encontradas ¿cómo las resolviste?

¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?

Se centraron como es obvio en los contenidos, lo cual es preferible comentarlo en el objetivo específico 2. Sin embargo, sí queremos mencionar aquí que la absoluta mayoría de los alumnos dicen haber resuelto sus dificultades con otros alumnos. En ese momento, esta afirmación nos pareció muy positiva, ya que si al menos no participaban en gran grupo, sí parecía adivinarse que los pequeños grupos podrían llegar a funcionar -lo cual era uno de nuestros objetivos fundamentales-.

**- El apartado 4: Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana.**

Lo dejamos para comentarlo en el objetivo específico 2.

**- El apartado 5: ¿Qué tal va a el trabajo en grupo? ¿Alguna dificultad? ¿Cómo las resolviste?**

Los grupos no se han formado todavía. Sólo funcionaron grupos aislados. Basados en pasadas experiencias, hemos preferido no formar los grupos hasta pasado un mes o mes y medio de clase. Los comentarios, pues, no son relevantes.

**- El apartado 6: ¿Qué dudas tienes sobre cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo? (Contenidos, actuación del profesor/alumnos, trabajos acordados, reuniones de representantes, etc).**

Las dudas se centraron básicamente en los contenidos. Esta parece ser la única preocupación de esta fase.

**- El apartado 7: Otros comentarios, críticas constructivas<sup>(5)</sup>, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase:  
(Si quieres manifestarte de forma anónima, deja este apartado en blanco y coloca tu opinión en el buzón de sugerencias que va a haber en las sesiones de lunes a miércoles de 12-14)**

Este es realmente el punto del que esperamos más en la categoría que estamos analizando. Sin embargo, no hay ni un comentario referido a la categoría objeto de análisis. Todos los comentarios se centraron en los contenidos y en la metodología de nuestras sesiones.

### **Interpretación general sobre la ficha de seguimiento:**

Lo más significativo de este instrumento en este momento del curso es su puesta en funcionamiento. De él esperamos muchísimo, sobre todo en relación con esta categoría. En la introducción lo definimos con el «termómetro del curso». Sin embargo, los resultados son pobres en relación con esta categoría. La mayor preocupación del alumno en este período está en los contenidos (sobre todo, los hechos, conceptos y principios). La participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es también escasa. El trabajo en grupo es todavía sinónimo de trabajo de aula, salvo pequeñas excepciones.

---

<sup>5</sup> Insistimos en que una crítica constructiva es aquella que ofrece alguna alternativa a cualquier aspecto que se considere mejorable.

## **INSTRUMENTO 2: Reunión de representantes (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I)**

La primera *reunión de representantes*, 21 días después de comenzar las clases, fue bastante atípica ya que todavía no se habían formado los grupos de trabajo. Se reunieron en grupos de 5 y eligieron democráticamente a la persona que los representaría en esa reunión. Aunque ya en la presentación del programa se les había dado una idea, se les volvió a explicar el formato de esa sesión. Resumiendo, tenemos:

1. Orden del día. Se les dijo que cualquier persona o grupo podría añadir puntos al orden del día, entre ellos el profesor. El orden del día debería quedar cerrado 3 días antes de la reunión, para así traer ya posturas definidas sobre los puntos planteados por parte de los grupos.

2. El esquema básico sería:

- Evaluación de la quincena anterior.
- Planificación de la quincena siguiente a través de una negociación.

3. En esa reunión habría un alumno que ejercería de secretario y que tendría la obligación de reflejar en el *Libro de Actas* todo cuanto se acordase en la reunión.

Resultados:

Antes de analizar los resultados diremos que el objetivo real de esta primera reunión de representantes, según nuestra experiencia previa, es poner en marcha este instrumento de opinión y organización.

El párrafo anterior define fielmente lo que ocurrió en esta primera sesión:

- Nadie aportó ningún punto al orden del día.
- La reunión se convirtió en una extensión de las clases, es decir, el qué se impartía y cómo se desarrollaban las sesiones fueron el centro de la primera parte de la reunión (aproximadamente 35 minutos). Siempre hablaban los mismos (4)

Algo empezó a cambiar cuando hubo que evaluar la quincena anterior. Comenzaron a decir las opiniones que habían recogido en cada uno de los grupos. Todas fueron positivas. El hielo se rompió cuando, al final de su intervención, nosotros manifestamos qué cosas creíamos que habíamos hecho bien y qué cosas eran mejorables, dando alternativas para mejorarlas. Anotamos en nuestro diario «Su actitud parece haber cambiado cuando les manifestamos

nuestros puntos flacos». A partir de ahí hubo más intercambio, aunque no excesivo. De los 15 participantes, sólo 5 sugirieron algunas alternativas, el resto asentía.

La primera señal cuantificable que reflejó nuestro talante democrático fue la entrega de los *criterios evaluativos del curso anterior*. Esto surgió ante la insistencia que mostraron los alumnos por la evaluación durante la fase de introducción. El objetivo era que preparasen los comentarios, críticas, sugerencias, etc. que creyesen oportunos sobre los mismos para esta primera reunión de representantes, advirtiéndoles, eso sí, que era una primera aproximación a dichos criterios y que reiteradamente íbamos a proponer los cambios parciales, eliminaciones o adiciones que fuésemos creyendo necesarios.

Durante la reunión hubo necesidad de explicarles el alcance de los mismos y sus repercusiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No trajeron ninguna alternativa, ya que dijeron no estar preparados para opinar en tal sentido. Se les mostró el acta del curso anterior y los buenos resultados obtenidos y eso pareció tranquilizarles bastante.

Llegado el momento de la planificación de la quincena siguiente, tuvimos que explicarles, con el programa en la mano, el alcance de lo que tendríamos que hacer. No obstante, pasó lo que siempre ha pasado en todas las primeras reuniones de representantes: se comprometieron a hacer demasiado. En ese momento, y también por experiencia previa, es mejor no decirles nada.

Fue una reunión que aclaró, según manifestaron ellos en las fichas de seguimiento posteriormente, muchos detalles de los cuales no se habían enterado en la presentación del programa.

A pesar de no haberse obtenido resultados palpables respecto a la categoría que analizamos, sí estamos seguros de haber puesto las bases para que ello se produzca. En procesos anteriores, siempre nos ha dado buen resultado el tratarlos de igual a igual, como si de compañeros nuestros se tratase, sobre cómo van las cosas, del cumplimiento o no de los objetivos, de la marcha de los contenidos, de las dificultades que estamos teniendo, etc.

El clima general de clase cambió a partir de esta primera reunión. Ello nos animó a intentar otro medio didáctico, los comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento, que ha tenido en el pasado muy distintas interpretaciones por parte del alumnado.

### **Interpretación general sobre la reunión de representantes:**

Lo más importante de este medio didáctico en este momento no son sus resultados sino su introducción. Como se observará, a través de la descripción del instrumento, en este perío-

do del curso es prácticamente necesario que nosotros coordinemos todas las acciones. Los alumnos esperan que así se haga. La poca participación, tanto previa como durante la sesión, es una constante.

En nuestro diario escribimos «Si no tuviese la experiencia de otros cursos me parecería imposible vencer tanto recelo por parte de los alumnos», lo cual refleja claramente nuestros sentimientos. Un pequeño milagro se produjo cuando nos abrimos a ellos. Ello se hizo patente en las clases posteriores a esta reunión.

### **INSTRUMENTO 3: Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase I)**

Una semana después hicimos nuestros primeros *comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento* que hasta este momento habíamos recibido. Es importantísimo que esta primera comunicación escrita sea equilibrada. Con ello queremos decir que se les diga aspectos positivos y aspectos mejorables, enfatizando los primeros. Es una ocasión única para reforzar, ampliar, aclarar, dar pistas, animar, etc.

El resultado de este primer contacto fue como en anteriores experiencias: sólo ven lo mejorable. Fue necesario dedicar una sesión para aclarar lo que supuestamente habíamos pensado comunicar por escrito. He aquí los comentarios que hicimos en relación con esta categoría (ver comentario número 1 completo en los anexos):

- « - en la reunión de representantes acordamos hacer estos comentarios por escrito.
- El Buzón de Sugerencias se sustituyó por un Sobre de Sugerencias. Este se encuentra en mi casillero junto a la puerta del Departamento (1ª Planta del Edificio Departamental).
- TRABAJO EN GRUPO. Es normal tener desequilibrios al principio, aunque como ya sabemos son más fuertes luego. Aprovecho para recordarles que el trabajo en grupo no es fácil y que requiere un esfuerzo continuado para mantenerlo a flote. Creo que les di una serie de reflexiones por escrito que hay que tener muy en cuenta si queremos que esto funcione. A partir de ahora les sugiero que pongan las dificultades que vayan teniendo en el apartado 5 de la Hoja de Seguimiento o en el Sobre de Sugerencias. De esta forma iremos retocando y reflexionando juntos sobre problemas concretos que vayan surgiendo.
- Un compañero comenta que, cuando hicimos la tarea de observación sobre el traba-

jo de grupo, hubo grupos que se pasaron al decir que no habían tenido ningún problema, que todo había sido de color rosa, etc. Yo recuerdo con especial agrado esa sesión. Fue la primera vez que cada grupo manifestó delante de los otros los resultados de su trabajo. Demostraron dominar los términos que se les había propuesto bastante bien. Creo que ese es el mejor resultado que se podía esperar. Lo de ser completamente objetivos o críticos no era algo que se les pedía y que irá saliendo en el futuro con más concreción. De todas formas ¿Por qué vamos a dudar de lo que diga un grupo?. Creo recordar que se aceptaron todos los comentarios, tanto los muy floridos como los muy escuetos. Todo es válido por el momento. Es el proceso el que nos va a ir enseñando a todos nosotros cuál debe o no ser nuestro comportamiento con los demás.

- Veo que hay grupos que han organizado lecturas de la bibliografía complementaria que di. Esto es muy interesante porque no es lo mismo nutrirse sólo de lo que se oye en clase que aportar otras ideas sacadas de aquí y de allá, incluso aunque sean contrarias. Ello da una experiencia crítica importante (...)
- Respecto a la Comisión de Observación tengo pensado que nos podríamos reunir la próxima semana. Los mejores días son el jueves y el viernes. Vengan a verme para ponernos de acuerdo sobre la hora. Hasta ahora no había podido ser dado que estaba terminando la ficha de observación.
- Muy pronto comenzarán a funcionar las siguientes Comisiones de Trabajo. Haré una propuesta la próxima semana. Como es de imaginar hasta ahora no tenía sentido crearlas hasta ir diversificando el trabajo. En esta Fase I en la que estamos se puede ir haciendo.
- Cada uno puede organizar su «Record File» como quiera, mientras le encuentre rentabilidad a esa organización.
- ¿Qué es eso de la Comisión de Observación? ¿Cuáles son las funciones? Los alumnos que voluntariamente aceptaron pertenecer a esta comisión serán convocados dentro de poco. En esa reunión se les entrenará en cómo observar las sesiones de acuerdo con una Guía de Observación. No hemos comenzado todavía porque todo ello requiere muchísima organización y trabajo. Ya está casi a punto. Desde luego se les entrenará suficientemente, espero, para esa función. Las características por las que fueron elegidos los primeros componentes son varias. Prometo aclarar todos esos aspectos «secretos» una vez comiencen a trabajar, y se vea el grado de similitud o

discrepancia que se observa en los criterios que cada uno exponga. Desde luego todo ello tiene una base. Permítanme posponer ese comentario.

- Gracias por su aportación»

### **Interpretación general de los comentario escritos sobre las fichas de seguimiento:**

Este instrumento denota claramente el mismo estado de las relaciones profesor-alumnos que hemos descrito en los anteriores comentarios. Por nuestra parte, intentando crear puentes de confianza y participación; por parte de los alumnos incredulidad y recelo. Siempre ha pasado igual. Lo escrito influye muchísimo más en los alumnos que lo oral, no sabemos la razón ni es motivo de estudio en esta investigación, pero lo hemos constatado una y otra vez. Otro rasgo habitual de este tipo de comentarios, es que no importa lo que nos preocupemos por enfatizar los aspectos positivos, los alumnos siempre van a buscar aquello que hemos dicho dentro de la parcela «mejorable».

### **FASE II: DESARROLLO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

### **INSTRUMENTO 1: Fichas de seguimiento**

#### **(Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II)**

Esta fase es el momento más productivo de este instrumento, aunque al final decayó bastante y fue sustituido por *las actas de grupo/diario personal o de grupo*, a propuesta de los mismos alumnos.

A través de él pudimos detectar la actividad interna de los grupos y de los miembros de cada uno de ellos, sus dudas, sus sugerencias, etc.

Teniendo en cuenta la categoría que estamos analizando vamos a concentrarnos en los puntos 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (ver ficha completa en los anexos).

En relación con el punto 2 (¿Has participado en las sesiones?), responden:

- 76% de los alumnos manifiesta haberlo hecho durante las sesiones (sesión de gran grupo y los talleres)
- 100% de los alumnos manifiestan haberlo hecho muy activamente en su grupo.

- 24% dicen no haber participado en las sesiones, aunque hubiesen querido, por no repetir lo que otro ya había dicho o comentado.

El punto 3 (Dificultades encontradas ¿Cómo las resolviste? ¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?). Todos los alumnos se concentraron en los contenidos.

El punto 4 (Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana y comentario).

El 89% de los alumnos se evaluó por debajo de lo que nosotros esperábamos a través de nuestras observaciones durante su actuación, tanto en las sesiones como en los talleres. Lo comentamos reiteradamente en las reuniones de representantes y en las sesiones. Sin embargo, no hubo cambios durante toda esta fase respecto a esta incoherencia. Las razones dadas por los alumnos fueron recogidas en nuestro diario y en cassette, a partir de una reunión de representantes:

- «- no nos gusta evaluarnos muy alto porque ello puede traernos consecuencias posteriores.
- no sabemos evaluar nuestro trabajo. Siempre nos parece poco, sobre todo en una asignatura que es básica para nuestro futuro.
- Un alumno -dijo que era una opinión personal y no del grupo- manifestó: «Todavía no estoy muy seguro de que nuestra autoevaluación vaya a tener el peso que hemos comentado en las reuniones de representantes».

Respecto al punto 5 ( Qué tal va el trabajo en grupo? ¿Alguna dificultad? ¿Cómo la/s resolviste?) hay dos tendencias claras:

1. Aquellos que manifestaron no tener dificultades en relación con el trabajo en grupo (74%)

2. Los que manifestaron tener dificultades relacionadas con la categoría que estamos analizando (26%):

- dificultades para ponerse de acuerdo.
- dificultades para cumplir aquello que se ha acordado.
- dificultades para organizar el trabajo y que todos colaborasen.
- Un grupo dice tener dificultades para entender lo que significa trabajar en grupo.
- dificultades para decidir lo que van a negociar posteriormente en la reunión de representantes.



- Un alumno escribe «Las dificultades que tuvimos para integrarnos en el grupo se empezaron a solucionar después de la sesión que tuvimos sobre cómo trabajar en grupo y cómo vencer las dificultades. Realmente nos ayudó. Los problemas que teníamos empezaron a resolverse».

El punto 6 (¿Qué dudas tienes sobre cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo? (contenidos, actuación del profesor/alumnos, trabajos acordados, reuniones de representantes, etc.) casi se limitó a los contenidos y la metodología de las sesiones. Respecto a la categoría analizada, veamos los ejemplos más significativos:

- Un alumno escribe «Me gustaría que volvieras a tocar de nuevo en clase el tema de la evaluación y los criterios que vas a llevar a cabo para efectuarla».
- Un alumno manifiesta «Quisiera saber si las clases que vamos a perder al ser observadores internos las vamos a poder recuperar posteriormente».
- «No solemos elegir secretario ni moderador a menos que lo digas previamente. El papel del secretario no creo que lo hayamos entendido bien, pero para mis compañeras es más fácil que una de nosotras se limite a escuchar, a dar opiniones en ocasiones y a dictársele lo que tiene que copiar. Se pierde mucho tiempo dictándole. Creo que la secretaria debería recoger todo o casi todo lo que se dijera, sin prestar en principio demasiada atención a la expresión (...)».
- «Me gustaría saber algo sobre las diferentes actividades que nosotros, los alumnos, debemos realizar a lo largo del curso, como por ejemplo el trabajo de observación que van a realizar algunos compañeros, para así poder elegir u opinar sobre qué actividad me gusta más o cuál se adapta mejor a mí».
- «Creo que nos estás pidiendo demasiado. Con todos los exámenes que se avecinan es un poco difícil el poder llevar al día esta asignatura. No hay que ser tan exigente y creo que debería distribuirse mejor la asignatura y no darnos tantas cosas y conceptos al mismo tiempo».
- «La semana pasada escribí que quería comentarte algo respecto a mi situación en el grupo. Ya lo he solucionado. El caso es que me sentía incómoda y te quería preguntar si debía cambiarme. Pero en nuestra segunda reunión las cosas han ido mejor. Supongo que me precipité. Me sentía extraña porque no conocía a la gente de mi grupo. Ahora hay más confianza y me gusta. Además creo que funcionamos bien; colaboramos los cuatro por igual».

- Un alumno escribe «Sólo he de disculparme contigo por mi comportamiento el martes. No me di cuenta de mi estado de ánimo hasta que me senté y tú te acercaste para darme las gracias. No imaginas la vergüenza que pasé, ¡ si no había nada que agradecer!. Un pésimo, pésimo día fue el culpable de mi reacción».

El punto 7 sigue siendo el más importante para esta categoría (Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase)

En el aparecen todo tipo de comentarios. He aquí algunos, los más significativos, respecto a esta categoría:

- « El Buzón de Sugerencias debería ser colocado en otras horas y en otra aula, lejos de la vista del profesor y del alumnado. De esta forma sería totalmente anónimo ¿no?». (tres alumnos manifiestan esto)
- «José Luis, procura terminar a la 1.30 como quedamos en la reunión de representantes».
- «Me gustó hacer la lectura comprensiva porque al hacer los ejercicios y comentarlos con mis compañeros de grupo. Aclaré muchas dudas que tenía e incluso ideas equivocadas (...)».
- «Quiero comentar que en la reunión de representantes me sentí bastante mal ya que como representante de un grupo tuve que expresar la opinión de dos personas de mi grupo que no estaban de acuerdo con el famoso «test» y a raíz de eso hubo una serie de comentarios que yo no esperaba. Ante todo quiero decir que por cumplir con el papel de representante y representar a esas dos personas saqué a la luz un tema que no tenía que haber comentado. Quiero que sepas que las otras tres personas de mi grupo encontramos la experiencia positiva y, asimismo, al comentarla en clase dije que me había parecido una experiencia relajante ya que fue en grupo y no individual. Perdona por todo lo ocurrido ya que sinceramente pienso que no te lo merecías».
- «La reunión de los representantes de grupo me parece una idea interesante y positiva. Creo que ayudará a la buena marcha de éste».
- «Creo que las reuniones de representantes son muy positivas, pues es una forma muy abierta de dialogar los posibles problemas que pueden existir con las clases o de hacer sugerencias o de marcar entre todos el ritmo de las sesiones. Es una de las mejores formas de entablar negociaciones entre alumno-profesor».

- «Tener más talleres, pues me ayudan mucho a entender toda la teoría».
- «El «comunicado» sobre el examen me pareció de muy mal gusto al principio, ya que la fecha de un examen creo que debe ser tratada personalmente y no a través de un papel. Pero luego lo entendí, teniendo en cuenta las circunstancias».

El 67% de los alumnos se quejaron de este comunicado<sup>(6)</sup>, de alguna u otra forma. Como ejemplo, un alumno expresa su enfado de la siguiente forma: “ La única crítica va dirigida al tan traído y llevado tema de la fuga. Si se nos considera suficientemente responsables para “negociar” no entiendo por qué no se negoció en clase el test de lectura comprensiva (...) De todas formas ya ha sido aclarado todo en la reunión de representantes. Gracias”.

- «Los cinco minutos son cinco minutos y no tres y medio para descansar, José Luis. ¡Qué frenesí!. ¿Te parece bien que organice el «Record-File» en quincenas? ¿Por parcelas temáticas?».
- «A partir de marzo sería conveniente que los observadores no intervinieran en las clases. Es bastante complicado atender a dos actividades al mismo tiempo sin perder el hilo en alguna de ellas».
- «Sería interesante que cada grupo contase su experiencia de cómo se organiza, qué hacen, etc.».
- «Que el profe no sea tan tremendamente responsable. Eso me agobia un poco (broma, broma, aunque... en todo lo que se dice siempre hay algo de verdad). Amén».
- «Me gustaría contar con un taller en marzo para que los compañeros de medios audiovisuales nos expliquen a los demás cómo usar retroproyectors, etc. Me parece penoso que en quinto de carrera no sepamos utilizar nuestras futuras herramientas de trabajo».
- «Una sugerencia que te voy a hacer es que anules los talleres. Sé que de entrada te puede resultar ilógico lo que te digo, pero no lo creo así. Tú mismo te habrás dado cuenta que la gente no colabora. Es más, diría que participan más en las sesiones conjuntas. Además las tareas que hacemos no me parecen «significativas». Creo que

---

<sup>6</sup> Ver anexos

deberías aprovechar estos talleres para comenzar a introducirnos en materia: cómo diseñar, darnos pautas, poner ejemplos, etc.».

- «El taller me pareció maravilloso, provechoso y práctico. Resultó una sesión completamente diferente; todos participamos sin ningún tipo de timidez. Así deberían ser todas las clases».
- «Por cierto quisiera decirte que ese resumen que hiciste sobre las fichas de seguimiento está muy bien. Hablas de forma directa y clara. ¡Eso sí, me has dejado intrigada por esos «aspectos secretos» de los que hablas en el punto 14!».
- «Podríamos tener delegado/a fijo/a. No emplear tiempo de la sesión para ello pero si el profesor lo promueve o lo sugiere, los alumnos lo tomarían más en serio».
- «Sería bueno hacer énfasis en lo importante que es que para un trabajo en grupo estén todos los miembros. La hoja de seguimiento me parece una buena idea. Tomaré ejemplo cuando sea profesora».
- «Me pareció estupenda la pequeña charla de experiencias de Mabel y Alberto<sup>(7)</sup>. Creo que los envidio de forma sana. A mi me encanta investigar por mi cuenta. El problema es que no hay tiempo ni ánimos después de una jornada tan pesada. El que un profesor respete tus opiniones acerca de una obra, un tema, me parece genial. Es una pena que aquí estemos acostumbrados a que lo que dice un profesor es lo que vale, lo que es digno de copiar en los apuntes y no la opinión de tu compañero siempre que esté trabajada y madurada a conciencia».
- «Se podría hacer la clase más cálida por ejemplo trayendo quien quiera información en carteles/murales, fotocopias sobre algo relacionado con educación y que los alumnos pongan sus opiniones, comentarios, etc. Esto fomentaría el debate y discusión entre los grupos, así como la creatividad».
- «Considero que sería positivo que al principio de cada sesión se hiciese un breve resumen de la anterior, ya que en cada clase aprendemos conceptos y métodos de trabajo innovadores, para los que no estamos acostumbrados. Es obvio que en esta asignatura no se puede avanzar si no tienes claro lo anterior».

---

<sup>7</sup> Mabel y Alberto son dos alumnos que estuvieron en Roskilde University (Dinamarca). Intervinieron con motivo del trabajo por proyectos en grupo, aportando su experiencia en la mencionada universidad, en donde sólo se trabaja así.

- «Sigo preocupada por la situación del CAP. Me gustaría tener más información y orientación sobre el tema. Información sobre la posibilidad de hacerlo en otras universidades».
- «No creo que sea necesario un diario individual. Veo más oportuno y significativo hacer un diario de grupo que recoja nuestras reuniones como grupo, tareas realizadas, posibles problemas que se originen y cómo los hemos resuelto, etc. De hecho, mi grupo y yo hemos votado por esta alternativa».
- «¿Cuándo vamos a comenzar a diseñar?».
- En el punto 3 del comentario sobre las hojas de seguimiento insinuabas que hemos dejado de trabajar y por eso hay que volver sobre lo ya trabajado: discrepo. Yo también he tenido problemas que no he podido resolver con lecturas autónomas y estas clases de repaso me han venido muy bien; no creo que esto se pueda considerar una pérdida de tiempo. Hay veces que tengo la sensación de que nos usas como conejillos de indias (no lo consideres un comentario negativo). Me parecen unas clases muy experimentales: agrupamientos, sesiones/talleres, las hojas de seguimiento, tu actuación... Quizá lo que más me sorprende es la presentación del «syllabus» que no ha sido de forma lineal, parece ser que va a ser más bien circular».
- «Pienso que al final de esta quincena la palabra «negociación» se está llevando a la práctica, realmente. Esto es importante desde todos los puntos de vista. Me ha parecido una experiencia importante nuestra reunión de representantes y el pequeño giro que han tomado las últimas sesiones (incluyendo la parte reflexiva y de repaso en las mismas y siendo más ordenadas)».

### **Interpretación general sobre las fichas de seguimiento:**

«Por fin funciona este medio didáctico» escribimos en nuestro diario. Ello denota claramente el nivel de participación del alumno, a través de este instrumento, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ha mejorado: la participación (76% en las sesiones y 100% en los grupos), el trabajo en grupo (74%), son capaces de manifestar sus dudas y comentarios críticos respecto a nuestras sesiones. Sin embargo, un instrumento tiene una función muy determinada, cuando no es funcional - y si existen las vías para que ello ocurra- se cambia por otro. Esto es lo que le ocurrió a este instrumento, de lo cual nos congratulamos.

## **INSTRUMENTO 2: Reuniones de representantes** **(Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II)**

Otra importante fuente democrática fue, sin duda alguna, las reuniones de representantes.

Aparecieron, por fin, gran cantidad de propuestas hechas por los grupos para el orden del día de las distintas reuniones que se celebraron. En esta fase, las reuniones tuvieron lugar cada quince o veinte días. El interés máximo de los alumnos estuvo centrado en las tareas finales que tendríamos que hacer en la Fase III: en sus condiciones, tiempo de realización, organización, presentación de las mismas, etc. Algo evidente, y que desde luego se manifiesta a través de todos los instrumentos en marcha, es que existió un contexto y unos medios que facilitaron la participación del alumno.

He aquí los asuntos y acuerdos más significativos tratados durante toda esta fase. La firma de los alumnos va al final de cada acta como señal de su asistencia y compromiso. Recordemos que las actas están tomadas por los alumnos, uno cada vez.

- Eliminar la obligatoriedad de la asistencia a clase. Cada grupo se encargó de controlar la asistencia de sus miembros, más como responsabilidad interna que como exigencia nuestra. Es necesario comentar aquí que la asistencia fue bastante regular durante esta fase.
- Formación de las comisiones y su organización.
- Preparación y organización de la Fase III. Esta fase viene definida por:
  - . Diseño de un proyecto didáctico.
  - . Presentación individual de una de las tareas del proyecto a través de microenseñanza.
  - . Defensa oral.
  - . observaciones externas.
- Organización de los talleres, los cuales son propuestos por los alumnos y algunos de ellos llevados por los mismos grupos.
- Sugerencia para que la Comisión de Medios Audiovisuales diese un taller para enseñar a utilizar algunos medios, etc.
- Se entrega un resumen para informarnos de las tareas que tendríamos que hacer en los meses de marzo, abril, mayo y junio. Dicha lista se somete a la decisión de los grupos y su aprobación, si procede, en la siguiente reunión de representantes.

- Se propuso, a partir de la idea de un grupo, la idea de hacer presentaciones en grupo de un tema de didáctica. Estas presentaciones durarán media hora. La asistencia no es obligatoria. Sólo vendrán los alumnos interesados. Estas grabaciones se harán en cassette y en video y estarán disponibles en el despacho del profesor para su posterior consulta. Nosotros propondremos los temas. Se ha acordado el lunes para dichas presentaciones. El punto de contacto para saber los temas, será el tablón de anuncios del aula 2.3. De hecho, ya hay dos presentaciones este próximo lunes y la otra media hora restante habrá un debate en la clase sobre una lectura hecha por un grupo. Otra alternativa para estas sesiones es exponer los problemas que cada grupo tenga y hacer un debate con ellos, de esta forma se cubre la parte didáctica y la solución del problema al mismo tiempo.
- Se acordó traer a un psicólogo para resolver dudas sobre el tema de la psicología del adolescente. La fecha escogida fue el 1 de marzo.
- El mes de junio es exclusivamente para las presentaciones y las entrevistas orales. El grupo elige la hora para cada una de esas pruebas. La lista para que se apunten los grupos estará en Secretaría. En ella se pondrán las posibilidades de días y número de personas máximo y mínimo por período. La entrevista oral durará una hora o lo que sea necesario.
- Hay tres observaciones externas. Se puede elegir el nivel. Estas observaciones serán hechas por todos los alumnos. Es una observación individual. Se harán en el mes de mayo. Se decidirá más adelante qué y cómo tenemos que observar. Se puede observar cualquier lengua moderna, pero con personas dispuestas a ser observadas. La Comisión de Observación Externa decidirá los centros, una vez se pongan de acuerdo con aquellos que estén dispuestos. No es obligatorio hacer práctica docente, sólo observación. La práctica la haremos en el CAP.
- La próxima semana se nos propondrá un plan para hacer el proyecto. El número de tareas que tenemos que diseñar será proporcional al número de miembros del grupo. Se hablará con amplitud de este tema la próxima semana.
- Se ha propuesto la idea de hacer un diario individual o de grupo. El objetivo será llevar al día el trabajo que estamos haciendo como apoyo a las sesiones de tutoría de la Fase III. Hay que añadirlo al final al «Record File». Acordamos consultarlo con el grupo y después expresar su opinión en la próxima reunión de representantes. El diario es paralelo al diseño, como apoyo al mismo.
- Decidimos que el proyecto docente no se admita con deficiencias. Para ello son las

sesiones de tutoría. Los proyectos se corregirán por el profesor. Cada grupo será responsable de enmendar dichos errores, consultando sus apuntes, bibliografía, etc.

- Se informa de cómo van a ser las presentaciones de una tarea. Cada componente del grupo presentará una tarea durante diez minutos. Habrá fichas de observación. Se grabará en video. Al final se hace un comentario sobre lo observado pero no personalizado. Si queremos que se haga un comentario personalizado hay que ir a las sesiones de tutoría.
- Se nos informa de cómo va a ser la defensa oral. Será una entrevista en la que se harán preguntas, tanto teóricas como prácticas para ver nuestro conocimiento. Todo ello estará basado en el diseño. Hemos solicitado al profesor un modelo de los tipos de preguntas posibles. La próxima semana se nos dará.
- La tarea presentada llevará un cuadernillo de presentación que será negociado entre el profesor y la Comisión de Observación.
- Se pondrá una lista en portería para poder elegir el día que queremos ir a tutoría».

### **Interpretación general sobre las reuniones de representantes:**

La participación de los alumnos a través de este medio didáctico es evidente a tenor de los comentarios y reseñas hechos. En nuestro diario escribimos al respecto « Me siento contento del clima que se ha creado en estas reuniones. Parecen más reuniones entre compañeros de trabajo que la típica situación profesor-alumnos, en la cual parece que cada uno arrima el ascua a su sardina. Este medio nos ofrece la oportunidad de comunicarnos y de negociar nuestras discrepancias».

### **INSTRUMENTO 3: Comisiones de trabajo (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase II)**

Otra manifestación del talante democrático reinante fue la delegación de responsabilidades a través de las distintas comisiones de trabajo que se formaron. La creación de estos equipos de ayuda no hacen más que poner en práctica la idea de que el curso es co-responsabilidad de todos, tanto del profesor como de los alumnos. Llegados a esta fase del curso, se generan multitud de parcelas de trabajo que serían imposibles de acometer, tanto en calidad como en eficacia, por el profesor. De todas formas hay un hecho que nos debe hacer reflexionar ¿Cómo aprenden estos profesores en formación a tomar decisiones? La única respuesta es obvia, tomándolas. El profesor, en un curso de formación inicial, toma demasiadas respon-



sabilidades que impiden, normalmente, que los alumnos aprendan a ejercer lo que un poco más tarde van a hacer. Las comisiones que decidimos todos formar, de acuerdo a las necesidades que íbamos detectando, fueron: comisión de medios audiovisuales, comisión encargada del centro de recursos, comisión de selección de lecturas, comisión para la organización de actividades complementarias, comisión sobre el CAP, comisión de observación interna, comisión de observación externa y comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo. La organización, decisiones, propuestas, etc. eran responsabilidad exclusiva de los alumnos miembros de las comisiones. Nuestra labor era, meramente, asesorar.

Veamos en detalle los objetivos que estas comisiones decidieron internamente desarrollar:

#### **Comisión de medios audiovisuales**

- Encargarse de todos los medios: preparación, préstamo, asesoramiento sobre su uso, etc.
- Contactar con los CEPs, especialmente con su sección de medios audiovisuales, para solicitar instrucción sobre el manejo de los distintos medios, información, préstamo de materiales audiovisuales, etc.

#### **Comisión encargada del centro de recursos**

- Organización de:
  1. La bibliografía existente en la Biblioteca General.
  2. Libros de texto, cassettes y materiales complementarios que nos ofertaron distintas casas comerciales más nuestra propia aportación.
  3. Las fichas de préstamo (ver anexos)
- reserva de espacios «carrels» para el trabajo y consulta de la bibliografía de la Biblioteca General, etc.

#### **Comisión de selección de lecturas**

- Seleccionar artículos (revistas especializadas, periódicos, etc), recomendar capítulos de libros de la biblioteca de acuerdo con lo que estábamos haciendo, etc.

#### **Comisión para la organización de actividades complementarias**

- Organizar visitas a centros e invitar a profesores externos en servicio a venir a compartir sus experiencias en nuestras sesiones.

#### **Comisión sobre el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)**

- Ponerse en contacto con los distintos CAPs de toda España para ver: tiempo, coste, exigencias, etc. Invitar a los encargados del CAP del ICE de la Universidad de La Laguna para que les informasen sobre su funcionamiento.

### **Comisión de observación interna**

Su objetivo era doble:

1. Observar nuestras sesiones para aportar datos a nuestro proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Aportar su experiencia en los grupos de cara a las observaciones externas (en centros de enseñanza).

**Nota.** Este grupo recibió un entrenamiento para la observación, ver nota posterior.

### **Comisión de observación externa**

- Ponerse en contacto con los centros universitarios, de secundaria, Escuela de Idiomas e Instituto Universitario de Idiomas con el fin de hacer las observaciones allí. Esta comisión terminó subdividiéndose en niveles educativos, dada las solicitudes tan variadas de los alumnos. A estos niveles hay que añadir el de primaria, por expreso deseo de tres alumnas.

**Nota.-** Para las sesiones de preparación de las observaciones, tanto internas como externas, contamos con la experiencia de un profesor externo especializado en observación -al mismo tiempo fue observador participativo externo- que les impartió seis horas de entrenamiento (una semana) más noventa minutos cada quince días durante dos meses. En esas reuniones posteriores a la semana de preparación, se veían los pros y contras de las fichas de observación utilizadas, dudas aparecidas durante el proceso, etc.

### **Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo.**

- Esta comisión surgió por propia iniciativa de dos alumnas muy interesadas en cuestiones de asesoramiento. Una de ellas había estudiado durante un curso en un intercambio Erasmus en la Universidad de Roskilde (Dinamarca), en donde se trabajan todas las asignaturas a través de proyectos autónomos y grupos. La otra es una licenciada en Educación Física, con muchas inquietudes y cursos en este campo. El objetivo esencial era asesorar a los distintos grupos, sobre todo durante la Fase III, en la resolución de conflictos internos de los grupos.

Estas comisiones tenían a menudo reuniones con nosotros en las horas de tutoría para así coordinar su trabajo y comunicarlo al resto del grupo. De las comisiones mencionadas no todas trabajaron con la misma intensidad durante esta fase. Las comisiones más activas fueron: la de Observación Interna, la de Selección de Lecturas, la encargada del Centro de Recursos y la de Medios Audiovisuales. El resto tuvo más actividad durante la Fase III.

### **Interpretación general sobre las comisiones de trabajo:**

Otra manifestación del talante democrático de la propuesta de formación inicial que tratamos de analizar es, sin duda, la delegación de responsabilidades en los alumnos. La organización y coordinación de este instrumento fue muy laboriosa en un principio, tal como se ha expuesto. Sin embargo, los resultados fueron tan positivos y descargaron tanto nuestra labor que bien mereció la pena. A ese respecto escribimos en nuestro diario «Parece que de golpe he introducido muchos profesores en el curso. Tengo la sensación de no estar solo frente a los acontecimientos. En otros cursos me he sentido más «superman» que en este».

### **FASE III: FIN DEL PROCESO**

Esta categoría llega a su máxima evidencia en esta fase. Sin embargo, tenemos que decir al respecto que ello ha sido posible gracias a la preparación previa durante las fases anteriores.

Todo en esta fase se define por el talante democrático, abierto, y negociador que demuestran, tanto el profesor como los alumnos. Sin esta base, toda la estructura organizativa podría significar muy poco.

Las características más relevantes de esta fase, respecto a la categoría que analizamos, fueron:

1. Es la fase en la que los alumnos trabajan autónomamente. Todo el trabajo que realizaron se había negociado y pactado previamente durante la fase II o bien se fue negociando durante el proceso que desarrolla la fase III en las sesiones de tutoría o en las reuniones de representantes.

2. El diseño del Proyecto Didáctico tiene una estructura general similar para todos los grupos pero ellos pueden optar por alterarlo, previa negociación con el profesor en las sesiones de tutoría. La única condición, también negociada previamente, fue que el proyecto tuviese la coherencia y cohesión previsible en un diseño didáctico.

3. Los alumnos deciden cuándo quieren tener una reunión de representantes, cuándo creen que necesitan un taller sobre algún aspecto concreto o se ofrecen para dar un taller sobre algún tema concreto al que el resto de compañeros pueden o no asistir.

4. Este tipo de organización abierta necesita de alguna vía de contacto o comunicación para poder resolver cualquier asunto o simplemente comunicarles algo. Esta vía fue en nues-

tro caso los comunicados. Fue un instrumento para informar, pero al mismo tiempo abierto a sus respuestas, comentarios críticos o, alguna vez, al rechazo de alguna propuesta. Los comentarios se enviaban a los alumnos a través del delegado de clase, que contactaba con ellos en el resto de sesiones a las que asistían juntos. Las respuestas vinieron siempre a través de las tutorías.

5. Hubo necesidad de reajustar constantemente todo lo que habíamos negociado en la Fase II. Nos referimos a cómo hacer el diseño, cuándo entregarlo, definir los criterios de evaluación que íbamos a aplicar a este apartado concreto, etc.; cómo hacer la presentación, condiciones, criterios de evaluación, etc.; cómo hacer la defensa oral, qué tipos de preguntas íbamos a hacer, cómo se iba a desarrollar la misma, etc. Fue necesario, incluso, acordar si se iba o no a grabar las sesiones.

6. Un aspecto que quisiéramos enfatizar aquí es nuestra propia necesidad de estar abiertos a la negociación, a la crítica constructiva, etc. frente a nuestros propios compañeros de departamento. Es necesario que comprendan lo que estamos haciendo ya que de ello depende, en gran medida, que el proceso no sufra inconvenientes accidentales que podrían entorpecer su funcionamiento. Durante esta experiencia no tuvimos ningún problema en este sentido, pero sí recordamos el rechazo durante el primer curso en el que pusimos en acción toda esta filosofía de entender la enseñanza y el aprendizaje por parte de los compañeros y, sobre todo, del decano de ese entonces. Admitimos nuestro fallo.

7. Las comisiones de trabajo mencionadas previamente fueron otro elemento de democratización. Hubo necesidad de llegar a negociaciones entre los distintos grupos y las comisiones, a tener que aceptar las críticas constructivas sobre su mal funcionamiento o falta de eficacia. Era típico de las reuniones de representantes de este período, escuchar alabanzas o críticas en relación con estas comisiones o simplemente solicitudes para obtener alguna información o servicio.

8. Otro elemento importantísimo de democratización fueron los grupos. Internamente tenían que aprender a convivir, a negociar entre ellos, a compartir, aceptar responsabilidades, a nombrar responsables de una u otra cosa, a admitir la opinión en contra de algún miembro, a tener que dar cuenta a los demás sobre aquello a lo que se han comprometido, etc. Como es absolutamente normal, hubo alguna que otra discrepancia que afectó a la vida interna de algún grupo. Fue necesario tener una sesión con todo el grupo, a petición de los representantes de grupo, para tratar de los pros y contras que supone trabajar en grupo y, sobre todo, cómo superar las discrepancias. De esta sesión salió la oferta voluntaria de dos alumnas: una había trabajado en la Universidad de Roskilde (Dinamarca), cuyo sistema de trabajo es a través de grupos autónomos y proyectos de trabajo; la otra es una argentina licenciada en Educación

Física con muchas inquietudes y experiencia en este campo. El objetivo que se marcaron estas alumnas fue el de asesorar a los distintos grupos en la resolución de los conflictos internos durante esta Fase III.

Pudimos detectar, lo cual se corroboró también en las encuestas finales, que sólo tres grupos de los dieciocho tuvieron algún tipo de problemas -catalogados por los alumnos como «graves»-. En dos de ellos, actuaron las asesoras mencionadas previamente y realmente llegaron a solventar los problemas existentes. El otro grupo no confió en estas asesoras-compañeras y vino a nosotros. Les ofrecimos dos alternativas: buscar a otra persona externa que les ayudase (ya teníamos el ofrecimiento de un psicólogo amigo experto en estos temas) o intentar solucionarlo entre nosotros. Optaron por esta última alternativa y se resolvió en dos sesiones de tutoría simplemente escuchando los argumentos de unas y otras. Nuestro papel consistió básicamente en ayudarlas a centrar los problemas y ayudarlas a buscar soluciones a los mismos de forma organizada.

Muchos de los datos obtenidos durante esta fase respecto a la categoría que analizamos están incluidos en otras categorías. Tal es el caso de este último apartado referido a los grupos de trabajo. Preferimos incluir los datos correspondientes de forma global para así apreciar mejor su relevancia. Vamos a incluir aquí sólo los más simples y directos.

### **INSTRUMENTO 1: Cuestionario general del curso (Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III)**

En el cuestionario general sobre el curso, se les preguntó: (Ver anexos. Preferimos mantener el número para facilitar la consulta en el original).

Código:

-	0	1	2	3	+
Bajo					Alto
Nada					Completamente
Desacuerdo					Acuerdo
	NO	no	sí	SÍ	

#### **2. Profesor:**

**2.4. Muestra un talante abierto y negociador**

Resultados:

82 % eligió el 3.

18 % eligió el 2.

### **2.5. Fomenta contribución personal**

Resultados:

92 % eligió el 3

5% eligió el 2

3% eligió el 1

### **2.6 Favorece intercambio de ideas**

Resultados:

89% eligió el 3

11% eligió el 2

### **9. Relaciones personales con el profesor**

Resultados:

85% eligió el 3

10% eligió el 2

5% eligió el 1

### **10. Relaciones personales con el resto de la clase**

Resultados:

57% eligió el 2

43% eligió el 3

### **12. Este curso ha promovido acercarme al perfil de profesor demandado en la Reforma (Reflexivo, capaz de analizar su práctica y tomar decisiones curriculares, flexible, abierto a los cambios, capaz de trabajar con otros y responsables)**

Resultados:

82% eligió el 3

15% eligió el 2

3% eligió el 1

### **15. Confío en que voy a ser evaluado justamente y de forma negociada.**

Resultados:

89% eligió el 3

11% eligió el 2

**16. Conocía de antemano cómo se iban a desarrollar las distintas partes del curso a través del programa y su negociación al principio de curso.**

Resultados:

37% eligió el 3

29% eligió el 2

34% eligió el 1

El 62% de los encuestados nos añadieron junto a la respuesta que lo supieron durante el curso o, mejor, al final de curso. Es evidente que la proposición es incorrecta en su formulación.

**Interpretación general sobre el cuestionario general del curso:**

Las valoraciones de todas las proposiciones de este cuestionario son muy positivas y coherentes entre sí, tal como se ha podido constatar. Resulta curioso observar en la 10, relaciones personales con el resto de la clase, como el 57% eligió la respuesta 2 y el 47% eligió la 3. La única explicación que podemos dar es el tipo de trabajo durante la Fase III. Durante dos meses los alumnos trabajaron básicamente en pequeño grupo y ello, suponemos, hizo perder la imagen de gran grupo que seguramente tuvieron en las fases previas a esta. Otro aspecto que quisiéramos enfatizar es la idea que se extrae de la proposición 16. Tal como habíamos comentado en la interpretación sobre la presentación del programa del curso, los alumnos no entendieron, o al menos no las concibieron como posibles, el concepto de negociación y desarrollo del curso a través de la presentación del programa. Este resultado no nos sorprende ya que, tal como comentamos, se repite año tras año.

**INSTRUMENTO 2: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje.**

**(Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III)**

Este cuestionario se volvió a pasar al final del curso con el objetivo de contrastarlo con el pasado al principio del curso. Tenemos, además, que añadir que el cuestionario inicial se utilizó reiteradamente como contraste entre lo que ellos pensaban al principio y lo que íbamos descubriendo a lo largo del proceso.

La importancia de este cuestionario final se tendrá que medir, pues, de acuerdo con la evolución de las distintas categorías según el proceso seguido. Tendrá que demostrar, en

suma, que el proceso ha servido para cambiar sus concepciones. Siendo realistas, somos conscientes que cambiar de concepción sobre una proposición no significa llevarla a cabo. Sólo pretendimos cambiar la actitud de nuestros alumnos en relación con la proposición o categoría analizada. Su práctica docente dirá el resto.

He aquí las proposiciones y preguntas que hicimos, añadiendo que son las mismas de la Fase O:

### **Primera parte del cuestionario**

(Hemos respetado los números de las preguntas, tal como aparece .en el mismo). Advertimos además que las preguntas en esta primera parte del cuestionario fueron ligeramente alteradas, aunque no cambian su idea original, con el objetivo de dar sentido a las mismas.

#### **3. Señala al menos tres adjetivos para definir a un buen profesor ahora.**

- Negociador
- Dialogante
- Flexible
- Abierto a los cambios
- Reflexivo
- Abierto a los demás
- Estar dispuesto a ponerse al mismo nivel que los alumnos
- Capaz de negociar
- Persona con la que se pueda hablar y llegar a un acuerdo
- Cooperativo
- Democrático
- Compañero/amigo
- Tolerante

#### **4. Señala al menos tres adjetivos para definir a un buen alumno ahora.**

- Participativo
- Negociador
- Flexible
- Cooperativo
- Comprensivo-crítico
- Crítico
- Reflexivo sobre su aprendizaje



- Flexible a la hora de trabajar en grupo
- Cooperativo/Integrador
- Tolerante
- Corresponsable
- Cooperativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Informado de sus avances y sus problemas
- Abierto
- Colaborador
- Participativo en el proceso de aprendizaje
- Implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

**6. ¿Qué aspectos te gustaría cambiar de la profesión docente de acuerdo con tus observaciones/experiencia?**

- Al profesor por el educador/coordinador
- Abismo entre profesores y alumnos
- Profesores que no están dispuestos a cambiar sus ideas anquilosadas por las de la Reforma
- Pondría más negociación
- Ser más flexibles con el temario
- Barreras profesor/alumnos
- Formar personas
- Que se tuvieran más en cuenta los gustos de los alumnos
- Que no prevalezca sólo la opinión del profesor
- Que se diera más importancia a los trabajos de grupo
- Que se fundiera en uno el papel profesor-alumno
- Profesores «cerrados» que no son capaces de evaluarse a sí mismos
- Profesores que se consideran superiores a los alumnos
- La creencia de algunos docentes de creerse unos «dioses»
- Personas de mente estrecha a las cuales no les vendría mal un año de clases de Metodología
- Que hubiera profesores Logse, negociadores y coordinadores pero nunca autoritarios
- Actitud exigente y distante de algunos profesores

**7. Señala al menos tres adjetivos para definirte como alumno ahora y en esta asignatura**

- Comprometido
- Tolerante
- Reflexivo

- Negociador
- Comunicativo
- Modificador
- Activo
- Dispuesto a cambios positivos
- Abierto
- Cooperativo
- Participativo
- Flexible
- Colaborador
- Corresponsable
- Reflexivo de mi aprendizaje
- Con ganas de tener responsabilidad
- Capaz de tomar decisiones
- Emprendedor
- Abierto a cualquier crítica
- Más consciente de mi propio proceso de aprendizaje
- Más crítico
- Sociable
- Analítico
- Poco participativo en el aula pero muy participativo en el grupo
- Abierto al diálogo y al cambio
- Más decidido

### **Comentario sobre la primera parte del cuestionario:**

Los resultados de este mismo cuestionario en la Fase 0 difieren grandemente de los resultados de la Fase III, tal como se puede observar en las distintas proposiciones. Ello es, igualmente, evidente en la primera parte del mismo. Los términos que usan los alumnos manifiestan una clara toma de conciencia sobre los mismos durante el proceso. Otra cosa muy distinta es ver si los van a practicar en su vida profesional, tal como deseáramos, pero eso excede los límites de esta investigación.

**Segunda parte del cuestionario**

**3. El profesor no es el único responsable del aprendizaje del alumno, es co-responsable del mismo.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	10%	30%	40%	20%	-
Resultados Fase III	68%	22%	10%	-	-	-

El 68% manifiesta estar completamente de acuerdo, mientras que el 32 % dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría estar de acuerdo.

**4. Aprender es un ejercicio de responsabilidad en el que el alumno se compromete con lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que llevar a cabo dentro de unos objetivos fijados. El profesor debe confiar en esa responsabilidad, sin embargo ello no es obstáculo para que juntos -profesor y alumnos- establezcan las medidas de control que estimen convenientes.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	10%	60%	30%	-
Resultados Fase III	73%	18%	9%	-	-	-

El 73% está completamente de acuerdo con la proposición, mientras que el 27% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**6. El profesor debe posibilitar que los alumnos reflexionen críticamente sobre el desarrollo de las clases, asumiendo juntos los cambios que ambas partes estimen convenientes de forma negociada.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	10%	-	75%	15%
Resultados Fase III	92%	6%	2%	-	-	-

El 92% manifiesta estar completamente de acuerdo, el 8% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**13. La negociación y el traspaso de responsabilidades no significa una dejación de las responsabilidades del profesor.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	10%	15%	15%	60%
Resultados Fase III	79%	15%	6%	-	-	-

El 79% manifiesta estar completamente de acuerdo, mientras que el 21% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**14. Si el profesor permite que los alumnos tomen decisiones deberá respetarlas siempre, aun cuando considere que están equivocados.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	10%	-	60%	30%
Resultados Fase III	60%	35%	5%	-	-	-

El 60% dice estar completamente de acuerdo, sin embargo el 40% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. Es una proposición que exige un riesgo mayor por parte del profesor, esa es la explicación que nos damos a nosotros mismos sobre el 40%.

**17. Es labor del profesor estimular y desarrollar en el alumno el concepto de libertad para determinar cualquier aspecto de la clase y las consecuencias que ello acarrea (no como castigo sino como orientación).**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	15%	13%	42%	30%	-
Resultados Fase III	76%	20%	4%	-	-	-

El 76% dice estar completamente de acuerdo, mientras que el 24% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**22. La libertad de decisión del alumno está condicionada por el proceso de aprendizaje en el que participa.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	42%	27%	12%	-	-	19%
Resultados Fase III	-	-	10%	67%	23%	-

Recordemos que esta proposición es intencionalmente incorrecta. El 90% manifiesta su desacuerdo o total desacuerdo. El 10% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**23. Los estados democráticos tienen que tomar medidas educativas necesarias para desarrollar la capacidad de los ciudadanos para pensar y actuar en libertad como individuos autosuficientes pero solidarios con los demás. No podemos esperar que nuestros niños y adolescentes se conviertan en adultos responsables si no les damos la oportunidad para ello mientras aprenden.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	55%	41%	4%	-	-
Resultados Fase III	100%	-	-	-	-	-

El 100% de los alumnos manifiesta estar completamente de acuerdo con esta proposición.

**26. El profesor y los alumnos decidirán conjuntamente el funcionamiento de la clase.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	15%	67%	18%	-
Resultados Fase III	92%	8%	-	-	-	-

El 92% manifiesta estar totalmente de acuerdo, mientras que el 8% dice estar de acuerdo.

**31. El alumno debe sentirse co-responsable de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	18%	76%	6%	-	-
Resultados Fase III	96%	4%	-	-	-	-

El 96% manifiesta estar completamente de acuerdo, mientras que el 4% dice estar de acuerdo.

**43. El profesor se enriquece con las aportaciones de los alumnos, aunque sean diferentes a la suya.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	20%	34%	14%	32%	-	-
Resultados Fase III	96%	4%	-	-	-	-

El 96% dice estar completamente de acuerdo, mientras que el 4% declara estar de acuerdo.

**45. El profesor debe ser reflexivo, capaz de analizar su práctica docente, flexible, abierto a los cambios, capaz de trabajar en equipo, mantener permanentemente una actitud positiva y responsable respecto a su propio aprendizaje.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	20%	17%	16%	-	47%
Resultados Fase III	97%	3%	-	-	-	-

El 97% declara estar totalmente de acuerdo, mientras que el 3% dice estar de acuerdo.

**47. El profesor sabe mejor que nadie lo que necesita el alumno y por ello lo exige.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	45%	13%	20%	15%	7%	-
Resultados Fase III	-	-	-	10%	90%	-

El mensaje de esta proposición es intencionalmente incorrecto. A pesar de ello, el 90% dice estar totalmente en desacuerdo y el 10% en desacuerdo.

**48. Los alumnos aceptan normalmente mejor las medidas tomadas por un profesor cuando éstas parecen coherentes.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	43%	17%	-	40%
Resultados Fase III	100%	-	-	-	-	-

El 100% dice estar totalmente de acuerdo.

**49. El profesor tiene que proporcionar continuamente información al alumno de cómo marcha su aprendizaje.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	22%	45%	20%	10%	3%
Resultados Fase III	100%	-	-	-	-	-

El 100% dice estar completamente de acuerdo con la proposición.

**Comentario de la segunda parte del cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje**

Tal como dijimos en la primera parte, los cambios entre las opiniones de la Fase 0 y la Fase III son evidentes, muy positivos y coherentes entre sí. El grueso de las contestaciones se mueve entre las categorías 5 y 4. Nadie manifiesta no entender la pregunta o proposición.

**Interpretación general del cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje**

Los contrastes entre los resultados de la Fase 0 (pasada al principio del curso) y los de la Fase III son muy evidentes. Todas las proposiciones, sin excepción, denotan un posicionamiento por parte de los alumnos muy favorable a lo que podríamos denominar «profesor democrático».

**INSTRUMENTO 3: Diario de individual/grupo e informe de grupo.  
(Objetivo Específico 1, Categoría 1, Fase III)**

Hemos escogido este instrumento múltiple por las siguientes razones:

1. Ejercer la democracia no significa promoverla.
2. Promover la democracia no significa que el profesor tenga siempre que organizarla.
3. Se aprende democracia ejerciéndola, sobre todo entre iguales.

En la Fase III teníamos que comprobar si todo el proceso anterior había valido para promover la democracia entre ellos, lo cual es en definitiva el objetivo último que queríamos alcanzar dentro de esta categoría.

Este medio didáctico se creó como respuesta a las sugerencias hechas a través de las fichas de seguimiento y a las propuestas concretas presentadas en las reuniones de represen-

tantes. La Fase III está centrada básicamente en el trabajo de grupo y en las sesiones de tutoría.

En una de las últimas reuniones de representantes de la Fase II los alumnos decidieron eliminar la ficha de seguimiento. Nuestra labor en ese momento era mentalizarlos para ver las ventajas que conllevaría sustituir la ficha de seguimiento por otro medio. Se presentaron algunas alternativas, tanto por nuestra parte como por los alumnos, basadas todas ellas en la necesidad de saber qué se hacía, cómo se trabajaba, dificultades encontradas, etc. durante la Fase III en cada uno de los grupos. Se llegó al convencimiento general, por parte de todos los miembros implicados, que era muy útil disponer de una referencia directa del trabajo del grupo, lo cual exigía al mismo tiempo una organización interna y un consenso respecto a lo que se estaba planificando -recordemos aquí que la Fase III está toda ella dedicada a la planificación, desarrollo y entrevista oral-. Sin embargo, no hubo consenso en relación con el medio que teníamos que utilizar. De ahí salió la idea de crear tres tipos de instrumentos capaces de iluminar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos fueron:

1. Diario de grupo
2. Diario individual
3. Informe de grupo

En el documento que pasamos a los alumnos (¿Por qué un diario ¿Qué es un diario) se lee (ver documento completo en los anexos):

«La diferencia entre los diarios y el informe de grupo es el grado de informalidad y creatividad que el diario tiene. El diario es más libre, menos limitado en cuanto a su redacción. Sin embargo, ello no quiere decir que no deba tener un mínimo de estructura para que cumpla el objetivo de aportar información en el momento del asesoramiento. El asesor necesita conocer datos del proceso si quiere ser efectivo en su función. Sería una pérdida de tiempo tratar de recordar datos del proceso en un momento determinado, ej. ¿Cuántas veces se han reunido? ¿Qué tiempo dedicaron a tal tarea? ¿Cómo llegaron a ese acuerdo? ¿Cuáles fueron los problemas detectados al organizar las tareas? ¿Hubo alguna discrepancia?, etc.

Conocidas las razones y el objetivo de un diario quizá seamos menos reticentes a la hora de ponerlo en práctica. **NO ES UN INSTRUMENTO DE CONTROL SINO DE INFORMACIÓN».**

En la misma hoja informativa se les explica los tipos de diarios, haciéndoles notar lo siguiente



- «- El hecho de llevar un diario de grupo no anula la posibilidad de llevar uno individual ni viceversa.
- Si el grupo decide llevar el informe de grupo no por ello se anula la posibilidad de llevar un diario individual.
- LOS DOS TIPOS DE DIARIOS NO SE TIENEN QUE MOSTRAR AL ASESOR. ES UN DOCUMENTO INTERNO. HAY QUE LLEVARLO A LAS SESIONES DE ASESORAMIENTO CON EL FIN DE CONTESTAR CUANDO SE SOLICITE UNA DETERMINADA INFORMACION».

Aparte de lo dicho se les hace algunas sugerencias y pasos recomendados para llevar el diario.

También creamos un modelo para el informe de grupo, basado casi todo él en la ficha de seguimiento previa. Los apartados de este informe fueron los siguientes:

1. Grupo. Del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ (semanal/quincenal)
2. Miembros del grupo
3. Define con una palabra/frase/imagen el trabajo realizada en esta semana/quincena.
4. Objetivos que nos propusimos. Grado de cumplimiento (No = no alcanzado, X = alcanzado)
5. Lo que hicimos (Mencionar materiales/recursos/medios/fuente de información)
6. Evaluación/valoración de lo hecho. Lo positivo. ¿Alguna dificultad? ¿Se resolvió? ¿Cómo se resolvió?
7. Evaluación/opinión del trabajo global del grupo durante la semana/quincena. Comentario: Lo positivo. ¿Alguna dificultad? ¿Cómo se resolvió? Nota.- Como orientación se recomienda ver las fichas de valoración que se han dado.
8. Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, reflexiones, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Si quieres manifestarte de forma anónima, deja este apartado en blanco y coloca tu opinión en mi buzón de la Sala de Profesores)
9. Temas o parcelas por resolver:  
(Las cuales consideramos deben formar parte de un futuro taller)
10. Puedes añadir cualquier información complementaria.

Resultados en torno a la elección de uno u otro instrumento:

- El 67% de los alumnos optó por el informe de grupo.
- El 33% de los alumnos se inclinó por el diario de grupo, de ellos el 16% combinó el diario de grupo con el diario individual.

Resultados derivados del uso de estos medios didácticos:

- Las tutorías se beneficiaron de estos medios. Como se comprenderá es mucho más fácil mirar en sus actas o diarios y contestar a nuestras preguntas sobre la marcha del trabajo.
- Según las observaciones, tanto del profesor como de los observadores externos participativos, cada grupo encargó a uno de sus miembros a que llevase de forma rotativa el medio elegido por ellos.
- A través de ellos se planificaron los talleres, las reuniones de representantes, reuniones de información, etc., convirtiéndose, sin duda alguna, en vehículo de unión entre el profesor y el trabajo que iban desarrollando los distintos grupos.
- Algo que se detectó, desde el comienzo del uso de estos medios, fue la discrepancia y falta de experiencia entre los miembros de los grupos de trabajo. Ya lo habíamos notado durante la Fase II, pero fue, sin duda, mucho más visible durante esta fase en la que todo el trabajo estaba centrado en el grupo. Este desequilibrio interno de los grupos motivó dos sesiones con el gran grupo. En ella tratamos los pros y contras de trabajar en grupo, alternativas, formas de trabajar, etc. (ver anexos). Estas sesiones parecieron reconducir positivamente la problemática planteada. Producto de este comienzo fue también la aparición de la *comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo*, ya comentada previamente (Instrumento 3 de la Fase II). En la categoría 1 del objetivo específico 3 desarrollaremos más ampliamente este punto.

### **Interpretación sobre los diarios y el informe de grupo:**

Este medio didáctico surgió en lugar de la ficha de seguimiento como respuesta a las sugerencias y propuestas de cambio por parte de los alumnos. Tanto los diarios como el informe de grupo fueron medios eficacísimos en el desarrollo de las tutorías -piedra angular de la Fase III-. Tal como hemos expuesto, el 67% de los grupos optó por el informe de grupo y el 33% por los diarios de grupo, combinando el 16% de estos últimos los diarios de grupo e individual. Fueron, además, medios que nos sirvieron para confirmar la funcionalidad o cualquier problema derivado de los grupos. En esencia, podríamos decir que el trabajo de grupo de la Fase III no hubiese podido llevarse de la misma forma sin este instrumento.

### **Interpretación general de la categoría 1: Democrático, abierto a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva.**

Tener un talante democrático, estar abierto a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva no es sólo una actitud. Se necesitan medios, acciones, etc. que demuestren en la práctica que se tiene esa determinada actitud. Creemos que honestamente

esto se ha cumplido desde el principio con la entrega del programa, en el cual estas ideas están plasmadas. La democracia se aprende ejercitándola. El tipo de alumnos con los que hemos trabajado no hubiesen entendido sólo actitudes. Una de nuestras alumnas, profesora de EGB, nos dijo en una tutoría, (y que nosotros recogimos en nuestro diario). «Te estás jugando la piel con esta gente. Espero que no los defraudes, como tantos otros, ya que se han empezado a ilusionar». Este puede ser el mensaje. Un profesor puede, a través de los principios democráticos, dejar de ser totalmente responsable de los otros. Esta frase tendría que haber sido dicha en plural. Este fue el reto. Sin embargo, no es fácil ser demócrata en algunos momentos. En nuestro diario escribimos lo siguiente «hay momentos en los que me gustaría ser un poquito más autoritario». Por suerte para nosotros, eso fue el comentario de un mal día.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular**

**5.1.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 2: Con vocación de cambiar los papeles tradicionales del profesor y del alumno, sobre todo aquellos dirigidos a conseguir la autonomía del alumno.**

Con esta categoría tratamos de enfatizar la idea de delegar los papeles que un profesor normalmente ejerce frente a los alumnos. Estamos hablando, obviamente de un currículo centrado en el alumno y de todas las consecuencias que esa forma de entender la enseñanza y el aprendizaje conllevan. En ningún momento se nos ha ocurrido minimizar a los profesores mal llamados «tradicionales», por los cuales sentimos un profundo respeto.

Esta categoría está íntimamente relacionada con la evolución del resto de objetivos, categorías e instrumentos. Siendo así, vamos a relacionar los papeles jugados por el profesor y por el alumno a través de los instrumentos en los que son observables. Ello exigirá del lector, lo cual agradecemos, una continua búsqueda, a partir de las referencias dadas en el objetivo específico 3, categoría 2 de este mismo apartado. Hacerlo de otra forma hubiese limitado bastante esta categoría. Sin embargo, y dado el gran número de ejemplos que podríamos encontrar, vamos a limitarnos a uno por papel.

Papeles del profesor que nos propusimos detectar e instrumentos en los que se podrían observar:

1. Negocia: Reunión de representantes
2. Co-planifica con los alumnos: Reunión de representantes
3. Comparte con los alumnos la coordinación/organización: Comisiones de alumnos
4. Ejecuta acciones/criterios negociados previamente: Fichas de seguimiento

5. Se muestra abierto a los cambios (flexible): Tutorías
6. Asesora: Tutorías
7. Desarrolla el autodescubrimiento por parte del alumno: Tutorías
8. Potencia, facilita y toma iniciativas para el desarrollo de la autonomía del alumno (permitiendo que el alumno participe y determine sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación): Tutorías
9. Potencia la autocorrección y corrección entre los alumnos: Tutorías
10. Potencia el trabajo cooperativo: Formación de grupos y comisiones.
11. Facilita inicialmente los recursos/materiales/medios, tiempo y espacio necesarios para ejecutar la tarea, pero espera que el alumno aprenda a buscarlos por sí mismo y a saber usarlos: Comisiones
12. Invita a los alumnos a compartir sus experiencias, ideas, sentimientos, etc.: Ficha de seguimiento
13. Dialoga: Reunión de representantes
14. Ofrece alternativas: Tutorías
15. Potencia la co-responsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Tutorías
16. Es capaz de compartir con los alumnos tanto lo positivo como lo negativo: Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento
17. Deja que el alumno planifique libremente las tareas: Tutorías
18. Posibilita la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a otra situación/contexto elegido por el alumno: Tutorías
19. Potencia la reflexión crítica: Ficha de seguimiento
20. Delega en los alumnos papeles que normalmente le son asignados a él: Formación de grupos y comisiones
21. Facilita la interacción, tanto personal como material, dentro y fuera del aula: Observaciones externas y comisiones.
22. Potencia y activa el desarrollo de estrategias de aprendizaje: «Record File»
23. Investiga, analiza e interpreta las necesidades de los alumnos, tomando en consecuencia las medidas curriculares que estime oportunas, para dar forma a las ideas expresadas por ellos: Diario del profesor y reunión de representantes.
24. Participa en la clase como un miembro más: Cuestionario general sobre el curso
25. Acepta su papel y el de los alumnos no de forma estática sino dinámica (cambiante): Reunión de representantes
26. Evita interferir en el desarrollo de una tarea, a menos que su asesoramiento sea solicitado: Tutorías
27. Tiene capacidad de escucha: Reunión de representantes
28. Tiene capacidad para aceptar y respetar otros puntos de vista: Tutorías
29. Estimula y facilita que sus alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje a

- través de formas orales o escritas (ej. diarios, fichas de seguimiento, etc.): Fichas de seguimiento
30. Investiga, analiza e interpreta la realidad y propone cambios: Reunión de representantes
  31. Cree en el aprendizaje a través de la experimentación (learning by doing): Tutorías y talleres.
  32. Resuelve o facilita la resolución de dificultades interpersonales: Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo
  33. Deja que sus alumnos corran riesgos de éxito o fracaso: Tutorías
  34. Estimula y posibilita en los alumnos el aprendizaje significativo: Ficha de seguimiento
  35. Pide explicaciones: Tutorías y reunión de representantes
  36. Saca provecho de la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje para seguir evolucionando: Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento
  37. Aprende de sus alumnos: Reunión de representantes
  38. Informa periódicamente al alumno sobre la marcha de su proceso de aprendizaje según unos criterios negociados previamente: Tutorías
  39. Procura tratar al alumno como individuo: Tutorías
  40. Se esfuerza por encontrar su propio estilo de enseñanza y sus propios límites. Acepta, pues, la posibilidad de romper sus reglas y experimentar cambios: Reunión de representantes
  41. Cree en los proyectos de trabajo como una vía para globalizar, unificar, integrar esfuerzos/intereses/métodos de trabajo/contenidos y su evaluación: Tutorías (especialmente Fase III)
  42. Acepta los conceptos de grado y fase de autonomía que las tareas conllevan: Reunión de representantes
  43. Promueve la creatividad: Tutorías (especialmente Fase III)
  44. Se esfuerza por crear unas condiciones físicas y, sobre todo, psicológicas para que se dé todo lo expresado previamente: Programa del curso, propuesta de formación inicial y plan de autonomía.

Papeles del alumno que nos propusimos detectar e instrumentos en los que se podrían observar:

1. Es capaz de ser autónomo
  - eligiendo sus objetivos:
  - eligiendo recursos/medios/materiales:
  - eligiendo estrategias/procedimientos/métodos:
  - eligiendo contenidos:

- organizando y supervisando las tareas elegidas individualmente o en grupo.
  - eligiendo criterios de evaluación y usándolos en su propia evaluación: Tutorías (especialmente en la Fase III)
2. Co-planifica con el profesor o grupo: Reunión de representantes
  3. Reflexiona críticamente: Ficha de seguimiento
  4. Se autoevalúa: Ficha de seguimiento
  5. Expresa necesidades: Reunión de representantes
  6. Acepta y propone cambios: Reunión de representantes
  7. Acepta responsabilidades: Comisiones y formación de grupos
  8. Toma decisiones/iniciativas individualmente o en grupo, independientemente del profesor: Tutorías (especialmente en la Fase III)
  9. Participa en las negociaciones que determinan el desarrollo del currículo: Reuniones de representantes
  10. Articula/expresa opiniones o sentimientos: Ficha de seguimiento
  11. Deja constancia de su experiencia como alumno tanto oral como de forma escrita (diario, fichas de seguimiento, etc.): Diario individual/grupo e informe de grupo
  12. Acepta y respeta otros puntos de vista: Tutorías (especialmente en la Fase III)
  13. Acepta el error como parte de su proceso de aprendizaje: Reunión de representantes
  14. Se presta a autocorregirse o corregirse en grupo: Tutorías (especialmente en la Fase III)
  15. Enseña y aprende de los demás: Diseño de un proyecto didáctico
  16. Selecciona: Diseño de un proyecto didáctico
  17. Contacta con otras personas ajenas a la clase por asuntos relacionados con el trabajo que está llevando a cabo: Observaciones externas
  18. Desea y está capacitado para trabajar en cooperación con otros como persona socialmente responsable: Formación de grupos y comisiones
  19. Participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Reunión de representantes
  20. Confía en su habilidad para aprender. Se esfuerza por encontrar sus propias estrategias de aprendizaje y sus propios límites. Acepta, pues, la posibilidad de romper sus reglas y experimentar cambios: Tutorías (especialmente en la Fase III)
  21. Es capaz de asesorarse a sí mismo/a los demás y acepta el asesoramiento de otros: Tutorías (especialmente en la Fase III)
  22. Es capaz de aceptar papeles que tradicionalmente corresponden al profesor: Reunión de representantes
  23. Participa activamente en las decisiones concernientes a la planificación, desarrollo y evaluación del programa de aprendizaje: Reunión de representantes
  24. Se muestra abierto a los cambios (flexible): Reunión de representantes

25. Corre riesgos de éxito o fracaso: Tutorías (especialmente en la Fase III)
26. Busca alternativas: Reunión de representantes y tutorías (especialmente en la Fase III)
27. Es creativo: Diseño de un proyecto didáctico y presentaciones (Fase III)
28. La evaluación continua de su trabajo le ayuda a seguir evolucionando: Ficha de seguimiento y reunión de representantes
29. Aprende de sí mismo, de los medios disponibles, de sus compañeros, del profesor o de cualquier persona/medio externo al aula: Observaciones internas y externas
30. Ayuda a crear una atmósfera de trabajo positiva: Reunión de representantes
31. Valora positivamente la información periódica sobre la marcha de su aprendizaje por parte del profesor o de su grupo: Reunión de representantes y tutorías.
32. Le gusta ser tratado como individuo: Tutorías
33. Aplica y adapta lo que sabe para resolver una determinada tarea: Diseño de un proyecto didáctico y presentaciones
34. Cree y pone en práctica las relaciones interactivas (entre sujetos y el medio; y entre sujetos): Observaciones externas
35. Acepta la crítica constructiva: Tutorías (especialmente en la Fase III)
36. Reconoce sus valores y limitaciones: Tutorías (especialmente en la Fase III)
37. Se adapta a las necesidades e interés colectivo: Diseño de un proyecto didáctico
38. Muestra actitudes solidarias en la consecución de metas comunes: Diseño de un proyecto didáctico
39. Sabe asumir responsabilidades y tareas en relación con las decisiones grupales: Tutorías (especialmente en la Fase III)
40. Se muestra abierto a la adquisición y desarrollo de normas de relación social y de actitudes democráticas ante los otros: Formación de grupos y comisiones
41. Está capacitado para utilizar los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata o permanente: Comisiones

**Interpretación general de la categoría 2:** Con vocación de cambiar los papeles tradicionales del profesor y del alumno, sobre todo aquellos dirigidos a conseguir la autonomía del alumno.

Cuando nos proponemos cambiar algo que implique partes, no podemos pensar unilateralmente. Este tipo de cambios exigen cohesión y coherencia. Los cambios en los papeles del profesor y del alumno que nos propusimos se tenían que dar en paralelo. Para ello, todas las partes tendrían que participar poniendo las actitudes, medios, acciones, etc. necesarios para que se pudiese llevar a cabo. Este espíritu es el que tratamos de poner en práctica. No se puede hablar de cambios abstractos o idílicos - aunque creemos que todo

profesor debe creer en la utopía como motor de cambio-. Los cambios que intentamos desarrollar, en este caso, fueron los posibles en nuestras circunstancias. Cada momento nos fue ofreciendo distintas posibilidades que fuimos interpretando y aprovechando.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

**5.1.3. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 3: Que capacite y forme al alumno para que utilice los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata y permanente.**

**FASE 0: INTRODUCCIÓN**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado dos instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (2ª parte) (Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase 0)**

**1. Pienso que el profesor es más un educador/formador que un transmisor de conocimientos.**

	5	4	3	2	1	NEP
Respuestas Fase 0	-	12%	20%	42%	16%	10%

El 32% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 58% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. El 10% declara no entender la proposición o pregunta.

**11. El alumno no aprende exclusivamente a través del profesor.**

	5	4	3	2	1	NEP
Respuestas Fase 0	-	17%	24%	36%	13%	10%

El 41% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 49% manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. El 10% declara no haber entendido la proposición o pregunta.



**12. Si queremos que los alumnos descubran sus propias formas de aprender tenemos que poner los medios y recursos adecuados, una buena organización, aprovechamiento del espacio y del tiempo, etc. para que esta iniciativa sea fructífera.**

	5	4	3	2	1	NEP
Respuestas Fase 0	-	18%	8%	6%	26%	42%

El 26% expone estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 32% manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Resulta curioso, al menos, observar que el 42% dice no haber entendido la proposición o pregunta.

**15. Antes de instaurar alguna medida en la clase se debería pensar en los medios y recursos disponibles y en la introducción gradual de la misma.**

	5	4	3	2	1	NEP
Respuestas Fase 0	3%	22%	17%	10%	-	48%

El 3% manifiesta estar totalmente de acuerdo. El 39% dice estar de acuerdo o diferir en algo, pero aceptarlo como de acuerdo. El 10% declara estar en desacuerdo. El 48% expone no haber entendido la proposición o pregunta, lo cual resulta muy curioso.

**19. Hay que desarrollar vías para que el alumno saque rendimiento, tanto de las oportunidades ofrecidas por el contexto escolar como por las del entorno social.**

	5	4	3	2	1	NEP
Respuestas Fase 0	63%	20%	6%	11%	-	-

El 63% dice estar totalmente de acuerdo. El 26% manifiesta estar de acuerdo o diferir en algo, pero aceptarlo como de acuerdo, mientras el 11% expone estar en desacuerdo.

### **Interpretación general del cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.**

Estamos convencidos que los medios son una vía para potenciar la autonomía del alumno, y en consecuencia mejorar su formación inmediata y permanente. Sin embargo los resultados del cuestionario inicial nos dicen que los alumnos encuestados tienen poca conciencia de la importancia de los mismos.

**INSTRUMENTO 2: Programa del curso (Ver anexos)  
(Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase 0)**

Cuando hablamos de los medios y recursos didácticos en el programa del curso manifestamos:

« Se usarán todos los necesarios. Se intentará poner en marcha el Centro de Recursos que ha venido funcionando los dos cursos pasados. Para ello, se nombrará una comisión de alumnos/as voluntarios/as que coopere con el citado centro. El contacto con los medios y recursos didácticos intenta desarrollar dos facetas simultáneamente: una, como centro de información teórico-práctica y otro como reflexión sobre el uso de los mismos como vehículos de información/formación en el futuro docente de los/as alumnos/as en formación inicial. Con estos objetivos en mente se incidirá profundamente sobre los criterios para la selección de los medios y recursos didácticos más apropiados para cada ocasión (selección, creación o adaptación)».

**Interpretación general sobre el programa del curso:**

Nosotros creemos en la importancia de los medios como vía de formación inmediata y permanente del alumno. Esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje quedó plasmada, tal como se ha visto, desde el primer momento en el programa que entregamos a los alumnos. Su desarrollo no nos incumbía sólo a nosotros. Eso también lo quisimos hacer patente.

**FASE I: COMIENZO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado dos instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: «Record File» (Archivo de clase)  
(Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase I)**

Consultados los «Record Files», complementados con nuestro diario, se comprueba que durante esta Fase I los alumnos utilizaron básicamente los siguientes medios (hemos excluido los usados por el profesor):

1. Bibliografía base del programa del curso (Ver anexos)
2. Los «Record Files» (notas de clase, esquemas, lecturas complementarias elegidas por los alumnos, etc.)
3. Fotocopias complementarias aportadas por el profesor.
4. Medios humanos: el profesor y los compañeros del curso.

### **Interpretación general del «Record File» (Archivo de clase)**

Los medios usados por el alumno en esta fase son todavía muy limitados y bastante dependientes del profesor. Creemos que es un paso necesario en el desarrollo gradual de los mismos. La base está puesta. Lo importante es pensar en la evolución de los medios, pero para ello es necesario cambiar las circunstancias, es decir, las tareas o actividades que el alumno realiza para que sean ellas mismas las que demanden un uso más intenso y evolucionado de estas vías de formación.

### **INSTRUMENTO 2: Fichas de seguimiento (Ver anexos) (Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase I)**

En su apartado 1 (¿Qué contenidos has visto esta semana/ quincena?) y, en concreto, en su apartado 1.2. (Trabajados autónomamente (A) / Grupo (G). Menciona la fuente que has utilizado (libro, artículo, etc.). Añade A o G al final, según corresponda) corroboramos que los medios utilizados por los alumnos son los mismos que presentamos en el instrumento 1 de esta fase.

Las dificultades encontradas (apartado 3) en el uso de estos medios fueron, según se desprende de este apartado de las fichas de seguimiento, solventadas por el profesor.

No aparece ninguna otra referencia, digna de ser mencionada, en el resto de apartados de la ficha de seguimiento.

### **Interpretación general de la ficha de seguimiento:**

Similar a la del instrumento 1.

### **FASE II: DESARROLLO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado un instrumento directo y tres indirectos:

**INSTRUMENTO 1 (DIRECTO): Comisiones de trabajo**

**INSTRUMENTOS 2 (INDIRECTO): Record File**

**INSTRUMENTO 3 (INDIRECTO): Fichas de seguimiento**

**INSTRUMENTO 4 (INDIRECTO): Reuniones de representantes y de la comisiones**

**(Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase II)**

El hecho de ponerlos juntos se debe a que el «Record File», las fichas de seguimiento y las reuniones de representantes son las que demandaron el momento para formar las comisiones de trabajo.

Son varias las comisiones de trabajo que están directamente conectadas con esta categoría:

1. Comisión de medios audiovisuales
2. Comisión encargada del centro de recursos
3. Comisión de selección de lecturas

(Ver objetivos de las mismas en el Objetivo específico 1, Fase II, instrumento 3)

Las fuentes de contraste para ver la evolución de estas comisiones están fundamentadas en las fichas de seguimiento, nuestro diario, las reuniones de representantes y los «Record Files» de los alumnos.

La comisión de selección de lecturas fue la primera en crearse. A ella se unieron cuatro alumnas. De nuestra primera reunión salieron los objetivos, basados en una propuesta que ellas ya traían y nuestra aportación según experiencias pasadas. Los artículos que seleccionaron para esta fase se extrajeron en un 82% de las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *Aula y Cable*; el 10% restante provino del suplemento educativo de *El País* y el 8% de fuentes variadas. Desde el primer momento pudieron hacer uso de nuestros recursos, instalados en el despacho del profesor. El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

1. Las alumnas se reunían en una hora de tutoría y seleccionaban los artículos que les parecían oportunos para el momento del curso.
2. Hacían fotocopias y a continuación un montaje para abreviar espacio.
3. Ponían una copia en un centro de reprografía, con el que previamente habían negociado un precio por página, y lo comunicaban al resto de los alumnos en una sesión de clase con el gran grupo.

Esta comisión disminuyó su ritmo de trabajo cuando comenzó la Fase III, hecho bastante lógico ya que las necesidades de los dieciocho grupos quedaba marcada por ellos mismos al estar en el diseño de su proyecto. El grupo era el encargado de resolver por sí mismo cualquier necesidad que apareciese.

La segunda comisión fue la encargada del centro de recursos. La demanda vino a través de las fichas de seguimiento y las reuniones de representantes. Estaban preocupados por qué incluir en el «Record File» y querían añadir materiales propios: artículos, ejemplos prácticos tomados de los libros de texto, consultar los libros del profesor de los distintos textos, etc. Otra razón fundamental fue el desarrollo de los talleres. A ella se unieron 14 alumnos.

Dada la magnitud del trabajo de esta comisión fue necesario reunirse en cuatro ocasiones para empezar a funcionar. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

1. Primera reunión para fichar todo el material (libros de texto, guías del profesor, cassettes de los distintos cursos/canciones, material complementario de los libros de texto, material de cultura, catálogos, posters, diapositivas sobre cultura, diseños de cursos pasados, modelos de «Record Files» de cursos pasados, programas de cursos a los que nosotros habíamos asistido, etc.)
2. Segunda y tercera reuniones para redactar las normas por las que íbamos a regirnos. Aquí reproducimos el comunicado que salió de la segunda reunión:

«Metodología de la Enseñanza del Inglés»  
Departamento de Filología Moderna-Inglés  
Universidad de La Laguna

#### ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS

Quisiera agradecer, antes que nada, la colaboración de la mayoría de componentes de la Comisión de Recursos que ayer día 1 organizó dichos fondos.

Dicha comisión sentó las bases para la organización futura del servicio, las cuales pasamos a tu consideración con la idea de que puedas sugerir cambios que pudiesen redundar en una mejor utilización del mismo.

#### HORARIO

Jueves 12.00 - 13.30

Viernes 12.00 - 13.30

En este horario se cubrirán los servicios siguientes:

1. Consulta de los fondos en sala, previa solicitud a los encargados del servicio en ese momento.
2. Asesoramiento del profesor sobre el trabajo que se esté realizando o pedir orientación sobre determinados materiales existentes o no en el servicio.
3. Este es un lugar de trabajo para los distintos grupos que lo deseen.
4. Se revisarán los «Record Files» de las personas que lo hayan requerido.

#### PRÉSTAMO Y DEVOLUCIÓN DE LOS FONDOS

1. El servicio de préstamo se hará sólo los jueves de 12 - 13.30  
Cada grupo podrá sacar como máximo tres libros.

2. El grupo se hace responsable del cuidado del material pedido en préstamo.
3. La devolución del material se hará cada jueves de 12 - 13.30  
En el caso de incumplir la entrega, se solicitará explicaciones del grupo en la sesión del lunes.

TE AGRADECEMOS EL BUEN USO Y CUIDADO QUE PUEDES HACER DE LOS FONDOS EXISTENTES PARA BENEFICIO DE TODOS.

LA COMISION DE «CENTRO DE RECURSOS»

La ficha de préstamo que utilizamos ya había sido diseñada por otros cursos, pero fue aceptada por todos los miembros de la comisión. He aquí el modelo: (ver anexos)

CENTRO DE RECURSOS  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

FICHA DE PRESTAMO

DATOS DEL LIBRO/ARTICULO  
TÍTULO:  
AUTOR/ES:

Grupo al que se le prestó	Fecha salida	Fecha entrada	Observaciones

OTROS MATERIALES:

La tercera reunión sirvió para corroborar que los distintos grupos estaban de acuerdo con las normas de uso del centro de recursos para diseñar las estrategias que íbamos a seguir con respecto a los libros de la Biblioteca General y para determinar cómo y quiénes se iban a encargar de contactar con las distintas editoriales: solicitar libros de texto, materiales complementarios, cassettes, etc.

La cuarta reunión se celebró en la Biblioteca General con la encargada de la sección en donde se encontraban los libros que podían interesarnos. Los acuerdos básicos de esa reunión fueron:

1. Agrupar los libros más directamente relacionados con nuestro curso en un espacio habilitado para tal efecto, a instancias de la encargada de la sección.
2. Solicitar al Director de la Biblioteca General poder utilizar los «carrels» (cuartito pequeño insonorizado que permite la reunión de un grupo variable -hay varios tamaños- y que se encuentran en la misma planta en la que tenemos el espacio bibliográfico) y determinar unos horarios fijos para poder utilizarlos.
3. Determinar qué libros convenía reservar para uso en sala (a los que les pusimos un punto rojo) y cuáles podían ser sacados en préstamo.

Después de esta reunión los espacios incorporados por la comisión para el uso de todos los alumnos fueron:

1. Nuestro despacho
2. Sala cercana a nuestro despacho
3. Biblioteca General (+ carrels)

Todo lo planificado por esta comisión se llevó a cabo, tal como se ha descrito. Nos gustaría destacar la intensa actividad desarrollada por esta comisión, especialmente durante la Fase III en la que los distintos grupos se encontraban diseñando su proyecto didáctico.

La última, y consecuencia de las demandas que requería la Fase III, fue la comisión de medios audiovisuales.

Tal como hemos dicho en otros apartados, esta comisión era la encargada de todos los medios, a excepción de los mencionados en la comisión previa a ésta. Dentro de sus funciones estuvieron: grabaciones en video, preparación de los medios, préstamo, asesoramiento a los grupos respecto al uso de los medios, etc. Durante su formación sugerimos que hubiese un representante de cada grupo para así facilitar la efectividad de esta comisión. Sin embargo, no pudo ser así ya que algunos miembros de grupos más pequeños ya estaban participando en otras comisiones. Al final fueron 12 componentes de los 18 grupos existentes.

En la primera reunión les propuse -tal como lo habíamos hecho en cursos pasados- visitar al responsable de medios audiovisuales del CEP más cercano -un amigo nuestro de grupo de trabajo-. Esta persona les ofreció la oportunidad de darles un curso de una semana (10 horas, por la tarde) sobre el uso de los medios más utilizados. Los alumnos aceptaron, a pesar del esfuerzo que ello supondría. Esta visita aportó también la idea de que los alumnos

podiesen disponer de las existencias del CEP (vídeos sobre cursos, conferencias dadas por profesores invitados al CEP, etc.). Les fue ofrecido un catálogo que fue pasado a los distintos grupos, una vez hicimos fotocopia de los mismos.

Esta comisión fue también muy activa, sobre todo al final de la Fase III en la que los grupos tenían que hacer las presentaciones de una tarea.

El proceso seguido por las distintas comisiones mencionadas y sus efectos en los distintos grupos se pudo observar, tal como dijimos al principio, a través de las reuniones con las distintas comisiones, reuniones de representantes, las hojas de seguimiento y los «Record Files» que nos iban dando para ser supervisados.

### **Interpretación general de los instrumentos: comisiones de trabajo, «Record File» y fichas de seguimiento:**

Uno de los factores más importantes para la evolución de los medios fue la creación de las comisiones de trabajo. Tal como vimos en la descripción de las mismas, su evolución va en paralelo a las tareas o actividades desarrolladas en el aula o fuera de ella. En todo momento enfatizamos la delegación de responsabilidades pero -y esto es crucial- ello tiene que venir apoyado por una preparación y organización. Lo contrario sería gravemente incoherente.

#### **FASE III: FIN DEL PROCESO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado seis instrumentos:

#### **INSTRUMENTO 1: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (2ª Parte) (Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III)**

Hemos querido contrastar, tal como lo hicimos en la categoría 1, los resultados de la Fase 0 con los de la Fase III.

**1. Pienso que el profesor es más un educador/formador que un transmisor de conocimientos.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	12%	20%	42%	16%	10%
Resultados Fase III	100%	-	-	-	-	-

El contraste entre la Fase 0 y III es evidente. En la Fase III, el 100% de los alumnos encuestados está totalmente de acuerdo con la proposición.



**11. El alumno no aprende exclusivamente a través del profesor.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	17%	24%	36%	13%	10%
Resultados Fase III	87%	11%	2%	-	-	-

El contraste entre la Fase 0 y III es evidente. En la Fase III, el 87% dice estar totalmente de acuerdo, mientras que el 13% manifiesta estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**12. Si queremos que los alumnos descubran sus propias formas de aprender tenemos que poner los medios y recursos adecuados, una buena organización, aprovechamiento del espacio y del tiempo, etc. para que esta iniciativa sea fructífera.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	18%	8%	6%	26%	42%
Resultados Fase III	82%	18%	-	-	-	-

El 82% dice estar totalmente de acuerdo, mientras que el 18% manifiesta estar de acuerdo o difiere en algo, pero que podría aceptarlo como de acuerdo.

**15. Antes de instaurar alguna medida en la clase se debería pensar en los medios y recursos disponibles y en la introducción gradual de la misma.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	3%	22%	17%	10%	-	48%
Resultados Fase III	79%	21%	-	-	-	-

El 79% dice estar totalmente de acuerdo, mientras que el 21% manifiesta estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**19. Hay que desarrollar vías para que el alumno saque rendimiento, tanto de las oportunidades ofrecidas por el contexto escolar como por las del entorno social.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	63%	20%	6%	11%	-	-
Resultados Fase III	96%	4%	-	-	-	-

El 96% manifiesta estar totalmente de acuerdo, mientras que el 4% dice estar de acuerdo.

### **Interpretación general del cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje (2ª parte):**

Los cambios, en la mentalización respecto a la importancia de los medios, entre la Fase 0 y III son evidentes. Creemos que ello se debe, no sólo a la mentalización que ha ejercido el profesor, sino básicamente a que los alumnos han experimentado su importancia.

#### **INSTRUMENTO 2: Cuestionario general del curso (Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III)**

Se pidió a los alumnos que evaluaran al final del curso algunas parcelas relacionadas con esta categoría y con los instrumentos usados para el análisis e interpretación de la misma. He aquí los resultados:

Nota. Hemos querido conservar los números originales de la encuesta. Ver anexos.

#### **3. Utilidad de las Comisiones de Trabajo**

0	1	2	3
-	-	33%	67%

Un 67% de los alumnos valora muy positivamente las comisiones de trabajo, mientras que un 33% lo hace positivamente.

#### **18. Centro de Recursos y su funcionamiento.**

0	1	2	3
-	-	24%	76%

Un 76% de los alumnos valora muy positivamente el centro de recursos y su funcionamiento, mientras que un 24% los valora positivamente.

#### **21. Los materiales entregados durante el curso fueron relevantes /significativos.**

0	1	2	3
-	-	16%	84%

Un 84% de los alumnos valora muy positivamente esta proposición, mientras que el 16% la valora positivamente.

**23. ¿Qué mejoras introducirías en un curso de similares características?**

No hubo ninguna referencia a la categoría que analizamos.

**Interpretación general sobre el cuestionario general del curso:**

Los resultados de todas las proposiciones demuestran la alta valoración que los alumnos hicieron de las mismas. Dudamos mucho que los resultados de algunas de ellas, fuesen los mismos sin que ellos se hubiesen involucrado en las comisiones y reuniones de representantes de una forma tan intensa.

**INSTRUMENTO 3: Diseño de un proyecto didáctico**

**INSTRUMENTO 4: Presentaciones**

**INSTRUMENTO 5: Defensa oral**

**INSTRUMENTO 6: Las tutorías  
(Objetivo Específico 1, Categoría 3, Fase III)**

Hemos agrupado estos cuatro instrumentos por sus elementos comunes en relación con esta categoría:

1. Los alumnos necesitaron usar los medios y recursos didácticos para poder llevar a cabo el diseño del proyecto didáctico, las presentaciones y la defensa oral.
2. Los cuatro tienen su máximo apogeo en la Fase III.
3. Aunque haya habido un alumno de cada uno de los grupos en la comisión de medios audiovisuales (recordemos que fueron 12 de los 18 grupos) todos necesitaron usar individualmente algún tipo de medio o recurso didáctico para desarrollar las tareas descritas en el apartado 1.

Es evidente, al mismo tiempo, que los resultados del cuestionario general del curso, analizado e interpretado previamente, no hubiese tenido los resultados allí expresados sin las interrelaciones de los instrumentos seleccionados.

Es obvio, también, que la experiencia individual puede variar de un alumno a otro, sobre todo en aquellos que pertenecieron a las comisiones relacionadas con esta categoría. Sin embargo, y aunque el nivel de experiencia sea diferente, todos pudieron comprobar la

necesidad de capacitarse para el uso de los medios y recursos didácticos si quisiesen ejercer la profesión de enseñante. Hubiese sido necesario, quizás, añadir al cuestionario general del curso, u otros de los usados, alguna parcela referida a esta categoría. Sin embargo, la evidencia del uso de los medios y recursos didácticos demostrada por los alumnos durante las tutorías de la Fase III nos hacen afirmar, sin ninguna duda, que tomaron conciencia de la importancia de los mismos. Respecto a su formación permanente, podemos llegar a intuir que será necesario un mayor entrenamiento acerca de esta categoría. La base, lo cual era nuestro objetivo, estaba puesta.

### **Interpretación general sobre los instrumentos 3, 4, 5 y 6: diseño de un proyecto didáctico, presentaciones, defensa oral y tutorías.**

Las tareas o actividades son el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, las tareas mencionadas demandaron ciertas necesidades que tenían que ser cubiertas a través de la disposición, uso y organización de los medios. Sería muy difícil explicar el proceso seguido en la Fase III sin estos razonamientos.

### **Interpretación y evaluación de la categoría 3: Que capacite y forme al alumno para que utilice los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata y permanente.**

Creemos haber demostrado suficientemente el desarrollo de esa categoría. En resumen, quisiéramos añadir que esta categoría tiene una interpretación plural, dado que los participantes -profesor y alumnos- así lo han facilitado. De nada valdría que el profesor potenciase al unísono esta categoría si no contase con la colaboración de aquellos que supuestamente están en el período de formación.

### **OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

#### **5.1.4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 4: Que potencie un plan de asesoramiento coherente con los objetivos de autonomía que se persiguen.**

Para el análisis de esta categoría hemos utilizado cuatro instrumentos, uno de los cuales es directo y el resto indirectos:

**INSTRUMENTO 1 (Directo): Tutorías**

**INSTRUMENTO 2 (Indirecto): Plan de autonomía**

**INSTRUMENTO 3 (Indirecto): Programa del curso**

**INSTRUMENTO 4 (Indirecto): Diario del profesor**

**INSTRUMENTO 5 (Indirecto): Comunicados**

**INSTRUMENTO 6 (Indirecto): Seguimiento de la evolución de las Tutorías (Objetivo Específico 1, Categoría 4)**

Vamos a exponer brevemente lo que en ese momento entendíamos por un plan de asesoramiento del alumnado en relación con los objetivos de autonomía que nos proponíamos.

Tal como dijimos en el Capítulo III, a nuestros alumnos se les entregó desde la Fase 0 *el plan de autonomía* que teníamos en mente.

En concreto, los apartados 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38 se refieren directa o indirectamente al plan de asesoramiento del alumnado (Ver plan de autonomía en los anexos). En resumen, veintisiete de los treinta y ocho puntos de dicho plan. Ello puede reflejar, sin duda, nuestra actitud y preocupación hacia esta parcela de la formación del alumnado.

En el *programa del curso* entregado en la Fase 0 se reflejó también esta vocación nuestra por hacer del asesoramiento una parte esencial de nuestro programa de formación inicial. En concreto, los apartados 1.3, 1.4, 3.1.1.2, 3.1.1.3, 3.1.1.5, 3.1.1.6, 3.1.1.7, 3.1.1.9, 3.1.4, 3.4.3, 3.4.4 y 4 reflejan directa o indirectamente tal intención (Ver programa del curso en los anexos).

El asesoramiento a través de tutorías se convirtió en el centro de la Fase III, tal como ya veremos.

Otro aspecto que hay que mencionar es nuestra costumbre de tomar notas durante las sesiones de tutoría. El objetivo básico de las mismas es hacer un seguimiento lo más pormenorizado posible de la evolución de cada uno de los grupos. Lo normal, en nuestro caso, es tomar pequeñas notas durante el tiempo en que los alumnos están en tutoría y luego redactar más extensamente, una vez se hayan ido, nuestras impresiones. Esta decisión es simplemente una consecuencia de las reflexiones hechas en cursos pasados. Siempre observamos que los alumnos se ponían muy nerviosos cuando tomábamos demasiadas notas en su presencia.

Haciendo un balance de lo que fueron las tutorías durante todas las fases tenemos:

**FASE 0: INTRODUCCIÓN**

Durante la presentación del programa del curso se negoció con ellos los días y las horas en los que íbamos a desarrollar las sesiones de tutoría, dentro de los espacios alternativos asignados para ello. Ello se refleja en el punto 3.4.1.:

«... asesoramiento individual/grupo. Las horas y días de Tutoría serán negociados con los alumnos».

#### FASE I: COMIENZO

Las tutorías fueron individuales y se centraron exclusivamente en el programa del curso, sobre todo aquellos que parecían más «atípicos» y algunas preguntas sobre los contenidos que estábamos trabajando. Sólo 17 de los 78 alumnos asistieron a esta sesión.

#### FASE II: DESARROLLO

Recordemos que al final de la Fase I se formaron los grupos. La delegación de responsabilidades se hizo a través de los grupos y de las distintas comisiones que se fueron formando.

En coherencia con esta fase de trabajo, las tutorías comenzaron a ser en grupo. Los contenidos de las mismas fueron, casi exclusivamente, el desarrollo de las tareas encomendadas a los grupos: tareas de lectura y el análisis de los contenidos que íbamos trabajando y su reflejo en algunas actividades, etc.

En nuestro *diario* recogimos:

«Hoy asistió la observadora externa a nuestra sesión de tutoría. Estuvo tomando notas durante las dos horas que duró la misma. Al final me hizo un comentario que me dejó, en alguna medida, perplejo. Lo primero que hizo fue preguntarme si recordaba los objetivos que yo había manifestado en la reunión con los observadores antes de comenzar el proceso, de lo cual ella tenía copia delante. Después de exponerle lo que yo creía, me dijo que eso no era lo que estaba haciendo. Ella apuntó que las dos sesiones de tutoría que había observado ese día, parecían más la continuación de las sesiones de clase, por el carácter expositivo, que las tutorías que yo tenía en mente desarrollar. Este comentario me dejó muy pensativo. Siendo positivo, tengo que reflexionar sobre lo que me dijo y tomar las decisiones que crea conveniente. Sin embargo, reconozco que tiene razón».

Cuatro días después escribimos:

«Motivado por las reflexiones hechas por la observadora externa me puse en contacto con personas expertas en esta materia e hice algunas lecturas que me recomendaron. Tengo la intención de que las sesiones de tutoría cambien. Tengo que llevar el

plan que me había propuesto en un principio si quiero ser coherente con la idea que yo mismo tengo sobre el asesoramiento y la autonomía del alumno. Es muy curioso observar que hay veces que uno cree hacer lo que tenía pensado y hace justamente lo contrario. Al mismo tiempo me estimula el pensar que nunca sabemos demasiado y que siempre es posible mejorar».

Una vez pusimos en marcha, realmente, el plan de asesoramiento que nosotros diseñamos antes de comenzar el proceso, y que se expone en la introducción que hicimos al comienzo de esta categoría, aparecieron los problemas con los alumnos.

Al respecto escribimos lo siguiente:

«No me explico la razón de que las tutorías hayan ido tan mal hoy. Parecía que hablábamos dos lenguajes diferentes. Ellos querían explicación y yo insistía en el descubrimiento por parte de ellos de lo que venían a buscar. Tendré que reunirme con ellos para explicar esta nueva postura»

Diez días después recogimos:

«No me podía imaginar que los alumnos fuesen a tomarse tan mal el cambio de actitud en las tutorías. En estos días he tenido que hacer dos reuniones casi seguidas con los representantes de los alumnos para negociar, aunque sin ceder en mi concepto de asesoramiento, cómo lo íbamos a llevar. He tenido suerte. Por fin entendieron el mensaje y sus aspectos positivos -aunque con algunos recelos-. Estoy contento con esto. Hubiese sido muy difícil desarrollar la Fase III sin este concepto bien asumido, tanto por su parte como por la mía».

Algunos días más tarde escribíamos:

«Todo va mucho mejor. Las tutorías se van resolviendo bien y, lo que me parece mucho más importante, hemos vuelto a conseguir un clima de interacción muy positivo y satisfactorio».

El ritmo de las tutorías creció en el momento en que empezamos a fijar las tareas para la Fase III.

### FASE III: FIN DEL PROCESO

Ya no existían las clases «normales», es decir los alumnos estaban en fase de diseño del proyecto didáctico, preparación de una presentación de una tarea y una defensa oral y no asistían a clases presenciales con nosotros. Ellos organizaron su tiempo, sus objetivos, los

contenidos, etc. y venían a tutoría a contrastar su trabajo con las demandas que previamente habíamos negociado que tendrían que cubrir. Por poner un ejemplo en relación con el tiempo, los alumnos dedicaron al trabajo mencionado 11 horas a la semana (6 de clase más 5 de tutoría) menos dos horas, en algunas ocasiones, para talleres. Estas fueron el pivote central en torno al cual giraban todas las acciones de enseñanza-aprendizaje de esta fase.

Una de las primeras medidas que tomamos, y que ya habíamos usado en otros cursos, fue organizar las tutorías para evitar la aglomeración de alumnos en determinados momentos. Para ello colocamos en portería un horario distribuido en sectores por días. El objetivo básico es evitar que los alumnos pierdan el tiempo esperando ser atendidos. Otro aspecto importante, y esto es un añadido a la ficha usada en otros cursos, es que tenían que especificar la razón de su visita (ver anexos). Con ello nos facilitaba el tener preparado el material que necesitasen. Estos pequeños detalles de eficacia hicieron que los alumnos se sintiesen más seguros y, sobre todo, que tuviesen la sensación de perder menos tiempo. Al respecto escribimos en nuestro diario:

*«Todo va mejor desde que pusimos las listas en portería. Los alumnos se extrañan bastante cuando ven que tengo preparados los materiales que necesitan: un cassette, un artículo sobre tal idea, un libro que necesitan, etc.. Realmente estoy contento con la marcha de estas tutorías».*

Durante las sesiones de tutoría se atendió a todo: el proyecto didáctico en marcha, bibliografía que necesitaban, corrección de borradores (que nos dejaban y venían en otro momento a recoger), hacerlos reflexionar sobre cualquier aspecto de lo que me proponían, discutir alternativas, preparación de las presentaciones, etc. En realidad, el contenido de la sesión era imprevisible y siempre dependía de los intereses de los alumnos.

Recordemos que la base de estas sesiones de tutoría fueron los diarios individuales/grupo y los informes de grupo a los que ya hemos hecho referencia. Al respecto, un alumno escribió en su diario:

*«Nunca pensé que iba a trabajar tanto en una asignatura. Lo más que me cabrea es que el profe no me diga cuándo está bien o mal una cosa, sino que me ponga pegas para que yo lo descubra. En las tutorías anteriores era más fácil ya que me lo daban casi todo hecho».*

Otro aspecto importantísimo de estas sesiones es que tomábamos pequeñas notas, tal como ya dijimos en la introducción. El objetivo de las mismas, aparte de ser vital para el seguimiento de los grupos, fue hacer *comunicados* periódicos para informar a los alumnos sobre cualquier cuestión que necesitásemos informar o reforzar. Con ello, tratábamos de ha-



cer reflexionar sobre los errores más típicos que íbamos observando durante las sesiones de tutoría, hacer comentarios, sugerencias, etc. El canal de distribución usado fue siempre el delegado del grupo. Este los repartía a los representantes de los grupos en las sesiones a las que asistían juntos (ver modelo en los anexos). Estos comunicados supusieron siempre una especie de cordón umbilical muy positivo entre los grupos y nosotros durante este período.

#### **Interpretación general y valoración de la categoría 4: Que potencie un plan de asesoramiento coherente con los objetivos de autonomía que se persiguen:**

Tener un plan de asesoramiento en mente es esencial, pero lo es más desarrollarlo con cohesión y coherencia de acuerdo con las circunstancias de las cuales nosotros formamos, también, parte.

Con ello queremos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje genera unas determinadas necesidades que nosotros tenemos que ir interpretando, para así tomar las decisiones necesarias e intentar cubrirlas. Nuestra opción, tal como lo hemos descrito, es que sea el alumno quien tome esas iniciativas. Nuestra función está en facilitarlas, apoyarlas y, como no, asesorarlas.

Esto es lo que hemos tratado de describir en esta categoría.

#### **5.1.5. VALORACIÓN DEL OBJETIVO 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

Su tuviésemos que dar mayor importancia a uno de los objetivos de la investigación, sin dudar éste sería el elegido. La razón para ello estriba en que es la base en la que se fundamentan los demás. Sin talante democrático es muy difícil acometer el resto de los objetivos y, mucho menos, un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno sea co-partícipe del mismo. Desde esta reflexión última sobre el objetivo, quisiéramos de nuevo enfatizar la importancia del isoformismo: estos alumnos han sido tratados de la misma forma que nosotros aspiramos que ellos traten a sus alumnos. Sin esta característica, la formación inicial muy raramente formará parte de la permanente.

#### **5.2. ANÁLISIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Describir y comprender la evolución del alumnado, con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

Para el análisis del Objetivo Específico 1 hemos establecido cinco categorías. La primera de ellas es:

### **5.2.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 1: Trabajar cooperativa y responsablemente.**

Es conveniente que añadamos algunas notas sacadas de nuestro diario y de las observaciones que, tanto los observadores externos como los internos, nos hicieron. Los alumnos, aun tratándose de alumnos de 5º curso de Filología, no saben normalmente trabajar en grupo. No se les ha educado para ello. Esto es algo que ya habíamos observado reiteradamente en la universidad pero que en esta experiencia quedó palpablemente constatado, sobre todo en la Fase III de esta experiencia. Normalmente no aparecen los problemas hasta que se tienen que enfrentar a una tarea determinada que exige poner a prueba la organización, respeto, actitudes, etc. de todos sus miembros. En nuestro caso particular, fue necesario hacer varias sesiones de reflexión sobre lo que significaba trabajar en grupo y las exigencias que ello conlleva (ver materiales entregados en esas sesiones en los anexos. La reflexiones finales que los distintos grupos quisieron añadir al material entregado por nosotros nos parecen especialmente interesantes).

Sin embargo, y siendo positivos al respecto, los alumnos pueden llegar a aprender a trabajar cooperativa y responsablemente - y eso lo avalan las encuestas finales de curso-. Cuando hablamos de trabajo cooperativo estamos incluyendo todas las posibilidades de interacción que un grupo pequeño tiene: relaciones internas entre los miembros del grupo pequeño con los demás alumnos de la clase, con el profesor y con cualquier persona, del contexto escolar o externa, que se relacione con el grupo de alumnos.

He aquí los instrumentos y los datos obtenidos a través de las distintas fases. Esperamos que ellos nos ayuden a comprender la evolución del trabajo cooperativo.

#### **FASE 0: INTRODUCCIÓN**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

#### **INSTRUMENTO 1: Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje. (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0)**

Los resultados obtenidos son los siguientes:

**11. El alumno no aprende exclusivamente a través del profesor.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	17%	24%	36%	13%	10%

El 41% está de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo. El 49% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y el 10% manifiesta no haber entendido la pregunta o proposición.

**24. Aceptar responsabilidad no es fácil**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultado Fase 0	79%	21%	-	-	-	-

Resulta, al menos, curioso que el 79% haya manifestado su temor a aceptar responsabilidades. Desde luego, ello se notó al comienzo de la experiencia. El 21% dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**27. El alumno que se integra en un grupo se reafirma como individuo, no por ello pierde individualidad o independencia. Por el contrario, se establecerán lazos de interdependencia que favorecerán su futura integración social y profesional de manera más efectiva.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	-	36%	17%	47%

El 53% manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, mientras que el 47% dice no haber entendido la proposición o pregunta.

**28. Trabajar en grupo no es fácil. Sin embargo, es necesario desarrollar esta destreza para obtener mejores resultados en el futuro profesional y personal.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	79%	21%	-	-	-	-

Otra vez es patente su recelo al trabajo en grupo (79%), mientras que el 21 % dice estar de acuerdo o difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**33. El alumno es capaz de resolver sus propios problemas de aprendizaje, así como ayudar a sus compañeros en este campo.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	-	23%	31%	46%	-

El 23% difiere en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo, sin embargo, el 77% manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

**36. Es esencial individualizar la enseñanza/aprendizaje lo más posible.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	48%	-	-	-	52%

El 48% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 52% dice no haber entendido la proposición o pregunta.

**37. Se puede aprender de los otros.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	-	32%	21%	15%	32%	-

El 53% manifiesta estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo, frente a un 47% que dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

**42. Para trabajar en grupo todos sus miembros tienen que ser conscientes de los objetivos de la tarea que intentan realizar.**

	5	4	3	2	1	NEP
Resultados Fase 0	64%	27%	9%	-	-	-

El 64% manifiesta estar totalmente de acuerdo, mientras que el 36% expone estar de acuerdo o diferir en algo, pero podría aceptarlo como de acuerdo.

**Interpretación del cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje:**

Nuestros temores sobre su resistencia al trabajo en grupo se han visto refrendados en esta encuesta inicial. El trabajo cooperativo en la universidad no forma parte de sus hábitos y,

por la experiencia que tenemos, no es algo que se promueva desde la misma institución, excepto casos aislados.

## **INSTRUMENTO 2: Programa del curso (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0)**

El programa del curso refleja nuestras intenciones sobre el trabajo del grupo en los apartados siguientes: (ver anexos)

«1.3. «... capaz de trabajar en equipo...»

«... y, sobre todo responsable»

3.1.1.5. «Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas»

3.1.1.6. «Impulsar las relaciones entre iguales creando un clima de cooperación»

3.4.2. «LOS AGRUPAMIENTOS DE ALUMNOS: Habrá tantos tipos de agrupamientos de alumnos como necesidades funcionales haya»

3.4.3. «LOS ESTILOS DE INTERACCIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS. Se podría resumir en los siguientes términos: cooperación, co-responsabilización y negociación. Todo ello quedará reflejado en el Libro de Actas a partir de las reuniones de representantes de alumnos. Se trata de romper de esta forma los papeles tradicionales de profesor y alumno»

3.4.4. «LAS TAREAS O ACTIVIDADES DE LA CLASE. Según Candlin (1987), al diseñar las tareas, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones: (Texto adaptado)

- Que permita diferentes modos de realización, a través de medios y formas de participación plurales.
- Contemple las actitudes y contribuciones del alumnado.
- Que la resolución de problemas sea competencia de los alumnos y considere las situaciones más frecuentes de la vida profesional.
- Que promueva compartir información (experiencias, sentimientos, opiniones, etc.)»

### **Interpretación general sobre el programa del curso:**

Es vital que el programa que se entregue a los alumnos refleje nuestra forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo cooperativo supone un reto importante para la estructura habitual de trabajo de los alumnos en la universidad. Creemos que esto debe ser evidente desde el primer contacto. Es lo que intentamos hacer.

### **INSTRUMENTO 3: Plan de autonomía (ver anexos)**

#### **(Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase 0)**

Los siguientes apartados del plan de autonomía, entregado a los alumnos en esta fase, se refieren en mayor o menor grado al trabajo cooperativo: 2, 3, 5, 7, 11, 13, 16, 21, 23, 26, 35 y 36.

#### **Interpretación sobre el plan de autonomía:**

Similar comentario al del instrumento 2.

### **FASE I: COMIENZO**

Para el análisis de esta fase hemos utilizado cuatro instrumentos:

#### **INSTRUMENTO 1: Ficha de seguimiento**

#### **INSTRUMENTO 2: Reunión de representantes**

#### **INSTRUMENTO 3: Formación de grupos**

#### **INSTRUMENTO 4: Tutorías (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase I)**

Tal como hemos dicho en el objetivo 1 y sus categorías, la ficha de seguimiento tenía tres apartados en los que cualquier información relativa al trabajo en grupo podía aparecer. Estos eran el 5, 6 y 7 (ver anexos). Sin embargo, los comentarios aparecidos durante esta fase fueron poco significativos. Todo era muy impreciso. La razón es simple: los grupos no se habían formado. La única experiencia de grupo que tuvieron se llevó a cabo en el desarrollo de las sesiones. El 70% de las tareas hechas durante esta fase se resolvieron en grupo. No obstante, el espíritu de grupo sí que se constató. En nuestro diario escribimos «Los grupos parecen irse formando. He observado que hay bastante regularidad en cuanto a su formación. Parecen trabajar bien y distendidamente entre ellos». Aproximadamente el 62% de los grupos dijeron haberse fraguado en este tiempo. De ellos, el 28% había trabajado ya en grupo en otros cursos previos a este -exactamente en los dos primeros cursos en la asignatura de lengua inglesa. De esta cantidad, el 19% no había quedado muy satisfecho de esa experiencia-.

Esta encuesta se pasó al final de esta fase y se vertieron sus datos en la primera reunión de representantes que hubo.

En los distintos instrumentos de las categorías del objetivo 1, también dijimos que la primera reunión de representantes se hizo sin estar formados los grupos. Los grupos naturales que se habían formado durante las sesiones mandaron un representante por cada 5 alumnos a esa primera reunión. Fue a partir de esta reunión cuando se formaron los grupos.

Las tutorías, como ejemplo de esta fase, fueron siempre individuales (ver referencia en el Objetivo 1, Categoría 4, Instrumentos 1 y 6)

### **Interpretación general sobre: ficha de seguimiento, reunión de representantes, formación de grupos y tutorías.**

La palabra clave para interpretar todos estos instrumentos es: comienzo. En esta fase se han creado las vías para que estos instrumentos aporten la debida información en el futuro. Ahora no es momento. Recordemos, por ejemplo, que los grupos no se han formado todavía, sin embargo el trabajo de aula se hace prácticamente en grupo y el 62% de los encuestados dijo posteriormente que su grupo se formó en ese período.

### **FASE II: DESARROLLO**

Tal como dijimos en la Fase I, los grupos ya se habían formado. Los 78 alumnos se subdividieron en 18 grupos (1 grupo de 6 miembros, 4 grupos de 5 miembros, 8 grupos de 4 miembros, 3 grupos de 3 miembros y 1 grupo de 2 miembros). El resto de alumnos: 4 eran alumnos externos y 5 en intercambio Erasmus - estos 9 alumnos no entraron en la investigación-.

### **INSTRUMENTO 1: Ficha de seguimiento y diario individual/grupo e informes de grupo. (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II)**

La información que se extrae de los puntos 5, 6 y 7 de la ficha de seguimiento es muy positiva. De hecho, no hay ningún comentario que indique la menor discordancia en cuanto al trabajo en grupo ni a la responsabilidad de sus miembros. Las tareas de clase siguen siendo en su mayoría en grupo, algunas se resuelven durante las sesiones y otras -en menor número- fuera de ellas. De ello se deduce que el trabajo externo de los grupos; es decir, fuera de las sesiones, durante esta fase no fue muy intenso. Esto fue un acuerdo que se obtuvo a partir de una de las reuniones de representantes. La razón aludida por ellos fue el trabajo en otras asignaturas. De esa misma reunión salió el compromiso de que durante la Fase III los términos se invertirían.

Al final de la fase, los alumnos decidieron abandonar la ficha de seguimiento y adoptar otra vía para comunicarnos. El medio didáctico encontrado, después de varias negociaciones, fue el diario individual/grupo o el informe de grupo (tratado ya en otros objetivos y categorías). Este instrumento no comenzó a funcionar eficazmente hasta la Fase III.

### **Interpretación de la ficha de seguimiento, diario individual/grupo e informe de grupo:**

Se podría decir que los grupos están en período de formación. No hay grandes desequilibrios, ya que las tareas no suponen grandes retos ni ponen a prueba la solidez del trabajo cooperativo. La ficha de seguimiento es reemplazada por el diario individual/grupo e informe de grupo. Ello no supone ninguna distorsión para saber cómo trabajan los grupos, sólo ha cambiado la vía.

### **INSTRUMENTO 2: Comisiones (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II)**

Las comisiones son un clarísimo ejemplo del trabajo cooperativo y responsable. Ya hemos tratado reiteradamente los tipos de comisiones que se formaron, sus objetivos, su trabajo durante las Fases II y III, el número de miembros de cada una de ellas, etc. Toda esta información se podrá encontrar en:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 3.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 1.

### **Interpretación sobre las comisiones:**

La frase inicial de la descripción «Las comisiones son un clarísimo ejemplo del trabajo cooperativo y responsable», resume perfectamente lo que pensamos.

### **INSTRUMENTO 3: Reuniones de representantes (Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase II)**

Estas reuniones son la expresión de la voluntad de los grupos, sobre todo, de su responsabilidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como dijimos en la introducción, el trabajo cooperativo y responsable no se puede reducir al trabajo de grupo aislado del resto del proceso. El resto de alumnos y el profesor también forman parte del mismo. Todos juntos pueden llegar a participar de la dimensión de trabajo cooperativo. Este instrumento ha sido tratado suficientemente. He aquí las referencias de los distintos objetivos, categorías, fases e instrumentos de los que se pueden extraer los datos:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 2.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 4 (I)
- Objetivo 3, Categoría 1, Fase II, Instrumento 3

### **Interpretación sobre las reuniones de representantes:**

Las reuniones de representantes son uno de los motores esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje que tratamos de investigar. Estas sesiones son una clara muestra de la co-responsabilidad de los alumnos con el proceso.



### FASE III: FIN DEL PROCESO

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Tareas finales (en grupo)**

**INSTRUMENTO 2: Tutorías**

**INSTRUMENTO 3: Cuestionarios sobre el funcionamiento de los grupos  
(Objetivo Específico 2, Categoría 1, Fase III)**

En esta fase tuvimos la oportunidad de comprobar si el trabajo en grupo funcionaba o no. Todos sabemos que formar un grupo es relativamente fácil, pero trabajar dos meses en un proyecto que exigía el trabajo cooperativo entre los miembros de ese grupo es cosa bien distinta.

Durante la Fase III, los alumnos tenían 4 *tareas finales* que desarrollar:

1. El Proyecto Didáctico (trabajo en grupo). Cada miembro del grupo tenía que diseñar una sesión de una hora de trabajo de aula relacionada con las demás del resto del grupo. Todas estas sesiones tenían que facilitar, a su vez, el desarrollo de una o varias tareas finales. No sólo había que diseñar sino justificar teóricamente el porqué lo diseñaban así. Gráficamente sería:

TAREA 1 + TAREA 2 + TAREA 3 + TAREA 4 ———> TAREA FINAL

El número de tareas que facilitan la/s tarea/s final/es es variable, todo va a depender del factor tiempo y del número de miembros del grupo.

Este trabajo exigía una coordinación, responsabilidad, negociación, etc. máxima entre los miembros del equipo si querían conseguir terminar el proyecto.

Este trabajo duró dos meses. Durante este tiempo, tal como se ha descrito en otras categorías, no hubo clases frontales /presenciales, todo se resolvió a través de las tutorías.

2. La presentación de la tarea en una sesión de microenseñanza (individual). Los alumnos tenían que llevar a la práctica una de las tareas diseñadas, o parte de ella si ésta sobrepasaba el tiempo asignado para ello. Aunque esta tarea tenía un desarrollo individual, el 86% de los alumnos manifestaron haberla preparado en grupo. Para más información: Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 4.

3. Defensa Oral (individual). Los alumnos tenían que contestar a las preguntas del profesor sobre todo el programa desarrollado. Esta prueba se basaba, casi toda ella, en los aspectos prácticos del diseño, las lecturas hechas, los talleres, etc. (ver anexos). Aunque su desarrollo era en grupo, se evaluaba individualmente. El 95% de los alumnos consultados prepararon esta prueba en grupo. Para más información: Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 5.
4. El «Record File» (Archivo de clase). Aunque era un trabajo individual, fruto de todo el curso, los alumnos se apoyaron entre ellos para desarrollar las distintas secciones en las que subdividieron tal documento. Ello se nota, al observar los «Record Files» de los miembros de un mismo grupo, lo cual, por otra parte, es muy normal que sea así.

### **Comentario sobre las tareas finales:**

Todas las tareas finales, en mayor o menor grado, exigen un trabajo cooperativo. Tanto el trabajo cooperativo como la responsabilidad generada dentro de su seno quedan circunscritos en la esfera del grupo. El profesor debe intervenir sólo para asesorar, una intromisión por parte del mismo en el trabajo y responsabilidad del grupo sería altamente negativa.

*Las tutorías* fueron el centro del trabajo de esta fase. Su desarrollo se puede comprobar en:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase III, Instrumento 3
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 6
- Objetivo 1, Categoría 4, Fase III, Instrumento 6
- Objetivo 3, Categoría 1, Fase III, Instrumento 2

Lo hemos dicho reiteradamente, no se entendería la Fase III sin las tutorías.

*Los cuestionarios* fueron los siguientes:

1. El clima del grupo
2. Autoevaluación de la participación
3. Autoevaluación del grupo
4. Para evaluar un grupo
5. Evaluación del grupo hecha por el grupo, aspectos positivos y negativos.
6. Cuestionario general sobre el curso

### **1. EL CLIMA DEL GRUPO**

Evalúa el clima de tu grupo y cómo te sientes tú en él.

(Señala con una x)

**1. ¿Estás satisfecho del trabajo que hacéis en el grupo?**

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
-	-	3%	10%	87%	

El 97% manifiesta su gran o bastante satisfacción, mientras que el 3% opina estar regularmente satisfecho.

**2. ¿Crees que en vuestro grupo se pierde el tiempo?**

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
67%	21%	12%	-	-	

El 88% dice que nada o poco, mientras que el 12% manifiesta que regular.

**3. ¿Puedes intervenir en el grupo cuantas veces lo deseas?**

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
-	-	9%	10%	81%	

El 91% manifiesta que mucho o bastante, mientras que el 9% dice que regular.

**4. ¿Existe en tu grupo un clima favorable para que te sientas libre de opinar?**

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
-	-	5%	6%	89%	

El 95% manifiesta que mucho o bastante, mientras que el 5% dice que regular.

**5. ¿Hay personas que intentan dominar a los demás?**

Nada					Mucho
1	2	3	4	5	
79%	12%	4%	5%	-	

El 91% dice que nada o poco, el 4% manifiesta que regular y el 5% expone que bastante

### 6. ¿Hay personas que no se comprometen en la tarea del grupo?

Nada				Mucho
1	2	3	4	5
76%	19%	5%	-	-

El 95% manifiesta que nada o poco, mientras que el 5% dice que regular.

### Interpretación general sobre el cuestionario «El clima de grupo»:

El clima de grupo, de acuerdo con los resultados de la encuesta, fue altamente positivo. En contraste con esta opinión generalizada, diremos que en nuestro diario recogimos bastantes más problemas de los que aquí se exponen. También es cierto que la valoración final dice bastante más del hecho de haberlos superado que del proceso que se ha seguido. Creemos, también de acuerdo con nuestro diario, que los resultados de la encuesta reflejan claramente el ambiente de colaboración y responsabilidad que reinaba en los grupos al final de la Fase III.

## 2. AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Durante la reunión he querido participar pero no lo he hecho porque...

### 1. No me han dado la palabra

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
77%	21%	2%	-	-

El 98% manifiesta que nunca o casi nunca, mientras que el 2% dice que algunas veces.

### 2. No he tenido necesidad de hacerlo: otra persona había dicho ya lo que iba a decir

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
17%	39%	44%	-	-

El 56% manifiesta que nunca o casi nunca, mientras que el 44% dice que algunas veces.

**3. Me parecía que lo que yo pensaba era poco importante**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
79%	12%	4%	-	-

El 91% manifiesta que nunca o casi nunca, mientras que el 4% dice que algunas veces.

**4. No sabía expresarme con claridad**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
89%	11%	-	-	-

El 100% manifiesta que nunca o casi nunca.

**5. Cuando lo he hecho no me han escuchado (me han interrumpido, no me hacían caso)**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
92%	4%	4%	-	-

El 96% manifiesta que nunca o casi nunca, mientras que el 4% dice que algunas veces.

**6. No me sentía libre para opinar**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
95%	5%	-	-	-

El 100% manifiesta que nunca o casi nunca.

**7. Temía que los demás no aceptaran mi opinión**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
91%	9%	-	-	-

El 100% dice que nunca o casi nunca.

**8. El ambiente del grupo no se prestaba**

Nunca				Muchas veces
1	2	3	4	5
92%	4%	4%	-	-

El 96% manifiesta que nunca o casi nunca y el 4% que algunas veces.

**Interpretación general del cuestionario «Autoevaluación de la participación»:**

Dados los resultados, la participación y grado de armonía alcanzados en los grupos fueron muy positivos.

**3. AUTOEVALUACIÓN DEL GRUPO**

**1. Hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto**

Muy poco	poco	regular	bien	muy bien
-	-	-	5%	95%

El 100% dice que muy bien o bien.

**2. ¿En qué medida han sido eficaces para alcanzar los objetivos,?**

**2.1. La actuación del moderador**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	-	41%	51%	8%

El 59% manifiesta que mucho o bastante, mientras que el 41% dice que regular.

**2.2. La actuación del secretario**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	21%	63%	16%	-

El 16% manifiesta que mucho o bastante, el 63% dice que regular y el 21% que poco o muy poco.

### 2.3. El método de trabajo seguido

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	-	-	21%	79%

El 100% manifiesta que mucho o bastante.

### 3. ¿En qué medida hemos seguido los pasos del método para solucionar un problema en grupo?

#### 3.1. Hemos investigado los hechos

muy mal	mal	regular	bien	muy bien
-	-	-	29%	71%

El 100% dice que muy bien o bien.

#### 3.2. Hemos delimitado el problema

muy mal	mal	regular	bien	muy bien
-	-	8%	17%	75%

El 92% dice que muy bien o bien, mientras que el 8% manifiesta que regular.

#### 3.3. Hemos analizado las causas

muy mal	mal	regular	bien	muy bien
-	-	-	42%	58%

El 100% manifiesta que muy bien o bien.

#### 3.4. Hemos pensado en todas las soluciones posibles

muy poco	poco	regular	bien	muy bien
-	-	-	39%	61%

El 100% dice que muy bien o bien.

**3.5. Hemos estudiado detenidamente cada una de ellas**

muy poco	poco	regular	bien	muy bien
-	-	-	67%	33%

El 100% manifiesta que muy bien o bien.

**3.6. La solución adoptada por el grupo era compartida por todos**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	-	-	41%	59%

El 100% manifiesta que mucho o bastante.

**4. ¿Estábamos todos igualmente interesados en alcanzar los objetivos?**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	-	-	29% 7	1%

El 100% dice que mucho o bastante.

**5. ¿Hemos participado todos en la discusión aportando nuestras ideas?**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
-	-	8%	10%	82%

El 92% manifiesta que mucho o bastante, mientras que el 8% dice que regular.

**6. ¿Cuántas veces has querido intervenir y no lo has hecho porque,  
(Añade una de las palabras de arriba en los apartados siguientes)**

**6.1. el moderador no te dio la palabra?**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
83%	17%	-	-	-

El 100% manifiesta que muy poco o poco.



**6.2. tenías miedo a la reacción del grupo y a que no se aceptara tu propuesta?**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
97%	3%	-	-	-

El 100% manifiesta que muy poco o poco.

**6.3. creías que tu opinión era poco importante?**

muy poco	poco	regular	bastante	mucho
89%	7%	4%	-	-

El 96% manifiesta que muy poco o poco, mientras que el 4% dice que regular.

**6.4. por otras razones (exprésalas)?**

- Quizás por temor o sentimiento de inferioridad ante el resto del grupo.
- Porque tenía miedo de «llamar la atención» a un compañero por su pasotismo a estas alturas del curso.
- No tendría nada que decir a veces.
- Para evitar problemas con un componente del grupo.
- Confusión.

Tal como se ve, el número de otras razones es extramadamente bajo en relación con la población total encuestada (69)

**Interpretación general del cuestionario «Autoevaluación del grupo»:**

Es curioso observar cómo los datos de la encuesta revelan que los alumnos valoraron bastante más bajo el papel de los cargos unipersonales del grupo (secretario, moderador) como responsables de la buena marcha del mismo y, sin embargo, valoran más alto el método de trabajo y el interés general de todos los miembros del grupo. La impresión que nosotros tuvimos, según se desprende de nuestro diario, fue la misma. Parecía no existir, al menos no era observable, una división diferenciada del trabajo.

#### **4. PARA EVALUAR UN GRUPO**

**Decidimos anularlo por la incoherencia de las respuestas. Pensamos que las instrucciones, de acuerdo con los resultados, no fueron del todo claras (ver anexos)**

#### **5. EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRUPO HECHA POR EL GRUPO**

<b>Aspectos positivos</b>
---------------------------

- Experiencia muy interesante, enriquecedora.
- Fructífera
- Muy positivo el contraste de ideas en el grupo. Mayor aportación de ideas.
- Comunicación entre los miembros del grupo
- Negociación
- Debate
- Organización
- Trabajo conjunto compartido
- Integración
- Haber alcanzado los objetivos propuestos
- Problemas resueltos adoptando medidas beneficiosas para todos los miembros.
- Aportación de ideas por todos los miembros del grupo
- Aprovechar el tiempo
- Cada miembro del grupo podía opinar siempre que quería. Todos los miembros eran libres de opinar.
- Compromiso de todos en la tarea (cooperación de todos)
- Amistad reforzada
- Ratos inolvidables
- Coordinación
- Unión entre los miembros del grupo
- Reparto de papeles entre los miembros del grupo
- Nunca hizo falta llamar la atención a nadie
- El trabajo salió a tiempo
- Experiencia inolvidable
- Adaptarse en todo momento a la tarea
- El trabajo es más ameno
- Se trabaja más rápido
- Las dudas se resuelven antes
- Aprender a conocerse mejor

- Contacto humano
- Aprender a conocerse mejor
- Respeto por las opiniones de los demás
- Creatividad
- Aprender unos de otros (significativo)
- Discusión
- Diálogo (para resolver los problemas)
- Disparidad de criterios
- Cordialidad
- Aprendimos a realizar un proyecto didáctico
- Logramos superar las dificultades que se nos presentaron
- Compenetración
- Ambiente cordial
- Originalidad
- Búsqueda de información
- Crítica constructiva
- Comprensión
- Ayuda (apoyo)
- Tolerancia
- Anécdotas
- Enriquecimiento
- Conocer a un estudiante del Programa Erasmus
- Enriquecimiento personal
- Satisfacción con el trabajo
- Productivo
- Llevar la teoría a la práctica
- Motivadora
- Interesante
- Reforzamiento de la relación amistosa
- Sinceridad
- Experiencia del trabajo en grupo
- Enriquecimiento personal de cada miembro
- Nos dimos cuenta de que somos capaces de trabajar autónomamente
- Satisfacción con el trabajo
- Momentos muy divertidos
- Compenetración entre los miembros del grupo
- Mayor aportación de ideas
- Facilidad para distribuirnos el trabajo

- Cooperativismo
- Enriquecimiento a través de lo recibido por el resto del grupo
- Consenso a la hora de distribuir tareas y roles
- Aprovechamiento del tiempo
- Reforzamiento de la relación amistoso entre los diferentes miembros.

Total: 72

### **Aspectos negativos**

- Disparidad de criterios
- Falta de acuerdo
- Mala división del trabajo
- Falta de puntualidad
- Dificultad en el horario
- Escribir a máquina
- Cómo afrontar el tema que habíamos escogido
- Campo completamente desconocido, produce tensión
- Incompatibilidad de caracteres
- Poca responsabilidad
- Nervios, tensiones, pero constructivos
- Bajada de peso, pérdida de sueño
- Dificultad para reunirnos: cuándo, cómo y dónde
- Falta de tiempo
- Falta de coordinación
- Pérdida de tiempo en ponernos de acuerdo
- Demasiado trabajo (denso)
- Nos quita demasiado tiempo para otras asignaturas
- Agobio
- Mala organización del espacio-tiempo
- Frustración
- Coste económico
- Difícil
- Dificultad de relación
- Falta de concentración
- Diferencia de caracteres
- Diferentes formas de trabajar
- Falta de respeto
- No decir las cosas abiertamente

- Sensación de estrés
- Trabajo demasiado denso
- Desacuerdos
- Dificultad para contactar

Total: 34

### **Interpretación general del cuestionario «Evaluación del trabajo de grupo hecha por el grupo»:**

Este cuestionario refleja mucho más el proceso real que los precedentes. Es, sin duda, el mejor que detecta lo que pasó. Por otro parte, refleja en sus variados comentarios los típicos momentos de evolución de un grupo: formación, consolidación y resolución de problemas aparecidos. Se observa, también, una evidente diferencia entre las opiniones positivas (72) y las negativas (34).

## **6. CUESTIONARIO GENERAL SOBRE EL CURSO**

(Hemos respetado los números originales) (ver anexos)

Escala de valoración					
-	0	1	2	3	+
Bajo					Alto
Nada					Completamente
Desacuerdo					Acuerdo

### **4. El trabajo en grupo ha sido positivo**

0	1	2	3
-	-	10%	90%

El 90% valora muy positivamente el trabajo en grupo, mientras que el 10% lo hace positivamente.

### **5. Mi trabajo personal ha sido rentable**

0	1	2	3
-	-	13%	87%

El 87% manifiesta haber sido muy positivo, mientras que el 13% dice que fue positivo.

**23. ¿Qué mejoras introducirías en un curso de similares características?**

No apareció nada en relación con esta categoría.

**24. Añade tu opinión sobre algo que creas no haber sido preguntado:**

No apareció nada en relación con esta categoría

**Interpretación general del cuestionario general del curso:**

Los resultados de este cuestionario son totalmente coherentes con las opiniones recogidas en los anteriores cuestionarios.

**Interpretación general y valoración de la categoría 1: trabajar cooperativa y responsablemente.**

Para evitar reiteraciones, es evidente que se ha trabajado cooperativa y responsablemente. Esta categoría, junto con la que analizaba el talante democrático del profesor, forman la estructura básica para entender la propuesta de formación inicial que se presenta, analiza e interpreta en esta investigación.

**OBJETIVO 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

**5.2.2. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 2: Planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje, tomando para ello las decisiones convenientes y asumiendo la responsabilidad derivada de ellas.**

## FASE 0: INTRODUCCIÓN

En esta fase es importante comprobar si estaba previsto desde este momento que el alumno tuviese la posibilidad de llevar a cabo los distintos aspectos mencionados en el enunciado de la categoría. Para su análisis hemos utilizado tres instrumentos:

### **INSTRUMENTO 1: Programa del curso (ver anexos)**

#### **(Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase 0)**

Los apartados que reflejan las intenciones de esta categoría son:

1.3.

1.4.

1.5.

Nota b después de los contenidos

3.1.

3.1.1.1.

3.1.1.2.

3.1.1.7.

3.1.1.8.

3.1.3.

3.1.4.

3.3.

3.4.3.

3.4.4.

4

### **INSTRUMENTO 2: Plan de autonomía (ver anexos)**

#### **(Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase 0)**

Recordamos que esta plan de autonomía fue entregado a los alumnos en esta fase. El espíritu que se desprende del enunciado de la categoría se puede observar en los principios: 1, 2, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 27, 30, 32 y 35.

### **INSTRUMENTO 3: Propuesta de formación inicial (ver anexos)**

#### **(Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase 0)**

Los rasgos de la propuesta de formación inicial que incluyen esta categoría son: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 16, 17, 18, 19 y 20.

#### **Interpretación general de la Fase 0:**

Los instrumentos empleados denotan claramente que esta categoría estaba prevista desde el momento de la planificación del curso.

## FASE I: COMIENZO

Para el análisis de esta fase hemos utilizado tres instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Ficha de seguimiento**

**INSTRUMENTO 2: «Record File»**

**INSTRUMENTO 3: Reuniones de representantes**

**(Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase I)**

Los apartados de la *ficha de seguimiento* a través de los cuales obtuvimos información en relación con la categoría estudiada son:

- **Define con una palabra/frase/imagen el trabajo realizado esta semana.**
  
- **1. ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena?**
  - 1.1. En las sesiones:**
  - 1.2. Trabajados autónomamente (A) / grupo (G)**
    - Menciona la fuente que has utilizado (libro, artículo, etc.)**
    - Añade A o una G al final según corresponda.**
  
- **4. Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana /quincena. Utiliza los símbolos siguientes: A - B - C - D - E (y flechas). Comentario:**

La información recogida a través de este instrumento es muy variada. Concretamos, según cada uno de los apartados.

En el apartado 1.1., lo alumnos recogían básicamente lo que nosotros habíamos desarrollado en las sesiones presenciales. Lo más significativo para nosotros, en esta categoría, es ver cómo los alumnos organizaban la información en el «*Record File*». Las secciones más frecuentes de este medio didáctico fueron (Este listado es un resumen, después de consultados todos los «Record Files». Ello no quiere decir que cada alumno tuviese las mismas secciones):

1. Programa y aspectos oficiales de la asignatura.
2. Notas de clase
3. Talleres (parte práctica)
4. Fotocopias entregadas
5. Tareas de grupo
6. Diarios individuales/grupo e informes de grupo



7. Esquemas
8. Terminología (Diccionario)
9. Proyecto Didáctico: tareas.
10. Presentaciones. Cuadernillo para las presentaciones
11. Reuniones de representantes. Acuerdos.
12. Preparaciones para la Defensa Oral.
13. Material complementario:
  - Suplementos de educación
  - Prensa e información específica
  - Revistas especializadas en didáctica y pedagogía
  - Documentos de innovación educativa
  - El mundo laboral: oposiciones, convocatorias, etc.
14. Avisos y comunicados
15. Observaciones internas y externas.
16. Información sobre el CAP
17. Fichas de seguimiento y autoevaluación.
18. Información, acuerdos, criterios, etc. sobre la evaluación
19. Comentarios sobre las fichas de seguimiento
20. Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
21. Conclusiones finales
22. Plan de autonomía
23. Lecturas en relación con el programa del curso
24. Comisiones de trabajo
25. Visitas de profesores de secundaria (mesa redonda), sindicatos, Coordinadora de las Didácticas Especiales del CAP y asesoras de inglés del CEP.

Cada alumno organizó esta información libremente. Los formatos fueron muy variados. Los «Record Files» de los miembros de un mismo grupo solían parecerse en cuanto a su estructura organizativa, lo cual es del todo normal. No obstante, se aprecia una gran creatividad en cada uno de ellos.

En el apartado 1.2. se percibe fácilmente la capacidad para planificar y organizar el trabajo autónomo.

A través de esta sección pudimos conocer qué hacían los alumnos, aparte de las sesiones presenciales. Las tareas que se mencionan con más frecuencia son:

- Lecturas individuales de los DCB y Materiales Curriculares.
  - Lecturas de artículos relacionados con los contenidos que estábamos trabajando.
  - Lectura de revistas especializadas
  - Asistencia a alguna charla sobre temas educativos.
  - Asistencia a una reunión de padres
  - Asistencia a una semana cultural de un centro educativo para percibir el ambiente y conocer la problemática de ese sector.
  - Lectura de artículos en periódicos locales, nacionales e internaciones sobre temas educativos.
  - Repaso y estructuración del trabajo de clase
  - Pasarse por una librería especializada para ver libros de texto y material complementario.
  - Discutir temas educativos en el grupo, para el que cada miembro se preparó un apartado.
  - Reunión del grupo para preparar la tarea que se habían propuesto.
  - Preparación de los temas que iban a llevar a la reunión de representantes.
- Preparación del material de la observación externa, a partir de los apuntes dados por el profesor externo.

El apartado 4, sobre evaluación, fue el más inesperado. Ya lo hemos dicho en otra categoría. Era frecuente observar que los alumnos se evaluaban muy bajo. Como dato, de esta fase, podemos resumir: el 82% de los alumnos se calificaron con una C y C/D. El 17% de ellos, añadieron una sola flecha hacia arriba (lo cual indica una tendencia positiva. El máximo permitido era tres). El 10% se calificaron con una B y sólo el 8% se calificó con una A/B. Hay comentarios curiosos como «Ha sido la asignatura que más he trabajado esta semana» y se puso una C con una flecha hacia arriba.

Ante nuestras preguntas, tanto en las sesiones presenciales como en las reuniones de representantes, las respuestas fueron siempre muy vagas e imprecisas. En nuestro diario recogimos «Todavía no sé muy bien el motivo de que no se evalúen bien. No parecen tener temor a hacerlo (según afirman) y tampoco creo que sea que no conocen los símbolos -los hemos utilizado desde primer curso-. Mejor será dejar que madure el asunto». La incoherencia era evidente si hacíamos caso a nuestras observaciones de las sesiones presenciales, eran mejores y más participativos de lo que luego reflejaban sus evaluaciones.

Respecto a las *reuniones de representantes* no creemos que sea necesario hacer mayor hincapié. Creemos que responde perfectamente a la parte «tomando para ello las decisiones convenientes y asumiendo la responsabilidad derivadas de ellas» de la categoría. Para mayor contraste en la información podrían dirigirse a:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase I, Instrumento 2.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase I, Instrumento 2.
- Objetivo 3, Categoría 1, Fase I, Instrumento 2.

### **Interpretación general de la Fase I:**

La Fase I representa el comienzo. Lo importante en este momento es que el alumno disponga de vías suficientes para poder llevar a cabo el espíritu de la categoría analizada (planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje). La evolución de dichos medios se manifiesta sobre todo en las fases posteriores.

### **FASE II: DESARROLLO**

En esta fase se siguen dando los mismos resultados de los instrumentos mencionados en la Fase I, aunque incrementados notablemente. Como instrumento nuevo, y ya tratado en varias categorías y fases, podemos citar *las comisiones*. Para mayor información dirigirse a:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 3.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 2.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 4.

### **Interpretación general de la Fase II:**

Los alumnos en este momento son más capaces, y lo manifiestan en esta misma proporción, de planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje. Un ejemplo de responsabilidad y de toma de decisiones lo representan las comisiones de alumnos.

### FASE III: FIN DEL PROCESO

Para el análisis de esta fase hemos utilizado cuatro instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Diario individual/grupo e informe de grupo**

**INSTRUMENTO 2: Tutorías**

**INSTRUMENTO 3: Tareas finales**

**(Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase III)**

Es en esta fase donde la categoría adquiere su máximo rendimiento. *Los diarios individuales/grupo e informes de grupo*, que como ya hemos explicado sustituyeron a las fichas de seguimiento, son la base de las *tutorías*, también suficientemente tratadas. Los alumnos trabajaron autónomamente y no recibieron clases presenciales /frontales, salvo muy contadas excepciones -como ya hemos relatado-. *Las tareas finales (Diseño de un proyecto didáctico, la presentación de una tarea y la defensa oral)* son «planificadas, organizadas y evaluadas por los mismos alumnos, tomando para ello las decisiones convenientes y asumiendo la responsabilidad derivada de ellas» (tal como dice la categoría).

#### Referencias

- Los diarios individuales/grupo e informes de grupo:

Objetivo 1, Categoría 1, Fase III, Instrumento 3.

- Las tutorías:

Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 6.

Objetivo 1, Categoría 4, Fase III.

Objetivo 2, Categoría 1, Fase III, Instrumento 2.

Objetivo 3, Categoría 1, Fase III, Instrumento 2.

- Tareas finales:

Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 3

Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 4.

Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 5

Objetivo 2, Categoría 1, Fase III, Instrumento 1

Sería conveniente comprobar el grado de autonomía que los alumnos declararon tener al final de la experiencia, para ver si esta categoría produjo en ellos el efecto que nosotros habíamos intentado conseguir.

**Comentario sobre el diario individual/grupo e informe de grupo, tutorías y tareas finales:**

Esta categoría adquiere su máximo rendimiento en esta fase. Es lógico. Los alumnos, apoyados igualmente en la evolución de la propuesta de formación inicial, han ido progresando gradualmente. La responsabilidad de su aprendizaje está casi totalmente en sus manos. El profesor coordina tal aprendizaje y se siente co-responsable del mismo.

**INSTRUMENTO 4: Encuesta final sobre la autonomía de los alumnos**

**(Realmente se denominó: Autoevaluación de mi autonomía dentro de la asignatura) (Objetivo Específico 2, Categoría 2, Fase III)**

Modelo de la encuesta:

1. Cuando hablamos de autonomía en clase la definimos con los siguientes términos:

Autosuficiencia	Llegar a cubrir objetivos
Autocapacidad	por un método deductivo
Valerse por sí mismo	Elegir y ser consecuente
Libertad de decisión	con ello
Independencia	Libertad parcial
Cooperación	Autocontrolarse
Libertad condicionada	Planificarse
Trabajo en común	Autoconocimiento
Libertad de trabajo	Saberse organizar
Responsable de lo que haces	Tomar decisiones
Buscarse la vida por sí mismo	Correr riesgos
Autoconfianza	Ir al ritmo que puedo
Creatividad	Elaboración propia
Saber utilizar los recursos	Ser capaz de...

**1.1. ¿Cómo te evaluarías respecto a estos términos?**

**1.2. ¿Qué término sería para ti el más importante?**

**1.3. ¿Y el menos importante?**

**2. ¿Eres más autónomo ahora que antes dentro de esta asignatura?**

**SI sí no NO**

**2.1. ¿Cuáles serían las posibles causas?**

**3. ¿Piensas que es importante promover la autonomía de los alumnos en la clase?**

## Resultados

1.1. Esta pregunta admite varias contestaciones por alumno. He aquí las palabras elegidas y su evaluación respecto a las mismas. La escala que les propuse fue:

(Superior) A - B - C - D - E (Inferior)

Una posible interpretación de esta escala sería:

A	B	C	D	E
Muy bien	Bien	Regular	mal	muy mal

### Autosuficiencia:

A	B	C	D	E
62%	31%	7%	-	-

### Autocapacidad

A	B	C	D	E
72%	27%	1%	-	-

### Libertad de decisión

A	B	C	D	E
69%	28%	3%	-	-

### Cooperación

A	B	C	D	E
100%	-	-	-	-

### Responsable de lo que haces

A	B	C	D	E
100%	-	-	-	-

**Autoconfianza**

A	B	C	D	E
78%	22%	-	-	-

**Creatividad**

A	B	C	D	E
87%	13%	-	-	-

**Saber utilizar los recursos**

A	B	C	D	E
92%	8%	-	-	-

**Elegir y ser consecuente con ello**

A	B	C	D	E
100%	-	-	-	-

**Planificarse**

A	B	C	D	E
100%	-	-	-	-

**Saberse organizar**

A	B	C	D	E
89%	10%	1%	-	-

**Toma de decisiones**

A	B	C	D	E
93%	7%	-	-	-

**Ser capaz de...**

A	B	C	D	E
100%	-	-	-	-

**Comentario sobre ¿Cómo te evaluarías respecto a estos términos?:**

Las opiniones recogidas justifican, una vez más, que la autonomía no es un término plural. Cada individuo la interpreta de acuerdo a sus propias circunstancias. Existe coincidencias, por supuesto, sobre todo en los términos de muy amplia interpretación: un ejemplo de ello sería «Responsable de lo que haces» (100% de los alumnos lo calificaron con una A; sin embargo «libertad de decisión» (69% A, 28% B y 3% C). No obstante, los alumnos demuestran tener, en muy alto grado, conciencia respecto a lo que significa la autonomía.

### **1.2. ¿Qué término sería para ti el más importante?**

Los términos elegidos fueron:

- Autocapacidad (Mucha seguridad): 72%
- Responsabilidad: 100%
- Cooperación, trabajo en común: 92%
- Libertad de decisión: 76%
- Autocapacidad (autosuficiencia, autocontrol, autoconfianza, auto-organización y cooperación) (Los alumnos agruparon estos términos): 89%
- Libertad de trabajo: 82%
- Elegir y ser consecuente: 96%
- Creatividad: 100%
- Valerse por sí mismo: 86%
- Saberse organizar + planificarse: 100%
- Cooperación (desarrollo y enriquecimiento de la personalidad)  
(Los alumnos agruparon estos términos): 16%
- Saber utilizar los recursos: 78%

Similar comentario al precedente.

### **1.3. ¿Y el menos importante?**

- Ir al ritmo que puedo: 25%
- Buscarse la vida por sí mismo: 32%
- Correr riesgos: 43%
- Independencia: 97%
- Elaboración propia: 63%
- Libertad parcial: 72%
- Llegar a cubrir objetivos por un método deductivo: 83%
- Ninguno es menos importante que el resto, todos guardan relación: 15%

Se nota claramente que los alumnos descartan los términos más imprecisos de la lista original.

### **2. ¿Eres más autónomo ahora que antes dentro de esta asignatura?**

SÍ	sí	no	NO	
<b>51</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>alumnos</b>



El resultado es, al menos, curioso en alumnos universitarios. Se podría suponer que los alumnos en este nivel son habitualmente autónomos. Sin embargo, no es así. 66 alumnos encuestados manifiesta ser más autónomos ahora, frente a 3 de ellos que dice no serlo.

### **2.1. ¿Cuáles serían las posibles causas?**

- Más autónomo. Propia personalidad.
- Apoyo del grupo.
- Trabajar con ciertos medios.
- Experiencia del trabajo en grupo, sin dejar de ser individuo.
- Visión positiva de la autonomía.
- Grados de autonomía durante el curso que nos han hecho recapacitar y evolucionar en la misma autonomía.
- Contar con un profesor mentalizado.
- Más conocimiento sobre lo que significa la enseñanza.
- Fomento de la cooperación, la responsabilidad, la autoestima, saberse organizar y planificar.
- Trabajo de grupo en un proyecto.
- Capacidad para crear algo de la nada.
- Conocimientos + obligación responsable.
- El habernos enfrentado individualmente a la elaboración de una sesión y colectivamente a un proyecto didáctico.
- Potenciación práctica de la autonomía, la hemos «palpado».
- El cambio de sistema de las clases: trabajo por sí mismos, a un ritmo personal debido a que el profesor apenas estaba en «su lugar».
- Realización del proyecto didáctico = propia toma de decisiones.
- El término autonomía es imprescindible. Extrañeza al principio de la experiencia y «valor» para asumir el reto.
- Libertad de trabajo, de decisión, de investigación (leyendo, preguntando, etc.).
- Poco abuso en la utilización de un mediador (profesor) a la hora de elaborar un proyecto.
- Seguridad en lo aprendido. Eso te lleva a ser más autónoma al reafirmarte como individuo.
- Autonomía a través de la potenciación del trabajo en grupo.
- Dedicación.
- Fase práctica: responsabilidad y confianza.
- Autonomía ligada al asesoramiento de un mediador.
- La potenció coherentemente el profesor.
- La novedad de la autonomía respeto a experiencias dictatoriales anteriores.

- Preparación + ayuda + experiencia del proyecto didáctico.
- Elaboración del proyecto + «Record File» (indispensable) = ganar confianza en uno mismo.
- Conocimiento, libertad, autoconfianza, cooperación, enriquecimiento y flexibilidad.
- Objetivo del curso: facilitar la autonomía.
- Orientaciones no sólo del profesor sino de otras personas expertas en el tema a través de conferencias y sesiones de observación.
- Importancia de haberla «vivido». No hubiese sido lo mismo si se nos hubiese dado como un concepto más.
- Siempre se es autónomo. El trabajo en grupo ayuda a enriquecerse. Sin embargo, cuando se es creativo se es siempre.
- Conciencia gradual. Toma de decisiones.
- Experiencia + conocimientos = autonomía.
- Funcionamiento interno de las clases.
- Diseño + observación = seguridad.
- Adaptación.
- La autonomía es un proceso gradual.

Las razones para ser autónomo o no, dado que es un hecho individual, difieren de un sujeto a otro, de ahí la gran variedad de respuestas dadas. Sin embargo, casi todas ellas reflejan, de una u otra forma, acciones emprendidas por nosotros o por ellos mismos como causa aparente de esa autonomía.

**3. ¿Piensas que es importante promover la autonomía de los alumnos en la clase?**

SI	sí	no	NO
97%	3%	-	-

Añaden las razones por las cuales lo piensan. No las hemos añadido por ser bastante redundantes en relación con las demás opiniones recogidas en apartados anteriores.

Esperábamos esta respuesta. Al menos, han tomado conciencia de las ventajas que supone esta filosofía de entender la enseñanza y el aprendizaje. Otra cosa muy distinta, como es de suponer, es si ellos van a llevar a cabo lo «vivido» en su quehacer futuro.

**Interpretación de la categoría 2 : «Planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje, tomando para ello las decisiones y asumiendo la responsabilidad derivada de ellas»**

Es evidente, a través de los determinados instrumentos que hemos usado, que los alumnos alcanzaron un alto grado de capacidad para planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje, sobre todo en la Fase III. Sin embargo, debemos enfatizar - otra vez- que lo que se aprecia en la Fase III es el resultado de la evolución de un proceso gradual. Otra explicación sería imposible.

**OBJETIVO 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

**5.2.3. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 3: Participar activa, crítica y responsablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello supone buscar alternativas a los problemas planteados, negociar, pactar, estar abierto a los cambios y ser flexible.**

Para el análisis de esta categoría hemos utilizado ocho instrumentos:

**INSTRUMENTO 1: Programa del curso**

**INSTRUMENTO 2: Plan de autonomía**

**INSTRUMENTO 3: Propuesta de formación inicial**

**INSTRUMENTO 4: Ficha de seguimiento**

**INSTRUMENTO 5: Reunión de representantes**

**INSTRUMENTO 6: Comisiones**

**INSTRUMENTO 7: Tutorías (Diarios individuales/grupo e informe de grupo)**

**INSTRUMENTO 8: Cuestionario general sobre el curso**

**(Objetivo Específico 2, Categoría 3)**

Dado que todos estos instrumentos son sumamente conocidos en este momento vamos a hacer un relato conjunto poniendo las referencias que sean necesarias. Se ruega ver los documentos originales en los anexos.

Esta categoría se detecta desde el principio en nuestra *propuesta de formación inicial* (apartados: 1, 2, 3, 8, 10, 12, 16, 19 y 20), *plan de autonomía* ( apartados 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 37 y 38) y en el *programa del curso* (Ver Objetivo 1, Categoría 1, Fase 0, Instrumento 2).

Durante el desarrollo del curso, se utilizaron distintos medios didácticos que posibilita-

ron la participación activa, crítica y responsable del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de la *ficha de seguimiento*, la cual se puede observar en:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase I, Instrumento 1.
- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 1.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase I, Instrumento 2.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 3.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase I, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase I, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase II, Instrumento 1.

Otro ejemplo es *la reunión de representantes* cuyas referencias se pueden observar en:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase I, Instrumento 2.
- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 2
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 4.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase I, Instrumento 2.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 3.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase I, Instrumento 3.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase II, Instrumento 3.

Otro ejemplo es *las comisiones*:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase II, Instrumento 3.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase II, Instrumento 4.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 2.
- Objetivo 2, Categoría 2, Fase II, Instrumento 4.

*Las tutorías* en la Fase III, apoyadas en el *diario individual /grupo* y el *informe de grupo* fueron otra fuente de participación del alumno. Referencias de las mismas:

- Objetivo 1, Categoría 1, Fase III, Instrumento 3.
- Objetivo 1, Categoría 3, Fase III, Instrumento 6.
- Objetivo 1, Categoría 4, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase I, Instrumento 4.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase II, Instrumento 1.
- Objetivo 2, Categoría 1, Fase III, Instrumento 2.

A pesar de todas estas referencias, también se refleja esta categoría en el *cuestionario general del curso* -pasado al final del mismo-. Las proposiciones que afectan a esta categoría fueron analizadas ya en: Objetivo 1, Categoría 1, Fase III, Instrumento 1.

**Interpretación sobre la categoría 3: participar activa, crítica y responsablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello va a suponer buscar alternativas a los problemas planteados, negociar, pactar, estar abierto a los cambios y ser flexible.**

En este momento del análisis e interpretación de la información, es inevitable ser reiterativo. Los objetivos y las distintas categorías van evolucionando cohesiva y coherentemente. Los rasgos de esta categoría se han observado suficientemente a través de otros muchos instrumentos, lo cual no hace más que enfatizar la cohesión y coherencia de esta propuesta de formación inicial. Los alumnos han desarrollado ampliamente los rasgos que aquí analizamos.

**OBJETIVO 2: Descubrir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

**5.2.4. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 4: Obtener, seleccionar y saber interpretar la información utilizando las fuentes y los medios oportunos.**

Esta categoría se corresponde con la Categoría 3 del Objetivo 1, aunque allí se trató desde el punto de vista del profesor. Sin embargo, los datos son igualmente válidos para ambas categorías.

**OBJETIVO 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial.**

**5.2.5. ANALISIS DE LA CATEGORIA 5: Diseñar, desarrollar, observar y evaluar el trabajo escolar, argumentando estos aspectos con la terminología, cohesión y coherencia adecuadas.**

Retomando el concepto de tareas finales, diremos que el curso en sí mismo se convierte en una preparación para las mismas. Creemos, además, necesario describir aquí el proceso por el cual llegamos a que los alumnos pudiesen acometer las mencionadas tareas.

El esquema básico para cada una de las tareas es el siguiente:

1. Definimos las tareas finales. En nuestro caso, fueron: diseño de un proyecto didáctico, presentación individual de una tarea (puesta en práctica) en situación de microenseñanza, defensa oral (sobre todos los conceptos en torno al diseño, lecturas, etc.) y el «Record File» (medio didáctico en el que se recoge todo lo trabajado durante el proceso). Más tarde se añadieron las observaciones interna y externa.
2. Desarrollamos un currículo cohesivo y coherente que posibilite o facilite dichas tareas finales<sup>(8)</sup>.

Veamos, en detalle, cómo evolucionó cada una de ellas:

- *El proyecto didáctico* (descrito ya en el apartado 4.3. de este capítulo) tenía las características siguientes:
  1. Preparación previa: El proyecto didáctico exigía que los alumnos tuvieran que aplicar todo lo trabajado durante el curso, tal como se verá en un esquema posterior. De ello se deduce fácilmente la necesidad de desarrollar los contenidos necesarios para ello. Esto es lo que denominamos el programa base del curso. La metodología utilizada fue muy variada, tal como se describe en el programa del curso. El tipo de agrupamiento empleado, sobre todo en la Fase III, giró en torno al trabajo cooperativo, aunque no exclusivamente. Siempre aspiramos a que el individuo no fuese absorbido por el grupo; muy al contrario, siempre defendimos que un grupo es una suma de individualidades que tienen un objetivo común. Como ejemplo de las tareas desarrolladas durante el proceso de preparación del proyecto docente podemos mencionar:
    - Tareas de lectura (dirigidas, semi-dirigidas y libres)
    - Resolución de cuestionarios sobre un/os concepto/s determinados.
    - Aplicación práctica de los conceptos teóricos desarrollados.
    - Tareas deductivas o inductivas sobre algún concepto determinado, siempre apoyados por los medios y recursos didácticos convenientes para ello.
    - Comentarios de textos.
    - Estudios de casos.
    - Resolución de tareas que exigían la lectura y contraste individual o de grupo.
    - Debates sobre algún concepto determinado.
    - Mesas redondas propuestas por algún grupo de trabajo o por nosotros sobre cual-

---

<sup>8</sup> Según se describe en:

Estaire, S. y J. Zanón (1994), *Planning Classwork: A Task-based Approach*, Heinemann  
Esta idea fue originalmente desarrollada por Sheila Estaire en un curso dirigido por nosotros en 1987, a la cual hago constar aquí nuestro agradecimiento más profundo.

quier aspecto educativo.

- Contraste de ideas con la visita de profesores externos de primaria, secundaria y universidad, sindicatos, etc.
- Diseño conjunto (toda la clase) de las tareas, finales y aquellas que las posibilitasen/facilitasen, para una sesión de una hora.
- Uso frecuente de libros de texto, materiales complementarios, etc. para apoyar los conceptos que íbamos desarrollando.
- etc.

2. Aspectos del proyecto didáctico (este fue el esquema negociado al final de la Fase II. No obstante cada grupo podía interpretarlo libremente, lo único que se les exigió es que tuviese coherencia y cohesión. Todo ese trabajo de ajuste y negociación se llevaría a cabo en las tutorías de la Fase III):

2.1. Prólogo

2.2. Definir el contexto y los conocimientos previos de los alumnos (Evaluación inicial)<sup>9</sup>. Elección del nivel.

2.3. Introducción.

2.4. Tareas finales: grados de autonomía del alumno que exigían, aspectos organizativos, relaciones con otras áreas, etc.

2.5. Objetivos de Etapa y Area. Interrelación de los mismos. Justificación. Relación de los Objetivos de Area y los Bloques de Contenido.

2.6. Contenidos:

- Hechos, conceptos y principios (funciones, estructuras, léxico, morfosintaxis, aspectos fonéticos/fonológicos, otros)
- Procedimientos.
- Actitudes, valores y normas.

2.7. Secuencia de las tareas que posibilitan/facilitan las tareas finales.

2.8. Medios y recursos didácticos.

2.9. Los alumnos: estrategias de aprendizaje, tratamiento del error, trabajo individual/grupo complementario y observaciones.

2.10. El profesor: estrategias de enseñanza.

2.11. Papeles del profesor y del alumno (según clasificación dada)

2.12. Asesoramiento y evaluación de todo el proceso.

2.13. Conclusiones generales

2.14. Bibliografía utilizada.

---

<sup>9</sup> Algunos grupos - en concreto seis de ellos- visitaron voluntariamente centros de secundaria, pasando cuestionarios al profesor y a los alumnos para fundamentar mejor su trabajo de diseño.

3. Condiciones:

- a) Cada alumno tenía que diseñar las tareas para una sesión de una hora. Estas tareas tendrían que adaptarse a las tareas finales y a las tareas diseñadas por los otros miembros del grupo.
- b) Todos los miembros del grupo tenían que diseñar la/s tarea/s final/es conjuntamente.
- c) Quedaba bajo su responsabilidad la organización y ejecución de las parcelas del proyecto.

Fue necesario, a pesar de toda la información dada, tener algunas sesiones con los alumnos para aclarar dudas, potenciar su autoconfianza, etc.

*- Presentación individual de una tarea del proyecto didáctico*

Se trata de poner en práctica una de las tareas, finales o aquellas que las posibilitan/facilitan, del diseño. Es la parte que suele asustar más a los alumnos. Basándonos en experiencias de los cursos anteriores pusimos el siguiente plan en marcha: Cada grupo podría incorporarse voluntariamente a un taller semanal durante los meses que duró la Fase III para practicar habilidades de presentación. En ellos, tuvo cabida el desarrollo de distintas habilidades: para dar instrucciones, para presentar el material, para hacer preguntas, para utilizar una dinámica de grupos apropiada, para evaluar la tarea durante el desarrollo y final de la misma, para usar la voz adecuadamente, etc.

El formato de estas sesiones fue el siguiente:

1. Se creaba un grupo de 15 alumnos como máximo, similar al número que tendría la prueba final. Se apuntaban, donde encontrasen hueco, en una lista que había en la portería de la Facultad. Normalmente vinieron grupos afines y venían todos juntos. Tuvimos que hacer cinco sesiones complementarias, los miércoles, dado el éxito de estas sesiones y también, según manifestaban, por la angustia que sentían por la presentación final (terminaron siendo las sesiones más divertidas de todas)
2. Cada alumno traía una tarea que quería poner en práctica, bien por iniciativa propia o alguna que habíamos elegido en las tutorías.
3. Manifestaban por escrito, en la lista en la que se apuntaban, las necesidades materiales que tenían (video, cassette, retroproyector, etc.). La comisión de medios lo preparaba y cuando los grupos iban a la sesión ya tenían todo lo necesario allí. En cuanto a las copias que necesitaban para la clase, así como las transparencias y rotuladores, etc. nos lo pedían directamente en las tutorías.
4. Durante la sesión de presentación, unos actuaban de alumnos y otro de profesor. Los



que actuaban como alumnos rellenaban al final de la actuación de su compañero las hojas de observación previstas (ver anexos). El que actuaba como profesor también rellenaba una hoja de reflexión sobre su impresión durante el desarrollo de la tarea.

5. Cuando concluían las presentaciones hacíamos una puesta en común en la que intercambiábamos nuestras impresiones basadas en las hojas de observación. Al principio nos pidieron que no nos dirigiésemos a nadie en concreto para no asustar, según esa petición hicimos comentarios generales. Esta costumbre se relegó al ver que los comentarios trataban de ser constructivos y positivos.

En una de las reuniones de representantes se nos pidió si podíamos dar un informe personalizado de cada intervención. Quedamos en estudiar el formato. En la siguiente reunión les presentamos este modelo de informe, el cual quedó aceptado:

Informe personalizado sobre la presentación

Nombre. Grupo. Fecha.

PARCELAS DESTACADAS

Relación de parcelas de la ficha de observación

Las señalaba

Comentario:

PARCELAS QUE NECESITAN SER MEJORADAS

Relación de parcelas de la ficha de observación

Las señalaba

Comentario:

Con toda esta experiencia se redactó un documento en el que se recogían todas las recomendaciones, sugerencias, etc. para afrontar una clase (ver anexos, documento denominado: Normas y sugerencias para la presentación de las tareas). Utilizamos igualmente bibliografía sobre el tema.

Para la presentación final se puso una lista en portería de la Facultad para que eligiesen el día y la hora (ver anexos). Para esta prueba cada alumno tenía que rellenar un Cuadernillo de Presentación (ver anexos). Al final de esta prueba se pasó una encuesta (ver anexos)

- *La defensa oral.* Cada grupo tuvo que defender oralmente el proyecto didáctico diseñado. Fue un momento clave para observar la profundidad y dominio de los conceptos teórico-prácticos desarrollados durante el curso.

1. Condiciones para la defensa oral:

- Es en grupo.

- Duración una hora.

- La evaluación es individual.

- En el supuesto caso de que un alumno tuviese que repetir la prueba, ésta sería individual.

- La prueba será grabada en video.
- Fecha límite para las defensas orales: 10 de julio. Se pondrá una lista con opciones para que el grupo elija el horario y día más adecuados a sus intereses.
- Se podrá llevar todo tipo de materiales, bibliografía, etc. para ser consultados durante la sesión, si así lo estiman conveniente.

## 2. Modelos para la defensa oral.

- Frases o textos para comentar. Están sacadas del material entregado durante el curso o de las lecturas hechas.
- Ejemplos de tareas sacadas de distintas fuentes con el fin de utilizar sus componentes.
- Estudio de casos. Se trata de dar datos sobre el perfil de un profesor para poder dialogar sobre qué y cómo interpretar su proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Se espera que el alumno pueda interpretar estos datos y dar su opinión, todo ello basado en las lecturas hechas o en los comentarios hechos durante las sesiones.

- Reflexión sobre el propio diseño.
- Preguntas sobre el cuestionario hecho al principio del curso.
- Palabras sueltas.

Para ver el documento original entregado a los alumnos, se ruega consultar el anexo.

- *El «Record File»* (ver Objetivo 2, Categoría 2, Fase II, Instrumento 2).

- *Observaciones internas y externas*

Ya hemos comentado previamente que tuvimos la suerte de contar con el observador participativo externo para organizar esta parcela. **La comisión de observación interna** estuvo formada por 30 alumnos. Su objetivo era doble: a) observar nuestras sesiones para aportar datos al proceso y b) aportar su experiencia a los grupos de cara a las observaciones externas (en centros de enseñanza). La organización de esta comisión interna fue la siguiente:

- De los 30 alumnos entrenados en observación, se formaron grupos de dos. Cada pareja tenía que observar el mismo apartado (ej. el uso de los medios) individualmente. Luego se reunían y analizaban la sesión y emitían un informe conjunto. Los miembros de esa pareja no podían volver a observar juntos, para dar mayor variedad a las observaciones. Toda la organización de estas parejas recayó en esta comisión. (Ver modelos en los anexos)

**La comisión de observación externa.** Su objetivo era ponerse en contacto con los centros universitarios, de secundaria, primaria, escuela de idiomas e instituto universitario de idiomas con el fin de hacer las observaciones allí. Esta comisión terminó subdividiéndose en

niveles educativos, dadas las solicitudes tan variadas de los alumnos. Cada grupo se reunió con esta comisión para expresar sus preferencias. La comisión hacía los contactos correspondientes, alguna vez asesorados por nosotros, para localizar a los profesores y saber sus horarios, disponibilidad, etc. e indicaban posteriormente al grupo/alumnos el día y la hora en la que podían hacer la observación. Dos fue el número de alumnos acordado para cada observación. Tenían que usar la ficha de observación (con lo cual tenían que ponerse en contacto con la comisión de observación interna, que era la que había trabajado con dichas fichas previamente para aprender a usarlas) y hacer un informe conjunto ( Ver dichos medios didácticos en los anexos).

Sólo dos grupos, de 5 miembros cada uno, decidieron, no sólo observar, sino hacer prácticas en el centro elegido. Al traer la propuesta a la sesión de tutoría, les recomendamos grabar en video la experiencia y así poder hacer un comentario juntos. A ambos grupos les pareció interesante y así lo hicieron. Estos grupos no tuvieron que hacer las presentaciones.

Esta comisión funcionó intensamente en los meses de abril y mayo (malos meses para hacer tal tarea, pero no pudo ser antes debido al trabajo en el proyecto didáctico).

Todo el material producido por ambas comisiones y por los alumnos observadores cumplieron brillantemente con el uso práctico de los conceptos, terminología, coherencia y cohesión esperados. Sin embargo, debemos reconocer que esta tarea sobrepasó en gran medida el esfuerzo de estos alumnos. A partir de esta experiencia nos resistimos a incluir las observaciones externas como tarea final de este curso de formación inicial. Es mucho más lógico dejarlas para el CAP (hoy CCP).

Es necesario que añadamos el análisis de los apartados del *Cuestionario General sobre el curso* relacionados con las tareas. (Respetamos los números originales del cuestionario. Ver anexos)

### 1. Los contenidos han sido:

1.1. adaptados a la Reforma			
0	1	2	3
-	-	-	100%

  

1.2. significativos/útiles			
0	1	2	3
-	-	7%	93%

**1.3. interesantes**

0	1	2	3
-	-	12%	88%

**1.4. apropiados a los objetivos del curso**

0	1	2	3
-	-	17%	83%

**1.5. teóricos**

0	1	2	3
-	3%	16%	81%

**1.6. Prácticos**

0	1	2	3
-	5%	12%	83%

**11. Observaciones externas y su organización**

0	1	2	3
-	4%	11%	85%

**13. Mi experiencia en el diseño**

0	1	2	3
-	-	5%	95%

**15. Confío en que voy a ser evaluado justamente y de forma negociada**

0	1	2	3
-	-	4%	96%

**18. Centro de Recursos y su funcionamiento**

0	1	2	3
-	-	24%	76%

**20. Estoy convencido de la utilidad del «Record File»**

0	1	2	3
-	-	7%	93%

**21. Los materiales entregado durante el curso fueron relevantes /significativos**

0	1	2	3
-	-	16%	84%

**22. Las lecturas hechas**

0	1	2	3
-	5%	17%	78%

**23. ¿Qué mejoras introducirías en un curso de similares características? (Hemos extraído sólo las relativas a esta categoría)**

- Hacer más prácticas en institutos.
- Hacer las observaciones externas antes.
- Más práctica fuera del aula.
- Practicar más en clase.
- Llevar el proyecto didáctico a la práctica real.
- No agobiar al alumno con tantas tareas.
- Comenzar las tareas finales antes.
- Hacer las presentaciones antes de junio.
- No introducir nada más en el curso.
- Resumir más los contenidos y comenzar antes todo el trabajo de las tareas finales.
- Menos espacio de tiempo entre proyecto didáctico y presentación.
- Las observaciones y la presentación deberían ser optativas.
- Diseñar más tareas y llevarlas a la práctica.
- Más ejemplos de casos reales
- Creo que has exigido demasiado. El proyecto fue muy laborioso.

**24. Añade tu opinión sobre algo que creas no haber sido preguntado: (Hemos extraído sólo las relativas a esta categoría)**

- El examen oral y la presentación de la tarea no son necesarios para evaluar el curso.

- El profesor nos conoce más que nuestras madres, sin necesidad de hacer estas tareas.
- La defensa oral es innecesaria.
  - Tanta tarea final agobia mucho.

Sólo aparecen estas opiniones de los 69 alumnos consultados.

Otra fuente de información puede ser *el cuestionario sobre las presentaciones* pasado al final de dichas sesiones (ver anexos).

#### **4. ¿Encuentras esta sesión útil?**

El 89 % de los alumnos responden afirmativamente. El 11% restante dice sí, pero manifiestan haber necesitado más prácticas.

Sobre *la defensa oral* no pasamos un cuestionario final concreto. Sólo un alumno tuvo que hacer un segundo examen por razones de enfermedad, no por contenidos.

**Interpretación general de la categoría 5: Diseñar, desarrollar, observar y evaluar el trabajo escolar, argumentando estos aspectos con la terminología, cohesión y coherencia adecuadas.**

Esta categoría alcanza su máximo rendimiento en la Fase III, aunque como hemos dicho ya se debe, en gran parte, al trabajo realizado previamente. Las capacidades y actitudes, tanto de aprendizaje como profesionales, que nos propusimos como metas se cumplieron ampliamente. Ello se refleja en los resultados de los distintos cuestionarios analizados. La cohesión y coherencia de los datos es, igualmente, evidente. Algunas mejoras que los alumnos proponen son imposibles de acometer en un curso de estas características, otra son perfectamente asumibles y mejorarán, sin duda, la planificación de otro curso de similares características.

**5.2.6. Valoración del Objetivo Específico 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales-adquiridas a través de las distintas fases de la propuesta de formación inicial:**

Nuestros alumnos de formación inicial fueron capaces, de acuerdo con los análisis que hemos hecho a través de las distintas fases, de desarrollar distintas tareas y demostrar con ello diversas capacidades y actitudes que mantienen un paralelismo entre lo que es necesario para su aprendizaje como para su formación permanente. Las distintas categorías establecidas para el análisis de este objetivo reflejan la doble intencionalidad de este objetivo.

### **5.3. ANÁLISIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Describir y comprender la evolución de la propuesta de formación inicial, con especial énfasis en el desarrollo de la autonomía del alumno, a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

#### **5.3.1. ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA 1: Variaciones de la propuesta de formación inicial en función de los objetivos previstos para cada una de las fases de autonomía y de los objetivos, categorías e instrumentos de investigación.**

En esta categoría hemos tratado de recoger las variaciones de la propuesta de formación inicial que hicimos en el Capítulo III. Para ello, hemos combinado los objetivos previstos para cada una de las fases, los rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con dichos objetivos, las estrategias didácticas que hemos utilizado para alcanzarlos, así como los instrumentos de análisis utilizados en relación con los objetivos y categorías de investigación. Como vemos, se trata de visualizar y relacionar distintas informaciones para así hacerse una idea del desarrollo global de los objetivos previstos en cada una de las fases.

Hemos querido añadir, además, el grado de autonomía alcanzado por el alumno a través de cada uno de los objetivos, así como recoger las variaciones que el objetivo ha experimentado durante la fase correspondiente.

#### **Siglas y términos utilizados en el desarrollo de esta categoría:**

- Obj.Esp.1, Cat.1, Inst. 1: Objetivo Específico 1, Categoría 1, Instrumento 1.

- (1): Nota. Se añadirán las referencias en las que se puede observar el desarrollo del instrumento de recogida de información utilizado en la fase correspondiente, así como su relación con los objetivos y categorías de investigación. Si hubiese alguna variación o cambio, prevista o no en el Capítulo III, se añadirá una breve explicación.

Un medio didáctico es aquel que aparece en las observaciones con esta nota «No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase». Sin embargo, este medio didáctico podría aparecer como instrumento de análisis en otra fase o viceversa.

- (I): Instrumento Indirecto, complementario de otro más importante.

Esquema que vamos a utilizar para el desarrollo de esta categoría:

## FASE 0

### **OBJETIVO 1: Detectar las concepciones previas acerca de la enseñanza y del aprendizaje (ejemplo)**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo:
Estrategias didácticas utilizadas:
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:
1. Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo:

**Éstas fueron las intenciones sobre las que se fundamentó nuestra propuesta de formación inicial, la cual queda concretada a través de las distintas fases de enseñanza-aprendizaje descritas en el Capítulo III . Sus rasgos más significativos son:**

1. Ser una propuesta abierta a cualquier incorporación o cambio y a la negociación entre el profesor y los alumnos, todo ello según los principios del aprendizaje significativo.

2. Intentar aplicar, en la medida de lo posible, el plan de autonomía que tenemos en mente (ver anexos)

3. Intentar aplicar, en la medida de lo posible, nuestras ideas sobre formación inicial expresadas en el Capítulo I.

4. Ser una propuesta de formación inicial adaptada a la realidad, lo cual implica tomar decisiones a partir de una evaluación inicial del contexto y de los alumnos.

5. Basar la propuesta de formación inicial en la propia experiencia que los alumnos en formación tienen como tales.

6. Promover el trabajo cooperativo a través del trabajo en pequeños grupos.

7. Encauzar la disposición, normalmente buena, de los alumnos de quinto curso de Filología Moderna hacia la asignatura de «Metodología de la Enseñanza del Inglés (Los alumnos han elegido esta asignatura voluntariamente).



8. Que los alumnos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, desarrollo y evaluación), creando una conciencia de co-responsabilidad.

9. Adaptar la terminología y conceptos del curso de formación inicial a los derivados de la aplicación de la LOGSE y a los documentos que la desarrollan (DCB, Materiales Curriculares, etc).

10. Tener en cuenta el perfil del profesor LOGSE demandado en la Reforma del Sistema Educativo<sup>(10)</sup> y llevar dicho espíritu a la práctica con los mismos alumnos de formación inicial. Es decir, que los alumnos puedan experimentar lo mismo que se intenta promover en este curso de cara a su futuro profesional (Principio de isomorfismo)

11. Crear una infraestructura adecuada a las demandas del curso (organización, medios y recursos didácticos, tiempo, medios y estilos de interacción, tareas, agrupamiento de alumnos, etc.)

12. Desarrollar una formación inicial basada en la reflexión, cooperación, co-responsabilidad y negociación.

13. Planteamos la formación inicial como algo vinculado a otras personas y estamentos educativos: El Departamento (profesores, organización del espacio y del tiempo, apoyos en pro de la idea, etc.); el CAP; desarrollo de la legislación, diseños y materiales curriculares editados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, los CEPs, los profesores de secundaria en ejercicio y los partidos políticos.

14. Desarrollar nuestra experiencia, adquirida en contacto con la formación permanente de los profesores.

15. Revitalizar nuestras propias concepciones educativas con la introducción del alumnado en la planificación, desarrollo y evaluación del currículo de formación inicial.

16. Planteamos una reconsideración permanente, abierta y compartida de los papeles tradicionales del profesor y de los alumnos, creando un nuevo marco para la interrelación de los mismos.

17. Planteamos qué queremos en forma de tareas o actividades finales<sup>(11)</sup>, en relación con las demandas profesionales futuras. El curso, pues, se convierte en una preparación compartida para superar esas tareas o actividades finales.

---

<sup>10</sup> Reflexivo, cuya función básica es mediar en la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar su práctica y tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el currículum), propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto y adecuadas a las características concretas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y otros profesionales (MEC, 1987-89).

18. Plantearnos la necesidad de graduar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de fases y grados de autonomía.

19. Promover una metodología activa, la cual persigue que los alumnos aprendan significativamente<sup>(12)</sup>.

20. Promover la evaluación formativa y un plan de asesoramiento coherente.

### **Relación de objetivos previstos para cada una de las fases: (ver capítulo III)**

#### **FASE 0: INTRODUCCIÓN**

1. Detectar las concepciones previas acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
2. Presentar, reflexionar y debatir el programa del curso.
3. Conocer las impresiones y expectativas de los alumnos acerca del programa que se les presenta.
4. Introducir a los alumnos en el concepto de autonomía que pensamos desarrollar a lo largo del curso.
5. Introducir los instrumentos iniciales de trabajo.
6. Comenzar a crear un clima de cooperación, responsabilidades mutuas, organización, apertura, etc. a través de los comentarios de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso.

#### **FASE I: COMIENZO**

1. Comenzar a desarrollar el programa presentado en la Fase 0.
2. Introducir y comenzar a usar las fuentes bibliográficas que se van a utilizar durante el curso.
3. Comenzar la práctica (talleres) al mismo tiempo que la teoría.

---

<sup>11</sup> Según ideas de Doyle (1980), Candlin (1987), Estaire y Zanón (1994)

<sup>12</sup> Area Moreira, M. (1992), «La Metodología» en *Fundamento de los Diseños en Canarias*, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

1. Partir de lo que los alumnos ya saben y de su experiencia.
2. Posibilitar que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos por sí mismos.
3. Facilitar una intensa actividad intelectual por parte del alumnado. Actividad = relación entre el nuevo conocimiento y los esquemas ya existentes.
4. Utilizar estrategias y recursos variados.
5. Desarrollar estrategias de grupo e individualizadas.
6. Impulsar las relaciones entre iguales creando un clima de cooperación.
7. Facilitar y comprobar la incorporación progresiva de los aprendizajes a la vida cotidiana.
8. Proporcionar continuamente información al alumno sobre el momento del proceso de aprendizaje en el que se encuentra.

4. Comenzar a reflexionar sobre los criterios de evaluación.
5. Comenzar a desarrollar el Plan de Autonomía.
6. Enfatizar la cohesión y coherencia entre los elementos y procesos curriculares, así como su relación causa-efecto en el diseño de los mismos.
7. Evitar crear conflictos innecesarios.
8. Abrir canales de planificación, asesoramiento, expresión y reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Comenzar a observar nuestras propias sesiones.

#### FASE II: DESARROLLO

1. Delegar responsabilidades.
2. Contrastar y reflexionar sobre los conceptos desarrollados en las sesiones con una realidad escolar diversa.
3. Reflexionar sobre nuestra propia dinámica de grupos.

#### FASE III: FIN DEL PROCESO

1. Trabajar autónomamente.
2. Asesorar individual y colectivamente (grupo pequeño, gran grupo).
3. Estimular, apoyar, motivar, etc. a los alumnos para superar las tareas finales previstas: diseño en grupo de un proyecto didáctico, presentación individual y defensa oral.
4. Organizar y asesorar las observaciones externas.

#### **Evolución de la propuesta de formación inicial en función de los objetivos previstos para cada una de las fases de autonomía.**

**Acciones emprendidas para la evaluación inicial del contexto y de los alumnos, previas al contacto con estos últimos. Dichas acciones reflejan el espíritu de los puntos 3, 4, 9, 11, 13 y 17 de la propuesta de formación inicial presentada previamente.**

1. Nos pusimos en contacto con la coordinadora de las Didácticas Especiales del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para planificar el nuevo curso, basándonos en la evaluación de la experiencia del curso pasado. En esa reunión acordamos las bases de lo que sería posteriormente el programa del curso.

2. Contactamos con la Secretaría de la Facultad de Filología para averiguar qué alumnos estaban matriculados en nuestra asignatura. La razón principal de esta acción fue comprobar si había entre los matriculados algunos de los alumnos que habían participado con noso-

tros en pasados programas de innovación emprendidos por nuestro Departamento. Un 35% de los alumnos matriculados en este curso tuvieron algún contacto con los programas mencionados.

3. Comprobamos el espacio y el tiempo asignados por el Departamento a este curso y estudiar las posibilidades reales de las que disponíamos (horas de clase por semana, horario asignado, horas de tutoría y duración del curso).

4. Acondicionamos nuestro despacho de acuerdo con las demandas del nuevo curso: «Record Files», proyectos didácticos y presentaciones de otros cursos, libros de texto de secundaria, material complementario, cassettes, grabaciones de pasadas presentaciones, etc.

5. Hacimos un programa del curso según las posibilidades existentes y en coherencia con nuestras ideas sobre formación inicial y autonomía del alumno, teniendo en cuenta la experiencia de los dos cursos anteriores (ver anexos).

6. Tuvimos varios contactos con profesores que habían impartido alguna asignatura a estos alumnos en el pasado curso académico, para así hacernos una idea de los rasgos más significativos de los alumnos.

7. Nos pusimos en contacto con la coordinadora de inglés del CEP de La Laguna para ponernos al día en las últimas disposiciones legales, publicaciones, etc.

8. Tuvimos dos reuniones con los observadores participativos externos para presentarles nuestra propuesta de formación inicial que teníamos en mente y acordar el estilo y los medios de nuestra interacción.

**DESARROLLO:**

**FASE 0: INTRODUCCIÓN (Objetivo Específico 3, Categoría 1)**

**OBJETIVO 1: Detectar las concepciones previas acerca de la enseñanza y del aprendizaje.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 4
Estrategias didácticas utilizadas: - Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (1)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (1) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 3
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 0

El objetivo sigue siendo pertinente, dado el uso que se le dio a esta estrategia didáctica durante todo el curso. Sin embargo, no importaría mucho distribuir las distintas parcelas del cuestionario utilizado de acuerdo con los diversos momentos del programa. Al hilo de esta última idea, los alumnos podrían fácilmente incorporarse a la confección de este tipo de cuestionarios a partir de sus lecturas, debates, etc.

FASE O (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 2: Presentar, reflexionar y debatir el programa del curso.**

<p><b>Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19 y 20.</b></p>
<p>Estrategias didácticas utilizadas: - Programa del curso (2)</p>
<p><b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:</p> <p>(2) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2 Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 2 Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 3 (I) Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 1 Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1</p>
<p>Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1/2</p>

Este objetivo sigue siendo vital. Estamos convencidos, y así lo demuestran los datos recogidos a través de los instrumentos, que no importa el qué sino el cómo en este objetivo. Sabemos que los alumnos no se percatan de los detalles del programa pero sí descubren desde este primer momento la actitud del profesor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es lo realmente importante.

FASE O (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 3: Conocer las impresiones y expectativas de los alumnos acerca del programa que se les presenta.**

<b>Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo:</b> 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12 y 16.
Estrategias didácticas utilizadas: - Cuestionario sobre el programa del curso (3)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (3) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3 Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 2
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1/2

Sigue siendo pertinente. A través de nuestra experiencia hemos constatado que sus impresiones y expectativas iniciales cambian muy rápidamente una vez comienza el desarrollo de la propuesta de formación inicial. Sin embargo, nos sigue pareciendo muy útil que ellos comprueben en cualquier momento lo que pensaban y lo que piensan en algún momento determinado del proceso. El contraste, sea positivo o negativo, nos tiene que hacer reflexionar a todos.

FASE O (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 4: Introducir a los alumnos en el concepto de autonomía que pensamos desarrollar a lo largo del curso.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 2
Estrategias didácticas utilizadas: - Plan de autonomía (4)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (4) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2 (I) Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 2
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 0

Este objetivo es absolutamente esencial. Los alumnos tienen que conocer nuestras expectativas y posicionamientos desde el principio. Sabemos, a través de los datos obtenidos, que no son conscientes del proceso en el que se incorporan y, mucho menos, del alcance del mismo. En este momento no se puede pedir al alumno que entienda lo que se le presenta, sólo aspiramos a que perciba que hay algo detrás del plan de autonomía diferente a lo que ellos están acostumbrados a hacer.



FASE 0 (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 5: Introducir los medios didácticos iniciales de trabajo**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 11
Estrategias didácticas utilizadas: - «Record File» (Archivo de clase) (5)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (5) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase.
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 0

Sigue siendo absolutamente pertinente, a pesar de las reticencias de los alumnos. Estamos acostumbrados a la resistencia inicial y a su gradual desaparición según transcurre el tiempo. Es esencial que no creemos conflictos innecesarios en esta fase imponiendo los medios didácticos. La reflexión, el tiempo y el proceso en sí cambiarán su significado.

FASE O (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 6: Comenzar a crear un clima de cooperación, responsabilidades mutuas, organización, apertura, etc. a través de los comentarios de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del curso.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 y 20.
Estrategias didácticas utilizadas: - Presentación del programa del curso (6) - Propuesta de formación inicial (7)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (6) Igual a la observación 2 de esta misma fase. (7) Obj. 2, Cat. 2, Inst. 3
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1

Este objetivo es indispensable. Nos sigue pareciendo uno de los más importantes. De él va a depender el resto de la experiencia.

Interpretación de la Fase 0:

Esta fase es mucho más importante de lo que aparenta. Volvemos a insistir en el cómo más que el qué. Las actitudes abren vías muchas veces inexplicables. El alumno tiene, por fuerza, que percibir que el proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser diferente. Esta fase no tendría ningún sentido si se tomase como una simple presentación del qué vamos a hacer.

FASE I: COMIENZO (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 1: Comenzar a desarrollar el programa presentado en la Fase 0.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 y 20.
Estrategias didácticas utilizadas: - Desarrollo del programa del curso (Base) (1) - Ficha de Seguimiento (2) - Comentarios escritos sobre la ficha de seguimiento (3) - Papeles del profesor y del alumno (4) - «Record File» (Archivo de clase) (5)
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (1) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su evidencia se puede observar a través de las fichas de seguimiento, comentario escrito sobre las fichas de seguimiento y «Record File». (2) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 4 Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1 (3) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3 (4) Obj. Esp. 1, Cat. 2 (5) Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 5
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1

El cambio más significativo fue la introducción de los comentarios escritos que, hasta entonces, se habían hecho oralmente. El resto de estrategias didácticas mencionadas son totalmente pertinentes para el desarrollo de la autonomía del alumno y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las restantes fases. Este es el momento donde se establecen los cimientos y, como tal, hay que darle mucha importancia.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 2: Introducir y comenzar a usar las fuentes bibliográficas que se van a utilizar durante el curso.**

<p>Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 y 20.</p>
<p>Estrategias didácticas utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fuentes bibliográficas (6)</li><li>- Ficha de seguimiento (7)</li><li>- Comentarios escritos sobre fichas de seguimiento (8)</li><li>- Papeles del profesor y del alumno (9)</li><li>- «Record File» (Archivo de clase) (10)</li></ul>
<p><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:</p> <p>(6) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su evidencia se puede observar en las fichas de seguimiento y «Record File».</p> <p>(7) Ver observación 2</p> <p>(8) Ver observación 3</p> <p>(9) Ver observación 4</p> <p>(10) Ver observación 5</p>
<p>Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1</p>

Muy pertinente, si queremos que nuestros alumnos desarrollen su autonomía. Este objetivo trasciende este momento, convirtiéndose en una de las bases para la formación permanente.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 3: Comenzar la práctica (talleres) al mismo tiempo que la teoría.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 y 20.
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Talleres (11)</li><li>- Fichas de seguimiento (12)</li><li>- Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (13)</li><li>- «Record File» (14)</li><li>- Formación de grupos (15)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (11) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su evidencia se puede observar en el «Record File» y fichas de seguimiento. (12) Ver observación 2 (13) Ver observación 3 (14) Ver observación 5 (15) Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1/2

Muy pertinente. El concepto de ‘taller’ ayuda bastante a que esta fase no sea considerada como ‘recibir pasivamente contenidos’.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 4: Comenzar a reflexionar sobre los criterios de evaluación.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1- 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Reflexión sobre los criterios de evaluación (16)</li><li>- Reunión de representantes (17)</li><li>- Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (18)</li><li>- «Record File» (19)</li><li>- Asistencia obligatoria (20)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> <p>Referencias de los instrumentos utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:</p> <p>(16) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque se trató en la reunión de representantes.</p> <p>(17) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 5 Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 2</p> <p>(18) Ver observación 3</p> <p>(19) Ver observación 5</p> <p>(20) No fue utilizado como instrumento de análisis de esta fase. Fue decisión de los alumnos durante la presentación del programa del curso.</p>
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2

Muy pertinente. Los alumnos tienen que percibir que los criterios de evaluación forman parte del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentran y, como tal, pueden participar en su establecimiento. Este objetivo es crucial. No puede comenzarse un proceso como el descrito hasta aquí sin que este objetivo se cumpla.

Un cambio significativo, respecto a lo previsto en la propuesta de formación inicial presentada en el Capítulo III, es la asistencia obligatoria. Este criterio fue propuesto por los alumnos desde la presentación del programa.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 5: Comenzar a desarrollar el plan de autonomía.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Plan de autonomía (21)</li><li>- Ficha de seguimiento (22)</li><li>- Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (23)</li><li>- «Record File» (24)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (21) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2 (I) Obj. Esp. 2, Cat. 3 (22) Ver observación 2 (23) Ver observación 3 (24) Ver observación 5
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1

El plan que se les presentó en la Fase 0 tiene que empezar a desarrollarse en actos concretos y, lo que es todavía más importante, en reflexiones a partir de estos actos. Esto es lo que se hizo. Creemos necesario mantener este objetivo como base del resto del proceso.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 6: Enfatizar la cohesión y coherencia entre los elementos y procesos curriculares, así como su relación causa-efecto en el diseño de los mismos.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 14, 16 - 20
Estrategia didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Cohesión y coherencia, causa-efecto de los elementos y procesos curriculares ( 25)</li><li>- Ficha de seguimiento (26)</li><li>- Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (27)</li><li>- «Record File» (28)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b>  (25) No utilizado como instrumento de análisis en esta fase. Se observa su presencia en el resto de instrumentos de análisis usados para este objetivo. (26) Ver observación 2 (27) Ver observación 3 (28) Ver observación 5
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1

Muy significativo. Cuando nos referimos a la coherencia-cohesión o a la relación causa-efecto no nos estamos refiriendo sólo a la de las tareas que se le presentan a los alumnos. Es absolutamente vital para el proceso de autonomía que los alumnos descubran esos mismos rasgos en el mismo proceso que ellos viven. El principio de isomorfismo es importantísimo.



FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 7: Evitar crear conflictos innecesarios.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Evitar conflictos innecesarios (29)</li><li>- Ficha de seguimiento (30)</li><li>- Comentarios escritos sobre la fichas de seguimiento (31)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (29) No utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su presencia es evidente a través de los restantes instrumentos. (30) Ver observación 2 (31) Ver observación 3
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 1

Absolutamente pertinente y base de esta primera fase.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 8: Abrir canales de planificación, asesoramiento, expresión y reflexión sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Ficha de seguimiento (32)</li><li>- Reunión de representantes (33)</li><li>- Buzón de sugerencias (34)</li><li>- «Record File» (35)</li><li>- Comentarios escritos sobre las fichas de seguimiento (36)</li><li>- Tratamiento de igual a igual (37)</li><li>- Tutorías (38)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b>  (32) Ver observación 2 (33) Ver observación 16 (34) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su evidencia se detecta a través de la ficha de seguimiento y en el comentario escrito sobre las mismas. (35) Ver observación 5 (36) Ver observación 3 (37) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su evidencia se detecta a través de las fichas de seguimiento y de la reunión de representantes. (38) Obj. Esp. 1, Cat. 4 Obj. 2, Cat. 1, Inst. 4 Obj. 2, Cat. 3, Inst. 7
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2/3

Especialmente significativo. Sin él no puede pensarse en un proceso de autonomía.

FASE I (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 9: Comenzar a observar nuestras propias sesiones**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: - Observación Interna (39) - Ficha de seguimiento (40) - «Record File» (41)
<b>OBSERVACIONES</b>  (39) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, aunque su presencia es evidente a través de los otros instrumentos. (40) Ver observación 2 (41) Ver observación 5
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2

Este objetivo se cumplió mucho más extensamente de lo que habíamos previsto en la propuesta de formación inicial del Capítulo III. Tuvimos la suerte, tal como lo explicamos en su momento, de contar con la inestimable ayuda del observador participativo externo que los entrenó para tal fin.

**Interpretación de la Fase I:**

El éxito de las restantes fases se apoya en ésta. Un mal comienzo haría peligrar el proceso de autonomía comenzado. Los datos recogidos a través de los instrumentos mencionados durante esta fase avalan la solidez que va adquirió el proceso durante la misma.

FASE II: DESARROLLO (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 1: Delegar responsabilidades**

<p>Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20</p>																																					
<p>Estrategias didácticas utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunión de representantes (1)</li> <li>- Comisiones de trabajo (2)</li> <li>- Papeles del profesor y del alumno (3)</li> <li>- Fichas de seguimiento y Diario individual/grupo e informe de grupo (4)</li> <li>- Plan de autonomía (5)</li> <li>- Tutorías (6)</li> <li>- Asistencia libre (7)</li> <li>- «Record File» (8)</li> <li>- Propuesta de formación inicial (9)</li> <li>- Cuestionario general del curso (10)</li> </ul>																																					
<p><b>OBSERVACIONES</b></p> <p>Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:</p> <table border="0"> <tr> <td>(1) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2</td> <td>Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 5</td> <td>Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 3</td> </tr> <tr> <td>(2) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3</td> <td>Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 4</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 6</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(3) Obj. Esp. 1, Cat. 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(4) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1</td> <td>Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 3</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 4</td> <td>Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1</td> </tr> </table> <p>Las fichas de seguimiento desaparecen, a través de una propuesta de los alumnos, y queda sustituida por el diario individual/grupo e informe de grupo.</p> <table border="0"> <tr> <td>(5) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 2</td> </tr> <tr> <td>(6) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(7) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase. Su evidencia se puede comprobar en la reunión de representantes.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(8) Obj. Esp.1, Cat. 3, Inst. 2</td> <td>Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2</td> </tr> <tr> <td>Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(9) Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 3</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(10) Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 8</td> <td></td> </tr> </table>		(1) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 5	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 3	(2) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 4	Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 6	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 4		(3) Obj. Esp. 1, Cat. 2		(4) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1	Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 4	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1	(5) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2	Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 2	(6) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 1		(7) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase. Su evidencia se puede comprobar en la reunión de representantes.		(8) Obj. Esp.1, Cat. 3, Inst. 2	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2	Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 7		(9) Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 3		(10) Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 8	
(1) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4																																				
Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3																																				
Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 5	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 3																																				
(2) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1																																				
Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2																																				
Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 4	Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 6																																				
Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 4																																					
(3) Obj. Esp. 1, Cat. 2																																					
(4) Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 3																																				
Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1																																				
Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 4	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1																																				
(5) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2	Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 2																																				
(6) Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 1																																					
(7) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase. Su evidencia se puede comprobar en la reunión de representantes.																																					
(8) Obj. Esp.1, Cat. 3, Inst. 2	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2																																				
Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 7																																					
(9) Obj. Esp.2, Cat. 3, Inst. 3																																					
(10) Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 8																																					
<p>Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2/3</p>																																					

La esencia de este objetivo es la base para una autonomía del alumno. El resto del proceso adquiere una interpretación acorde con dicho espíritu.

Los cambios más significativos, respecto a lo previsto en la propuesta de formación inicial presentada en el Capítulo III, son:

1. Las comisiones

1.1. Las comisiones de trabajo previstas en la propuesta fueron:

1.1.1. Comisión de medios audiovisuales

1.1.2. Comisión encargada del centro de recursos

1.1.3. Comisión sobre el CAP

1.1.4. Comisión para la organización de actividades complementarias

1.2. Comisiones de nueva creación:

1.2.1. Comisión de selección de lecturas

1.2.2. Comisión de observación interna

1.2.3. Comisión de observación externa

1.2.4. Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo

2. El diario individual/grupo y el informe de grupo. Ambos sustituyeron a la ficha de seguimiento.

3. Asistencia: libre

Los alumnos decidieron que fuese así en esta fase.

FASE II (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 2: Contrastar y reflexionar sobre los conceptos desarrollados en las sesiones con una realidad escolar diversa.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas:  - Visita de profesores externos (11) - Estudio de casos (12)
<b>OBSERVACIONES</b>  (11) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase. A pesar de ello se puede observar su evidencia en las comisiones de trabajo (observación 2, objetivo 1). (12) No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase. A pesar de ello se puede observar su evidencia en el «Record File» (observación 8, objetivo 1)
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2/3

Muy importante. El alumno debe contrastar para aprender a reflexionar, opinar, tomar decisiones, posicionarse respecto a otras realidades, etc. Estamos de acuerdo con las opiniones de los alumnos, recogidas a través de varios instrumentos, cuando manifestaron que estos contactos deben establecerse desde mucho antes.

FASE II (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 3: Reflexionar sobre nuestra propia dinámica de grupos.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: - Reflexión sobre nuestra dinámica de grupos (13)
<b>OBSERVACIONES</b>  (13) No fue utilizado como instrumento de análisis, sin embargo se puede comprobar su evidencia en las comisiones (observación 2, objetivo 1), de hecho hubo una comisión denominada «Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo»
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 2/3

Sabemos la dificultad que entraña el trabajar en grupo. Estos alumnos no son una excepción al respecto. Por ello necesitan que este objetivo se tenga siempre en mente.

Un cambio que quisiéramos mencionar fue la creación de una comisión especial relacionada con este objetivo: Comisión de asesoramiento sobre dinámica interna del grupo.

FASE III: FIN DEL PROCESO (Objetivo Específico 3, Categoría 1)

**OBJETIVO 1: Trabajar autónomamente.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20	
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Tutorías (1)</li><li>- Diario individual/grupo e informe de grupo (2)</li><li>- Plan de autonomía (3)</li><li>- Comunicados (4)</li><li>- Cuestionario general del curso (5)</li><li>- Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (6)</li><li>- Diseño de un proyecto didáctico (7)</li><li>- Presentaciones (8)</li><li>- Defensa oral (9)</li><li>- Papeles del profesor y del alumno (10)</li><li>- Talleres dados o solicitados por los alumnos (11)</li><li>- «Record File» (12)</li><li>- Encuesta final sobre la autonomía de los alumnos (13)</li><li>- Cuestionario sobre funcionamiento de los grupos (14)</li><li>- Reunión de representantes (15)</li><li>- Comisiones (16)</li></ul>	
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:	
(1)	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 6      Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 2      Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 7      Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 2
(2)	Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 3      Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 7
(3)	Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 2      Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 2
(4)	Obj. Esp. 1, Cat. 4, Inst. 5
(5)	Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 1      Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 2 Obj. Esp. 2, Cat. 3, Inst. 8      Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 1



(6)	Obj. Esp. 1, Cat. 1, Inst. 2	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 1
(7)	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 3 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 5
(8)	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 4 Obj. Esp. 2, Cat. 5	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3
(9)	Obj. Esp. 1, Cat. 3, Inst. 5 Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 1 Obj. Esp. 2, Cat. 5
(10)	Obj. Esp.1, Cat. 2	
(11)	No fue utilizado como instrumento de análisis en esta fase, sin embargo su presencia es evidente en las reuniones de representantes, «Record File», presentaciones, diseño de un proyecto didáctico, cuestionario general del curso, comunicados y tutorías.	
(12)	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 3	Obj. Esp. 2, Cat. 5
(13)	Obj. Esp. 2, Cat. 2, Inst. 4	
(14)	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 3	
(15)	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 3	
(16)	Obj. Esp. 2, Cat. 1, Inst. 6	Obj. Esp. 3, Cat. 1, Inst. 4
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 3		

Este objetivo es medio y fin al mismo tiempo. Se aprende a trabajar autónomamente practicándolo. Los datos demuestran la absoluta pertinencia de este objetivo en relación con nuestras expectativas.

Quisiéramos añadir, además, que el trabajo autónomo de esta fase se vio favorecido por la información y concreción en torno a las tareas finales. Se mejoró mucho respecto a experiencias anteriores a ésta (Capítulo III) (Ver documentos en los anexos).

FASE III (Objetivo Específico 3, Categoría 2)

**OBJETIVO 2: Asesorar individual y colectivamente (grupo pequeño, gran grupo).**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Tutorías (17)</li><li>- Diario individual/grupo e informe de grupo (18)</li><li>- Plan de autonomía (19)</li><li>- Comunicados (20)</li><li>- Cuestionario general del curso (21)</li><li>- Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (22)</li><li>- Diseño de un proyecto didáctico (23)</li><li>- Presentaciones (24)</li><li>- Defensa oral (25)</li><li>- «Record File» (26)</li><li>- Cuestionario sobre funcionamiento de los grupos (27)</li><li>- Reuniones de representantes (28)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (17) Ver observación 1 (18) Ver observación 2 (19) Ver observación 3 (20) Ver observación 4 (21) Ver observación 5 (22) Ver observación 6 (23) Ver observación 7 (24) Ver observación 8 (25) Ver observación 9 (26) Ver observación 12 (27) Ver observación 14 (28) Ver observación 15
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 3

Aunque el espíritu del objetivo quedó bien plasmado en la propuesta presentada en el Capítulo III, no lo fue tanto en el momento de la práctica. Fue necesaria la reflexión de la observadora externa para nosotros darnos cuenta y corregir nuestra práctica y, así, poder cumplir este objetivo tal como se había previsto.

Otro aspecto que quisiéramos resaltar es la organización de las tutorías. Mejoró mucho en relación con otros cursos.

Los comunicados entre el profesor y los alumnos durante la Fase III, son otra de las

incorporaciones.

FASE III (Objetivo Específico 3, Categoría 2)

**OBJETIVO 3: Estimular, apoyar, motivar, etc. a los alumnos para superar las tareas finales previstas: Diseño en grupo de un proyecto didáctico, presentación individual, defensa oral y «Record File».**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Tutorías (29)</li><li>- Diario individual/grupo e informe de grupo (30)</li><li>- Plan de autonomía (31)</li><li>- Comunicados (32)</li><li>- Cuestionario general del curso (33)</li><li>- Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (34)</li><li>- Diseño de un proyecto didáctico (35)</li><li>- Presentaciones (36)</li><li>- Defensa oral (37)</li><li>- Papeles del profesor y del alumno (38)</li><li>- «Record File» (39)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (29) Ver observación 1 (30) Ver observación 2 (31) Ver observación 3 (32) Ver observación 4 (33) Ver observación 5 (34) Ver observación 6 (35) Ver observación 7 (36) Ver observación 8 (37) Ver observación 9 (38) Ver observación 10 (39) Ver observación 12
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 3

La Fase III perdería su sentido sin este objetivo. Para ello fue necesario producir determinados documentos (ver anexos) relacionados con las tareas finales que colaboraron, sin duda alguna, a la mejora de este objetivo en relación con pasadas experiencias.

FASE III (Objetivo Específico 3, Categoría 2)

**OBJETIVO 4: Organizar y asesorar las observaciones externas.**

Rasgos de la propuesta de formación inicial relacionados con este objetivo: 1 - 20
Estrategias didácticas utilizadas: <ul style="list-style-type: none"><li>- Comisión de observación externa (40)</li><li>- Cuestionario general del curso (41)</li><li>- Tutorías (42)</li><li>- Tareas finales (43)</li></ul>
<b>OBSERVACIONES</b> Referencias de los instrumentos de análisis utilizados en esta fase en relación con los objetivos y categorías de investigación:  (40) Ver observación 16 (41) Ver observación 5 (42) Ver observación 1 (43) Ver observaciones 7, 8, 9 y 12
Grado de autonomía del alumno alcanzado a través de este objetivo: 3

Tal como dijimos en el apartado referido a las observaciones internas, esta vieja aspiración se vio cumplida esta vez, gracias a la intervención del observador participativo externo. Sin embargo, la experiencia resultó demasiado «agobiante» (este fue el término con el que la calificaron los alumnos), ya que fue llevada a cabo después del diseño del proyecto didáctico. Basados en esta experiencia, hemos decidido eliminar esta vieja aspiración en futuras experiencias. Pensamos que es mucho más conveniente que los alumnos se concentren en prácticas externas durante la segunda parte de su formación inicial (CAP/CCP).

**Valoración del Objetivo Específico 3: Describir y comprender la evolución de la propuesta de formación inicial a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Tratamos de concretar este objetivo en una categoría para evitar repeticiones en relación con los objetivos y categorías previas y la profusión de datos que nos han aportado los instrumentos para el análisis de los mismos.

La valoración de este objetivo podría parecer una contradicción en sí misma, aunque no lo es. Decir que no hay grandes variaciones respecto a lo previsto en la propuesta de formación podría dar la sensación de ser un proceso demasiado guiado por el profesor. Nada más lejos de la realidad. Lo que se prevé en los objetivos son metas finales que no hablan del proceso que se ha llevado a cabo. Si tenemos en cuenta la descripción de todo el proceso nos daremos cuenta de la evolución interna de la propuesta de formación. Ha salido como estaba prevista, también podría no haber salido así. Hubiese sido imposible decir esto mismo al final de la primera experiencia. Es conveniente recordar que este es el tercer curso que ponemos en práctica esta propuesta y esto se nota.

Tenemos, no obstante, que hablar de variaciones respecto a la propuesta de formación presentada en el Capítulo III. Las más significativas son las siguientes: mayor precisión en la planificación y desarrollo de las tareas finales, el asesoramiento a través de las tutorías mejoró en calidad y organización, el número de comisiones creció, las observaciones internas mejoraron, aparecieron nuevas estrategias didácticas para potenciar el papel del alumno en el proceso, las visitas externas fueron mejor organizadas y más numerosas, el tiempo dedicado a las tareas finales fue el doble de otras experiencias previas (dos meses), los comunicados escritos entre profesor y alumnos durante la Fase III fue una innovación muy positiva y que los instrumentos de recogida de información influyeron en la mayor concreción de la propuesta. El único aspecto que no volveríamos a repetir fueron las observaciones externas.

## **6. Conclusiones y propuestas de mejora**

En el apartado 3 de este mismo capítulo hablamos de la influencia directa que esta investigación recibe de la metodología cualitativa y de la investigación-acción. En él dejamos claro que nuestras aspiraciones eran analizar una realidad concreta que en ningún momento dependiese de generalizaciones a priori y, muchos menos, que las promoviese a partir de los resultados de la misma.

En resumen, queremos hacer hincapié en que los resultados de esta investigación sirven para describir y comprender el desarrollo curricular de nuestra propuesta de formación inicial fundamentada en la autonomía del alumno. El que estos resultados puedan ser aplicados en otros contextos de formación inicial no forma parte de nuestros objetivos. Estamos convencidos de que cada realidad es diferente y, como tal, debe ser tratada.

### **6.1. Conclusiones del Objetivo Específico 1: Describir y comprender el papel del profesor como investigador/profesional a través de la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular.**

1. El profesor debe concretar, a través de la elaboración y desarrollo de una propuesta curricular, su posicionamiento respecto a cómo interpretar la educación permanente, la sociedad, su papel, el papel de los alumnos, etc. En nuestro caso, lo hicimos patente a través de los medios que tuvimos a nuestro alcance, pudiéndose comprobar reiteradamente la utilidad de esta medida durante toda la investigación.

2. La experiencia previa del profesor debe ayudarle para hacer una mejor lectura de la realidad y reajustar constantemente sus objetivos. Esta misma experiencia le debe valer para considerar que un proceso educativo es prácticamente irreplicable y plural. Irreplicable o único, a pesar de ser el mismo profesor, circunstancias semejantes, etc. y plural porque también depende de los alumnos. Nuestro papel durante toda la experiencia refleja la postura descrita previamente, de ahí que términos como ‘estar abierto a los cambios, a la negociación, a la crítica constructiva, etc.’ no son más que consecuencias de la postura descrita. Esto lo decimos ya que, según se puede comprobar en el Capítulo III, nuestra propuesta de formación -fundamentada en dos experiencias previas- influyó en la estructura organizativa desarrollada durante toda la investigación. Sin embargo, podemos concluir, y ello se constata a través de todo el proceso, que otra de las características de nuestra experiencia es el haber estado en todo momento abierta a los cambios producidos por la interacción profesor-alumnos.

3. Las puntos claves están en la evaluación inicial, la elaboración y desarrollo de un currículo coherente con la evaluación inicial y una actitud democrática, abierta a los cambios, a la negociación, a los pactos y a la crítica constructiva. Estos fueron los pilares sobre los que nos apoyamos durante la experiencia investigada, los cuales se pueden comprobar a lo largo de todo el proceso.

4. A través de la experiencia descrita, se percibe claramente el papel del profesor como promotor de actitudes. En cierta medida, las actitudes de los alumnos se desarrollan al ampa-

ro de esta iniciativa. Es importante destacar, además, la retroalimentación que las actitudes generan y que se detectan fácilmente durante toda la investigación.

5. La democracia no está arraigada en la cultura universitaria, o al menos los alumnos no son plenamente conscientes de ello. Esto se comprobó desde el comienzo de la investigación. Impulsarla y mantenerla no fue una tarea fácil, tal como se puede comprobar a lo largo de la descripción y análisis de la investigación.

6. La participación responsable del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es todavía un reto en el mundo universitario. Todavía produce cierta incredulidad y recelo el que se estimule la participación del alumnado. Esto se pudo comprobar desde el mismo comienzo de la experiencia y fue, además, una constante durante toda ella.

7. El trabajo en grupo no es usual en nuestra universidad. Su potenciación y mantenimiento requieren un esfuerzo continuado por parte de todos. Esto se pudo apreciar a lo largo de todas las fases de investigación, especialmente en la Fase III.

8. La participación, el estar abierto a los cambios, la negociación, etc. deben apoyarse en los medios adecuados para que esa ansiada corresponsabilidad del alumno se produzca. Es, además, conveniente añadir que requiere un cuidado extremo y permanente. Cualquier vaivén podría hacerla fracasar, sobre todo en sus comienzos. Durante toda la investigación se constataron las fluctuaciones de esta proposición y su relación directa con los medios empleados.

9. El alumnado en formación inicial es capaz de hacerse corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque eso sí, de forma gradual. Esto se comprobó durante toda la investigación, especialmente durante la Fase III.

10. El alumnado en formación inicial es capaz de trabajar autónomamente si se le prepara gradualmente para ello. Esto se pudo constatar en todas las fases, especialmente la Fase III.

11. Nuestra experiencia demuestra que es posible cambiar los papeles tradicionales ejercidos por el profesor haciendo que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Categoría 2, del Objetivo Específico 1, demuestra que ello fue posible.

12. La cohesión y coherencia de todo el proceso se revelan como pilares fundamentales para que una experiencia como la descrita pueda dar los frutos adecuados. Esto se comprobó durante todo el proceso investigado.

13. Nuestra investigación demuestra que es posible capacitar y preparar al alumnado en formación inicial para que utilice los medios y recursos didácticos necesarios para su formación inmediata y permanente. Ello requiere tener medios, poderlos usar y saberlos usar. No basta sólo con tenerlos. Es evidente, además, que los medios son potenciadores de la autonomía del alumno. Esto se pudo apreciar desde la Fase I y, especialmente, en la Fase III.

14. Nuestra investigación demuestra claramente que tener un plan de asesoramiento, coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla, es vital. Es importantísimo, también, fijar claramente los límites de ese plan si queremos potenciar la autonomía del alumno y no su dependencia del profesor. Sería difícil entender un proceso como el investigado sin este requisito. Esta estrategia didáctica se constató a lo largo de toda la investigación, especialmente durante la Fase III.

## **6.2. Conclusiones del Objetivo Específico 2: Describir y comprender la evolución del alumnado con especial énfasis en su autonomía, en las capacidades y actitudes -tanto de aprendizaje como profesionales- adquiridas a través de las distintas fases del proyecto de formación inicial.**

1. El trabajo cooperativo supone un reto importante para la estructura habitual de trabajo de los alumnos en la universidad. Desde el primer momento tuvimos que resaltar, a través de nuestras acciones, la importancia que nosotros dábamos a dicha capacidad, sin dejar de reconocer en ningún momento las dificultades que ello entrañaba. Todo ello se pudo comprobar a lo largo de todo el proceso investigado.

2. El trabajo en grupo requiere un esfuerzo añadido por parte de todos. No se trata de formar los grupos, hay que mantenerlos y formarlos. Nuestra experiencia nos dice que es posible trabajar en grupo, aunque ello exigió tener presente en todo momento su preparación, seguimiento, autorreflexión, negociación, etc.

3. La cohesión del grupo se apoya en la responsabilidad de cada uno de sus miembros. Una forma de potenciar dicha responsabilidad, sobre todo al principio, es crear las tareas adecuadas y proporcionadas según el momento o fase. Un grupo se forma gradualmente y, como tal, deben ser sus exigencias. Este es el espíritu que parece desprenderse de la investigación hecha.

4. La toma de decisiones es fundamental en el trabajo cooperativo, ello se pudo comprobar a lo largo de todo el proceso, especialmente en la Fase III. Un ejemplo clarísimo de ello fueron las reuniones de representantes.



5. Otro aspecto que nos parece interesante resaltar, de acuerdo con nuestra experiencia, es el respeto que el profesor debe tener por la vida interna de los grupos. Una intromisión desafortunada crearía un desequilibrio difícilmente superable. Esto se pudo apreciar a lo largo de todo el proceso, especialmente durante la Fase III.

6. Un alumno no es plenamente autónomo hasta que lo demuestra planificando, organizando y evaluando su propio aprendizaje. Nuestra experiencia demuestra la dificultad gradual que ello entraña, la preparación constante que supone, etc. Sin embargo, los resultados evidencian claramente la posibilidad de que ésto ocurra.

7. La autonomía del alumno exige que el profesor tenga un plan en mente. No es fácil que un hecho así se produzca por casualidad. En nuestra experiencia se ve claramente la evolución gradual de nuestro plan de autonomía.

8. Es una sorpresa para nosotros, todavía, constatar que 66 de los 69 alumnos de quinto curso de una carrera universitaria manifiesten que son más autónomos al final de un proceso como el descrito.

9. La autonomía se produce a través de la participación activa, crítica y responsable del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia investigada demuestra que ello es posible cuando el profesor está convencido de que el hecho educativo es plural, permitiendo que el alumno participe activa, crítica y responsablemente en él.

10. Las tareas de aprendizaje adquieren una significación mayor cuando se asemejan a las tareas que el profesor en formación tendrá que desarrollar en su futura vida profesional. Esta fue, sin duda, la base de nuestra propuesta de formación inicial, según se puede comprobar en el desarrollo de la experiencia.

### **6.3. Conclusiones del Objetivo Específico 3: Describir y comprender la evolución de la propuesta de formación inicial a través de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Las variaciones que vamos a presentar a continuación son una clara consecuencia de la corresponsabilidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si observamos detenidamente la propuesta de formación inicial presentada en el Capítulo III nos daremos fácilmente cuenta de que era una estructura organizativa bastante prefijada. Sin embargo, estaba abierta -tal como se desprende de la investigación presentada- a los cambios como consecuencia de la intervención del alumno en todo el proceso.

Las variaciones más significativas, respecto a la propuesta de formación hecha en el Capítulo III, se pueden resumir así:

1. Mayor precisión en la planificación y desarrollo de las tareas finales.
2. El asesoramiento a través de las tutorías mejoró sensiblemente en calidad y organización.
3. El número de comisiones de trabajo creció.
4. Las observaciones internas mejoraron.
5. Aparecieron nuevas estrategias didácticas que ayudaron a potenciar el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Las visitas externas fueron mejor organizadas y más numerosas.
7. El tiempo dedicado a las tareas finales (Fase III) fue el doble (dos meses) de otras experiencias anteriores.
8. Los comunicados escritos durante la Fase III fueron una innovación importante respecto a pasadas experiencias.
9. Los instrumentos de recogida de información derivados de esta investigación forzaron una mayor precisión de los mismos.
10. El único aspecto que no volveríamos a repetir, por las razones ya expuestas, fueron las observaciones externas.

#### **6.4. Conclusiones generales y propuestas de mejora**

##### **Conclusiones generales**

Resumir en un comentario lo que ha sido esta experiencia es, quizás, una de las tareas más difíciles que nos podía tocar. Tenemos la convicción plena de que fue un proceso capaz de autocorregirse a sí mismo en todo momento, a pesar de ser la tercera vez que teníamos un curso de estas características. Es cierto que a lo largo de estos años hemos ido perfeccionando y puliendo los medios didácticos que han hecho posible un plan de trabajo como el presen-

tado, pero también lo es que seguía estando abierto a los cambios derivados de su desarrollo. Una propuesta de trabajo así no se puede improvisar. Sin embargo, no dejamos de asombrarnos ante los productos finales (proyectos didácticos, «Record File», etc.).

Estamos muy satisfechos con los resultados y nuestros alumnos también, a tenor de las encuestas y resultados finales. Fue duro y laborioso para todos nosotros, pero enormemente gratificante. Todos tenemos una sensación grata, esa que queda después de que se ha hecho lo que se ha podido y ha valido la pena.

El futuro profesional, tanto el nuestro como el de ellos, sigue estando en las mismas manos: el nuestro en las nuestras y el de ellos en las suyas. Siguiendo este símil de las manos, al menos se han entrenado para agarrar con fuerza lo que crean conveniente o dejen caer aquello que no les parezca relevante, una vez hayan reflexionado sobre ello.

Tenemos la convicción de haber conseguido mucho más de lo que nosotros podíamos enseñarles y, lo que es todavía mejor, haber aprendido muchísimo.

Desde el punto de vista técnico, los datos evidencian el óptimo grado de cumplimiento de los objetivos y categorías que nos habíamos propuesto.

Profesionalmente, estamos convencidos de que esta experiencia ha valido para reforzar determinadas creencias y, como no, para reflexionar sobre otras muchas. Sin embargo, hemos de decir, también, que cada curso es distinto, aunque el espíritu de trabajo sea similar. Con ello queremos enfatizar que los resultados de esta investigación valen exclusivamente para la misma, pero podrían no servir para otra experiencia. Esto es una de las características que mencionábamos al principio del capítulo cuando hablábamos de metodología cualitativa e investigación-acción. Creemos haberlo dicho en la introducción, la educación es un reto constante. La experiencia adquirida vale para ayudarnos a hacer una mejor lectura de la realidad y para reajustar constantemente nuestros objetivos. Si no fuese así, dejaría de ser un reto y eso es, precisamente, lo que más nos apasiona de esta profesión.

Hay dos hechos que nos gustaría resaltar: el primero, el enorme espíritu de colaboración que surgió con motivo de esa experiencia y, segundo, este trabajo de investigación ha tenido la virtud de obligarnos a ordenar y redactar lo que hemos venido haciendo durante muchos años.

Las últimas palabras de este apartado las queremos dedicar a dar las gracias a todos aquellos que han participado y/o colaborado, directa o indirectamente en esta experiencia, en especial a nuestros alumnos.

## **Propuestas de mejora**

Las mejoras que introduciríamos se podrían concretar en lo siguiente<sup>(1)</sup>:

1. Hacer un programa informático para el diseño de tareas. Ello potenciaría, sin duda alguna, una mayor autonomía del alumno y una simplicación del trabajo del proyecto didáctico.
2. El cuestionario inicial denominado «Cuestionario sobre concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje» se puede fraccionar, y de hecho nos parece más apropiado, adaptando el contenido del mismo al momento del desarrollo del programa. En este momento lo hicimos así por razones obvias de la investigación.
3. Hacer un programa del curso lo más detallado posible, a pesar de que el programa presentado a los alumnos fue muy extenso.
4. Comenzar lo antes posible las observaciones internas de nuestras sesiones.
5. Eliminar las observaciones externas, dejándolas para el Curso de Cualificación Pedagógica.
6. Comenzar las presentaciones de las tareas lo antes posible.

---

<sup>1</sup> La propuesta 1 es la única que no hemos mejorado todavía, pero tenemos la intención de incorporarla en el próximo curso 97-98.