

# Aprendizaje autónomo y universidad: un estudio de aplicación

.....  
*Ana Halbach*

Desde hace algún tiempo en España, al igual que en la mayoría de países europeos, asistimos a un proceso de apertura de las posibilidades educativas de la población en general. Si bien este fenómeno tiene su punto de partida en la instauración de la obligatoriedad de la educación escolar hasta la edad de 14 o 16, desde hace algunos años este hecho se observa de manera especial en el contexto de la enseñanza universitaria. Influidos por el desarrollo en las ciencias así como por la situación socio-económica, cada vez más jóvenes optan por completar su educación con una carrera universitaria. Esto ha llevado a grandes problemas relacionados con la falta de infraestructura y la masificación en la universidad, la falta de vinculación de los estudios con el mundo laboral, y la consiguiente disminución de la motivación de los estudiantes, la baja calidad de la enseñanza, etc<sup>1</sup>.

Por otra parte, paralelamente a este desarrollo en el ámbito universitario se puede observar un cambio importante en la comprensión de la educación en general y del concepto de calidad de enseñanza en particular. Si bien tradicionalmente los elementos importantes en la enseñanza eran el profesor y la materia a enseñar, a partir de principios de nuestro siglo la aten-

ción se va centrando cada vez más en el proceso de transmisión del saber, en la interacción entre educador y educando y en las características propias del alumno. Esto queda reflejado en la aparición de la pedagogía como ciencia en evolución continua y en el desarrollo de nuevas metodologías para todos los ámbitos de la educación. 135

Muchas de estas metodologías y enfoques han sido llevados a la práctica con resultados diversos, y su aplicación en la vida real ha sido estudiada. Sin embargo, la mayoría de estas aplicaciones prácticas se han realizado en el ámbito de la enseñanza primaria y/o secundaria o en la enseñanza no-estatal, mientras que en el contexto universitario, que plantea el tipo de problemas antes mencionado, estas corrientes pedagógicas suelen tener poca influencia.

En general parece que, por su estructura y organización, las prioridades de la enseñanza universitaria se sitúan más en el ámbito de la transmisión de conocimientos y en la investigación que en la labor educativa. Sin embargo, esto contrasta con el hecho de que los estudiantes universitarios en su mayoría todavía se encuentran en una etapa evolutiva que los sitúa entre la adolescencia y la edad adulta<sup>2</sup>. Esto implica, por otra

<sup>1</sup> Compárese la descripción del estado de la cuestión realizada en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria, párrafo 11.

<sup>2</sup> Véanse las explicaciones a este respecto aportadas por autores como Rocheblave, Piaget, etc.

parte, que la mayoría de ellos no tienen aún un proyecto de vida bien definido y se encuentran sumidos en el proceso de preparación a su vida profesional. Se plantea de esta forma la necesidad de estudiar la posibilidad de aplicar a la enseñanza universitaria los enfoques pedagógicos que faciliten el descubrimiento por parte del estudiante de sus propias metas, así como de aquellos que colaboren en una solución a los problemas de masificación, falta de recursos, falta de vinculación de los estudios universitarios con el mundo laboral, baja motivación de los estudiantes, etc.

Uno de los enfoques que han ido cobrando importancia en estos últimos años y que se ha aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras es el que se conoce como "autonomous learning" o "self-directed learning". Debido a que promueve aspectos tan importantes para la madurez personal como la responsabilidad y la creatividad, y que al mismo tiempo favorece la individualización del proceso de aprendizaje de los estudiantes, parece aportar soluciones a los problemas que se mencionaban anteriormente. Sin embargo, a pesar de que se han hecho estudios sobre el efecto de este método sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes, entre otros factores, éstos en su mayoría se basan en impresiones subjetivas. Existen muy pocos estudios que analicen sus resultados de forma empírica, y que se basen en datos objetivos que permitan confirmar las ventajas que sus defensores le atribuyen. Por todo esto en palabras de Moulden "It would be useful, though, to obtain non-impressionistic answers to questions such as: - is this kind of learning as effective as teacher-centered learning? ..." (Moulden 1984: 115). Es ésta, precisamente, la pregunta de la que arrancó mi investigación.

En este artículo intentaré comentar brevemente los resultados obtenidos en mi investigación, un ensayo de aplicación de este método a la enseñanza universitaria, más en concreto a la enseñanza de la lengua inglesa en la carrera de Filología Inglesa en la Universidad de Alcalá. Dado el reducido espacio intentaré esbozar el desarrollo de este estudio y centrarme en las conclusiones a las que he llegado.

La investigación se llevó a cabo durante los cursos 93/94 y 94/95 con los grupos de clase normales. En total se trabajó con cinco cursos diferentes, de los

cuales tres correspondían a la asignatura práctica de lengua inglesa, mientras que las otras dos correspondieron a la parte teórica de la Sintaxis. En este artículo me centraré en los resultados correspondientes a las prácticas de la asignatura, es decir, al desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas.

En todos los casos se adaptó el diseño experimental con el fin de poder contar con un grupo experimental y otro de control con el fin de comparar los comportamientos. El objeto de estudio se definió como la repercusión de la aplicación del enfoque de aprendizaje autónomo en la calidad de enseñanza. Este constructo teórico de "calidad de enseñanza", que quedó establecido como el constructo en la base del experimento, fue operacionalizado mediante las siguientes variables dependientes:

1. El nivel de asistencia a clase por parte de los alumnos
2. El sentimiento de responsabilidad de los alumnos
3. La motivación de los alumnos frente al estudio
4. El grado de satisfacción de los estudiantes
5. El nivel de desarrollo y el grado de consciencia de las estrategias cognitivas en los alumnos
6. La ganancia en cuanto a rendimiento académico.
7. El número de trabajos realizados durante el curso y su grado de creatividad

Para todo ello se contó con dos tipos de datos: los datos cualitativos que resultaban de la observación directa del comportamiento en el aula y de las respuestas obtenidas para la pregunta abierta de un cuestionario<sup>3</sup> que se les pasaba en dos o tres ocasiones, dependiendo de la duración del estudio, y los datos cuantitativos procedentes del análisis del nivel de asistencia a clase, del rendimiento académico y de las puntuaciones que recibían las preguntas cerradas del cuestionario.

La forma de trabajar se podría resumir de la siguiente forma: después de una breve introducción de los objetivos del curso se les planteaba a los estudiantes los problemas que acarrea el alto grado de masificación de la enseñanza universitaria y se les proponía una solución que se basaba en los postulados del "autonomous learning" y que se les explicaban a continuación<sup>4</sup>. Una vez aclaradas las dudas y objeciones se les pedía a los alumnos que decidieran si querían trabajar según este método, y, dado que en todos los

<sup>3</sup> Véase el Anexo I.

<sup>4</sup> Véase el Anexo II.

casos la respuesta fue positiva, se empezó a trabajar de forma autónoma.

El trabajo independiente consistía en que los estudiantes tomaban todas las decisiones importantes respecto a su aprendizaje, es decir, todas las decisiones referentes a

- los objetivos del aprendizaje
- la selección de los materiales
- la elección de la forma de trabajar con estos materiales
- la evaluación del proceso de aprendizaje
- la organización del aprendizaje en cuanto al tiempo, al lugar, etc.<sup>5</sup>

Mi labor como profesora en este proceso era la de asesorar y guiar el trabajo y resolver las dudas que surgían. Por otra parte puse a disposición de los estudiantes toda una gama de material didáctico, revistas, periódicos, etc en lengua inglesa, así como un archivador con sugerencias de cómo evaluar y trabajar aspectos concretos de las destrezas.

El trabajo con los estudiantes fue cambiando gradualmente. Si en el primer ensayo de aplicación los estudiantes tenían total libertad para tomar todas las decisiones respecto a su aprendizaje y mis intervenciones se reducían a un mínimo, a medida que se avanzaba en el estudio quedó patente la necesidad de ofrecer una mayor guía a los estudiantes ya que éstos acusaban un alto grado de inseguridad a la hora de tomar decisiones. De este modo se introdujeron varias modificaciones a lo largo de los cursos, llegándose al final a combinar, en cierta medida, el trabajo autónomo con el guiado. Esto llevó a que en la última aplicación se le dedicara más atención a la preparación de los estudiantes para el trabajo autónomo, iniciando el trabajo con nueve clases dedicadas al "learner-training".

Si al principio de la investigación me preguntaba con Moulden si la enseñanza no-directiva puesta en práctica en la universidad era igual de efectiva que la enseñanza centrada en el profesor, en lo siguiente quiero esbozar las conclusiones a las que llegué en este estudio. Se tratará pues de apuntar no solamente los beneficios de este método y sus posibles problemas, sino también las cuestiones que abre una investigación de este tipo.

En términos generales no se puede hablar ni de un éxito claro ni de un fracaso rotundo de la aplicación del aprendizaje autónomo a la enseñanza universitaria. Los resultados son demasiado complejos para una valoración simplista, de forma que habrá que ir analizando el efecto del método sobre los diferentes aspectos. Sin embargo, antes de hacerlo me gustaría señalar que en las diferentes aplicaciones no se observaron diferencias en el comportamiento de los estudiantes que pudieran ser atribuidos al tamaño de los grupos. No parece, entonces, que el número de estudiantes haya influido en su actitud frente al método no-directivo.

El primero de los aspectos que quiero valorar es el que se refiere al rendimiento académico de los estudiantes. En los dos primeros ensayos de aplicación no se observó ninguna variación significativa en el rendimiento del grupo experimental en comparación con el del grupo de control. Sin embargo, en el último ensayo de aplicación sí aparecieron diferencias significativas, lo cual haría sospechar que en esta última aplicación intervino algún factor que favoreció el aprendizaje. La modificación más importante respecto a los ensayos anteriores que se observa se refiere al "learner-training" con el que se comenzó el curso y que debía ayudar a los estudiantes a ser autónomos. Por otra parte, en esta ocasión se intentó guiar el aprendizaje mediante la utilización de unas tablas de autoevaluación<sup>6</sup> que ya se habían empleado en el segundo ensayo de aplicación, aunque de forma menos continuada. Si el rendimiento del grupo experimental es considerablemente superior al del grupo de control y en ocasiones anteriores esto no sucedía, habrá que relacionarlo con estos dos factores. Y si esto a su vez se compara con los resultados, bastante menos positivos, obtenidos en la primera aplicación, que era la que más libertad les daba a los estudiantes, nos encontramos con la primera salvedad que habrá que hacer a la aplicación del método no-directivo. Su aplicación tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes, siempre y cuando éstos hayan recibido algún tipo de preparación para el trabajo autónomo y tengan a su disposición algún medio que les pueda ayudar a organizar su trabajo.

<sup>5</sup> Véase Henri Holec, "Apprendre autrement - enseigner autrement", comunicación en el Seminario de Autoaprendizaje de Lenguas Extranjeras. UNED, Madrid, 10-12 de Marzo 1994.

<sup>6</sup> Véase el Anexo III.

En el contexto de esta matización habrá que señalar asimismo que la preparación previa es importante también en relación con el factor tiempo. En los dos primeros ensayos de aplicación se observó cómo las valoraciones que los estudiantes hacían del método y de todos los factores que intervenían en él eran más positivos cuanto más tiempo llevaban aprendiendo de forma independiente. Esto implica que el trabajo con un método basado en la autonomía de los estudiantes requiere un proceso de adaptación por parte de los mismos. Esto a su vez supone que para que este sistema de trabajo pueda ser realmente fructífero se necesita contar con el tiempo necesario para permitir a los estudiantes enfrentarse con sus exigencias y encontrar su forma personal de desarrollarse en su contexto. En la última aplicación este proceso se aceleró ofreciéndoles a los alumnos unas sesiones introductorias al método. En este caso, por otra parte, no se observó este aumento en las puntuaciones emitidas sobre el método. Sin embargo, cabría suponer que, tal y como manifestó alguno de los estudiantes, los frutos de este sistema de autonomización serían más claros si el trabajo con un mismo grupo de estudiantes fuera más prolongado.

138

Desgraciadamente en este proyecto de investigación, y debido a la organización propia de la universidad, no fue posible llevar a cabo un trabajo más continuado, ni parece que dada la división de la docencia en cuatrimestres sea fácil realizar un proyecto de mayor duración. Ante esta realidad académica parece que la única forma de llevar a cabo un trabajo más continuado en una línea de autonomización progresiva pasaría por una decisión en común de todos, o al menos gran parte, de los profesores de un departamento. Así lo que uno de ellos iniciaría, sería continuado por otro, de manera que los estudiantes estarían expuestos a este sistema de trabajo durante un período de tiempo mayor. En estos momentos no tengo conocimiento de ningún departamento que trabaje de esta forma, por lo que habrá que esperar a ocasiones y estudios futuros sobre este aspecto para poder evaluar la importancia del tiempo en el éxito de esta metodología.

Estas conclusiones nos remiten al segundo aspecto que habrá que estudiar: la repercusión de este método en la actitud y los sentimientos de los estudiantes. A este respecto, habrá que destacar, en primer lugar, el nivel de responsabilidad de los mismos de su aprendizaje. En todas las aplicaciones los estudiantes valora-

ron su nivel de responsabilidad de forma positiva, es decir que sentían que su aprendizaje dependía en gran medida de lo que ellos decidían hacer. Esta sensación resultó ser importante para un gran número de estudiantes, tal y como quedó reflejado en las respuestas que dieron a la pregunta abierta de los cuestionarios, y se tradujo en un grado de motivación alto.

Sin embargo, no todos los efectos de este elevado nivel de responsabilidad son positivos. Entre los problemas destaca la gran inseguridad que acusaron los alumnos al verse obligados a tomar todas las decisiones respecto a su aprendizaje. Es este un sentimiento que quedó de manifiesto tanto en las actitudes de los estudiantes descritas en los diferentes ensayos de aplicación, como en las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Por ello en prácticamente todas las ocasiones se les proporcionó a los estudiantes unas exigencias mínimas y unas estructuras externas que pudieran transmitirles una cierta seguridad. Por otra parte, en este contexto fue importante dejar muy claro el nivel de exigencias de la asignatura en cuestión desde el primer momento. Resultan ilustradoras a este respecto las diferencias tanto en las actitudes de los estudiantes como en su rendimiento que se pueden observar entre la primera y la tercera aplicación que se sitúan en los extremos opuestos en relación con las exigencias impuestas y la ayuda prestada por la profesora.

Asimismo, respecto al sentimiento de responsabilidad, y una vez más en relación con la inseguridad de los estudiantes, cabe apuntar otro aspecto interesante. A pesar de que los alumnos en su mayoría valoraran de forma positiva el aprendizaje que estaban llevando a cabo, es decir que opinaban que habían asumido la responsabilidad de su aprendizaje de forma consecuente y madura, muchos de ellos se manifestaron inseguros en relación con la "valoración externa" de este aprendizaje. En casi todas las encuestas llevadas a cabo los estudiantes otorgaron una puntuación positiva a la pregunta referida a su percepción del aprendizaje, mientras que fueron pocos los que se atrevían a valorar de forma igualmente positiva la cuestión en la que se manifiesta que habían "aprendido mucho". Habrá que plantearse, entonces, por qué para los estudiantes el aprendizaje no es equivalente al alto rendimiento respecto a las exigencias externas. Sin embargo esta cuestión nos llevaría demasiado lejos, por lo que habrá que remitirse para su estudio a otros proyectos de investigación futuros.

En general se puede concluir pues que el enfoque de aprendizaje autónomo influye de forma positiva en el sentimiento de responsabilidad de los estudiantes, si bien este hecho se ve influenciado de forma negativa por el alto grado de inseguridad en los mismos. De esta manera habría que hacer una segunda puntualización al aprendizaje autónomo, en el sentido que su aplicación no debe hacerse de forma "pura", sino que se debe intentar en todo momento ofrecer al estudiante la ayuda, la estructura externa y, probablemente, el adiestramiento para la autoevaluación necesarias para evitar un excesivo sentimiento de ansiedad. Cabe añadir que en muchos casos la ayuda que requiere el estudiante es mucho mayor de lo que se podría esperar.

Dicho esto, y en vista de los resultados generales de las aplicaciones, habrá que señalar que el efecto positivo respecto al nivel de responsabilidad solamente se observa en una parte de los estudiantes. En todos los ensayos de aplicación se fue observando cómo había estudiantes que ante la responsabilidad que se les dio y ante la aparente falta de exigencias externas optaron por desligarse del curso y de su funcionamiento con el consiguiente peligro de descuidar el trabajo en la asignatura correspondiente. A la luz de estos hechos y de la comparación del número de estudiantes que recibe las diferentes calificaciones en los grupos experimental y de control, llegué a la conclusión de que el método favorecía en mayor medida a los estudiantes más motivados, maduros y, probablemente, más capaces, mientras que para los alumnos más débiles resultaba menos provechoso.

Nos encontramos aquí ante uno de los problemas típicos de cualquier profesor cuando ha de definir el ritmo y las exigencias del curso. En general resulta difícil encontrar un tipo de enseñanza que en relación con sus exigencias favorezca a todos los estudiantes por igual. Se plantea así la cuestión de si, con tal de favorecer a un grupo importante de estudiantes motivados y capaces, se está dispuesto a pagar el precio de perder una parte de los más débiles. En mi opinión no existe una respuesta universal a esta pregunta, y será el propio profesor el que deberá tomar las decisiones correspondientes. Sin embargo, sí pienso que una combinación de métodos podría resultar positiva para

solucionar este problema. Por una parte a los estudiantes más maduros, y quizás responsables, se les podría ofrecer la posibilidad de trabajar de forma independiente, mientras que a los demás, que requieren una mayor intervención del profesor se les daría la opción de seguir un curso más centrado en el profesor. Soy consciente de que esto plantea problemas organizativos a la hora de su puesta en práctica, pero sí lo considero como una opción digna de tener en cuenta.

Finalmente, por lo que se refiere a la posibilidad de desarrollar la creatividad, en los ensayos de aplicación se observa una valoración bastante desigual de este aspecto. En los dos primeros ensayos es bastante positiva, mientras que en el último no lo es tanto. Si anteriormente se había visto la influencia positiva de una mayor guía y estructuración del aprendizaje sobre el rendimiento de los estudiantes aquí nos encontraríamos con una de las desventajas de las mismas. Parece que a medida que aumenta la estructura externa disminuye la posibilidad de desarrollar la creatividad. Sin embargo, hay que señalar también que al igual que los demás aspectos, éste presenta una valoración más positiva a medida que avanza el curso. Por ello se puede concluir que también el desarrollo de la creatividad depende en gran medida de la duración del proyecto.

A modo de resumen se podría entonces afirmar que la aplicación de un enfoque de trabajo autónomo resulta positiva para el rendimiento académico de los estudiantes, para su sentimiento de responsabilidad y para el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, el trabajo con este sistema requiere algunas modificaciones respecto a las propuestas más radicales que abogan por una independencia absoluta de los estudiantes<sup>7</sup>. En primer lugar éstos necesitan un período de adaptación al método. Esta etapa se puede acortar ofreciéndoles la posibilidad de desarrollar sus capacidades y técnicas de aprendizaje antes de iniciar el trabajo. A pesar de ello siempre habrá que partir de que no se podrá contar con resultados realmente positivos hasta transcurrido un cierto período de tiempo.

Por otra parte, la necesidad de apoyo por parte del profesor, de unas exigencias claras en cuanto a los objetivos y la evaluación de la asignatura, etc. son más importantes de lo que a primera vista se podría espe-

<sup>7</sup> Entre los defensores más radicales se encuentran Henri Holec, Leslie Dickinson, Francis Carton, y, en su origen, el psicólogo americano Carl R. Rogers.

rar en el trabajo con estudiantes universitarios. Los factores de inseguridad y ansiedad en los estudiantes representan un elemento muy importante en el trabajo con este sistema.

Finalmente, existe el gran peligro de perder el contacto con una parte del alumnado que por motivos diversos no puedan o quieran adaptarse a este método. En la medida de lo posible habrá que intentar ofrecerles una alternativa a estos estudiantes, y la mejor forma de hacerlo parece ser tener dos grupos paralelos, uno de los cuales trabaje de forma independiente mientras que en el segundo se ofrezca una enseñanza más dirigida.

A la luz de estas conclusiones me gustaría esbozar lo que creo que podría ser un modelo aplicable a la enseñanza universitaria tal y como está estructurada en la actualidad. Sin embargo, antes de hacerlo me gustaría resaltar una vez más la importancia de que el estudiante, y especialmente el estudiante universitario que nada más finalizar sus estudios deberá enfrentarse con las exigencias, cada día diferentes, del mundo laboral, se desarrolle hasta ser una persona independiente. Con Bruner se puede afirmar que

140 Instruction is a provisional state that has as its object to make the learner or problem solver self-sufficient [...]. Otherwise the result of instruction is to create a form of mastery that is contingent upon the perpetual presence of a teacher... (Bruner citado en Wenden 1987: 159)

De esta forma, la independencia del estudiante debe ser la meta a la que ha de tender todo proceso educativo, y facilitar el desarrollo de esta actitud debería ser una de las tareas primordiales de todo profesor.

Para ello es necesario que, en primer lugar, los estudiantes tengan acceso a información sobre los procesos mentales que implica el aprendizaje, los tipos de aprendizaje, las estrategias cognitivas y metacognitivas, los objetivos de la enseñanza y de las diferentes actividades, etc. que normalmente se consideran como patrimonio del profesor. Solamente un estudiante que tiene unos conocimientos mínimos de todos los elementos que influyen y determinan el aprendizaje podrá llegar a asumir la responsabilidad del mismo.

Pero no es suficiente con que el alumno tenga acceso a ciertos conocimientos, sino que deberá contar también con oportunidades para empezar a ser autónomo y responsable por lo que hace. Una de las formas de hacer esto es involucrar al estudiante en el

proceso de evaluación de sus conocimientos. Siendo deseable que esta autoevaluación repercuta en alguna medida en la evaluación final de sus conocimientos por parte del profesor, esto no es indispensable. Lo importante es que el estudiante, a través de su autoevaluación, sienta que sus errores y lagunas en el conocimiento pueden ser aislados, de forma que su impresión no deba limitarse a afirmaciones del tipo "no sé escribir en inglés". Una vez que se ha delimitado el problema, el estudiante podrá hacer algo por solucionarlo.

Para ello me parece positivo que, por una parte, la autoevaluación sea una más entre las actividades que se llevan a cabo en clase, y que, por otra, sus resultados reviertan en el aprendizaje posterior. Esto puede suceder de dos maneras diferentes. En primer lugar si varios estudiantes han identificado un elemento del lenguaje que presenta problemas, éste se podría incluir en el programa de la asignatura. Más importante que esto es, en mi opinión, que los alumnos tenga la posibilidad de intentar solucionar sus problemas con la lengua, incluso en el contexto de la clase tradicional. De esta forma sería conveniente que regularmente se dedicara un cierto tiempo al trabajo individual sobre los errores. En estos momentos de trabajo autónomo el profesor asumiría el papel de guía e intentaría ayudar a los estudiantes a encontrar los materiales y las actividades apropiadas para cada elemento lingüístico. Si, por el contrario, el profesor considerara que por problemas de tiempo no es posible dejar este tiempo de clase para el trabajo independiente, éste se podría constituir en un requerimiento adicional, como lo son los ensayos en algunas asignaturas.

De esta forma, en mi opinión, fomentar la independencia de los estudiantes no tiene por qué presentar problemas sin solución o requerir grandes cambios estructurales en la enseñanza reglada. Simplemente se trata de que el profesor incluya elementos mediante los cuales el estudiante se vea cada vez más involucrado en la toma de decisiones respecto a la organización de su propio aprendizaje y del de todo el grupo. He sugerido los elementos de la información, la autoevaluación y del trabajo para solucionar problemas (*remedial work*) como áreas en las que contar con el estudiante no resulta excesivamente complicado. Sin embargo, éstas no son las únicas ni, quizás, las más importantes, por lo que desde aquí animaría a todos los profesores a buscar medios para aumentar el protagonismo de los estudiantes. Creo que la puesta en

práctica de un método ecléctico de estas características, a pesar de que en un primer momento pueda resultar algo abrumadora, aporta muchos beneficios, no sólo al alumno sino también al profesor.

Por último, como se ha visto hasta aquí, el proyecto de investigación planteó cuestiones que habrán de ser tratadas en ocasiones futuras. Entre ellas destacan la pregunta acerca de la importancia del tiempo en la adaptación a un método de estas características, la cuestión sobre el porqué de la contradicción existente entre la valoración del aprendizaje por parte de los estudiantes y su percepción de las exigencias externas, y otras relacionadas con la forma de realizar un "learner-training" realmente efectivo, cómo encontrar el punto intermedio ideal entre la ayuda al estudiante y la potenciación de su independencia, etc. Me sentiría muy halagada si este trabajo pudiera servir como inspiración y base para investigaciones futuras en este campo.

► **Anexo I**

**Evaluation Sheet**

Date: .....

**Practice**

*Read the following statements about our course so far and rate them according to their correctness from 1 to 5, 1 standing for "not at all true" and 5 meaning "very true".*

1. I have learned a lot since the last evaluation:
2. I have noticed improvements in my knowledge of the English language:
3. I have been able to work on the four skills according to my own level and rhythm:
4. I have felt responsible for my own progress:
5. I have been able to devote more time to activities I find especially useful for my own learning:

► **Anexo II**

*Statement of Methodology*

*English Language IV*

This statement describes the general methodology which underlies this semester's course in English Language. To discover what is going on it is suggested that you read this paper thoughtfully and critically, keeping

► **Bibliografía**

Embid Irujo, A. (ed.) (1987), *Legislación Universitaria*. Madrid: Tecnos.

Ellis, G. & B. Sinclair (1989), *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moulden, H. (1984), "Case Studies in Teacher-Assisted Self-Directed Learning of English" en *Melanges Pédagogiques*, Nancy: C.R.A.P.E.L., pp. 99-116.

Piaget, J. (1980), *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1980), *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor/Barral.

Rocheblave, A. M. (1989), *El adolescente y su mundo*. Barcelona: Herder.

Rogers, C. R. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill.

Wenden, A. & J. Rubin (eds.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.

6. I have been able to develop my own creativity:
  7. I have learned something about the way I learn: 141
  8. If I had any doubts I could go to the teacher for help:
  9. The teacher has been generally helpful:
  10. The evaluation done in this course so far reflects my knowledge accurately:
  11. I have enjoyed working with this method:
  12. The changes introduced since the last evaluation have been positive:
- Please write down your suggestions for the improvement of this course, either in relation to the teaching method, or to specific activities you would like to carry out:*
- .....
- .....
- Thank you for your collaboration!

ping in mind that this course is a joint enterprise of you, the students, and your teacher, attempting to improve your command of the English language in a creative setting.

*Where shall we begin?*

This course begins with YOU, the student! There are other alternatives. We could begin with an outline of the development of the English language, doing

exercises to improve your command of specific syntactical structures, or providing you with a list of the most frequently used structures of the English language. All this is important, but only in so far as it interests you personally. Each one of you has a different reason for studying English, and each one of you has a different career prospect in so doing. Therefore, it is defensible to begin with YOU.

There are many different facets of YOU, the student. There are vocational goals and ambitions, there are your feelings and your interests. All of these are descriptive aspects of you. But the central datum is that you exist: you are a being; you are here; your presence is felt; and your being here can provide the group with a unique and valuable element.

*And what does that mean in practice?*

Most traditionally-taught courses attempt to "elicit" responses from students by stimulating them, coaxing them, lecturing to them, etc. The responses available to the student are limited. They are limited by the instructor to responses on a test, a term paper, correctly answering questions in class, etc.

142

We are attempting a procedure in this class which permits great variability of responses. Students have available a wide repertory of responses, which we encourage them to try. A course structured along these lines tends to pose problems, and the student reacts independently toward his environment. He might be imaginative, inventive, creative in seeking answers to his own questions and discovering solutions to problems. The uniqueness and imaginativeness of the student's responses are encouraged.

Let us suggest some typical responses which might be used by the student in dealing with a problem and with the subject matter- the English language- in general. All of these are just suggestions, and the student is neither restricted to them nor should he feel forced to use any of them.

*Suggestions for structuring your own personal learning-process in order to achieve your personal goals*

- In stating your own specific needs as far as the English language is concerned, it might be useful to adopt the traditional division into four different language-skills: reading, writing, listening and speaking, although grammar, pronunciation, s.o. should also be taken into account.

- To decide how you are going to organize your own individual learning, it might be useful to keep in mind your personal interests, and especially, your occupational goals, i.e. the field in which you are going to work. If you want to become a translator, it might be more important for you to develop your reading and writing skills than for somebody who is going to become a teacher, for example.
- The next step would probably consist in trying to gain clarity about the knowledge you already have. To help you with this, a detailed questionnaire will be produced. The definition of your goals will have to take your knowledge into account.
- Once you have decided which of the skills you are going to pay more attention to, it might be useful to produce a statement of goals, for you to have as a constant reminder and for your teacher to be able to guide your work whenever you ask him to do so.
- After defining your goals, you will have to think about how you can best achieve them. This means that you'll have to choose the material (newspapers, video-tapes, magazines, grammar exercises, etc.) you are going to use, and you'll have to decide how you are going to use them: are you just going to read a text, or are you going to do something with it (summarize it, write a similar text, do the comprehension exercises, discuss it with your partner, etc.)
- Since there will be no textbook you have to follow nor any lessons you have to attend, it is up to you to find activities that might help you fulfil your aims. Your teacher will bring in some textbooks for you to use, as well as magazines and other material, but you, the student, are encouraged to bring in your own materials, to make suggestions for group-activities and, in general, to make use of your imagination and creativity.
- Finally, you'll have to decide whether you are going to work by yourself or with a partner/small group. You may want to work with a partner on the development of one particular skill, but not for a different type of activity.

The preceding paragraphs illustrate the optional nature of all the activities which may instrument the attainment of individually defined goals. You are the one to choose among them and create your own, new ones.

You may decide that your attention this year is going to be focused especially on the reading skills. You might then a) do the reading exercises in one or more textbooks and, if possible, discuss your answers with a fellow student who is working on the same skill; b) prepare some reading-comprehensions for your fellow students on the basis of any chosen text; c) read as many newspapers and magazines you can get hold of, etc.

You may, on the other hand, decide that your main goal for this course is developing your listening skill. You could then a) try to go to as many films in English as you can (there are quite a few cinemas in Madrid that screen films in the original version); b) find the BBC on your radio and listen to it; c) do as many listening exercises from traditional textbooks as you think necessary; d) organize a video-forum for your fellow-students; e) take part in discussion-groups during the lessons, etc.

As you can see, there is hardly any limit set to your imagination and creativity - only the limits that follow out of the structures of the Universidad de Alcalá de Henares. That is to say that the work you do ought to be relevant to the subject matter of this course, which in this case means that it has to contribute to improving your command of the English language in all its different forms.

*And who is responsible for the course?*

Responsibility for making the course interesting is an individual matter. Students are responsible for their own interests. The instructor is responsible for maintaining his own interests, as well as guiding and encouraging the students' personal work. To assure each one of you the most possible freedom in pursuing

your own interests, the instructor will not try to influence it, and will only intervene when you ask him to do so. He is prepared to help you out with any information and guidance you may require, always keeping in mind that the ultimate decision, and therefore, responsibility, lies with you, the student.

As far as evaluation is concerned, both you and the instructor will have to work on the details of the system to be employed as the course progresses. However, one basic criterium of the evaluation will always be the relevance of your activities to the goals you have set yourself.

The actual process of evaluating your performance will be based on your own personal self-evaluation, and on the evaluation your fellow students do of your work. The teacher will have to intervene in the decisions concerning your final grade, and would, of course, like to be kept up to date on your progress. This is the only way he can then guide your work, if you ask him to do so.

*One last word*

This whole statement is just an attempt at explaining how we are going to try to work towards greater creativity and freedom within the bounds of our university. Whether or not this method is going to work depends on you, the students, as much as on me, the teacher. I am glad that you have read through these pages up to this point, and hope to start our next lesson with a creative, critical and constructive discussion of our course. I am sure you have lots of questions, comments and criticisms, and expressing them is the first step to make sure that this experience is going to be a success!

(adaptación de Rogers 1969: 31 - 44)

► **Anexo III**

**Self-assessment chart**

Date	Activity/Situation	Points to assess	Assessment

(Ellis & Sinclair 1989: 114)

**Short-term aims chart**

What?	How?	When?	How long?	Done

(Ellis & Sinclair 1989: 115)

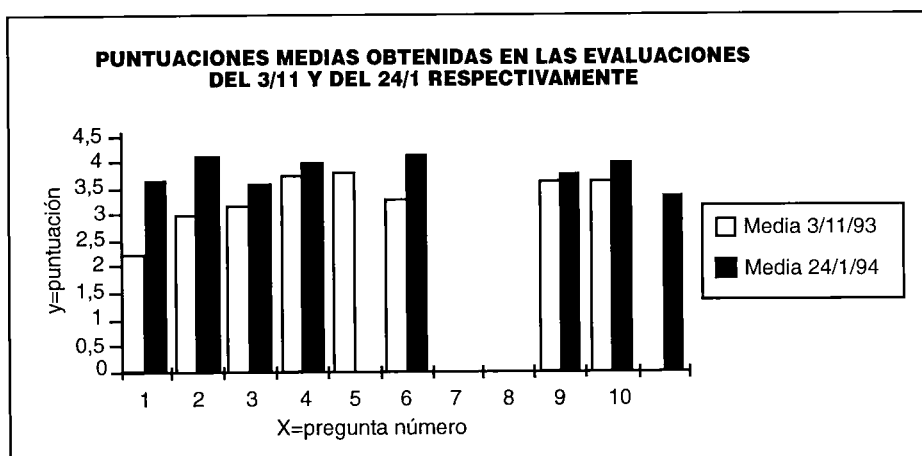
► **Anexo IV**

Tablas correspondientes a los datos hallados para los diferentes ensayos de aplicación:

**1. Primer ensayo de aplicación**

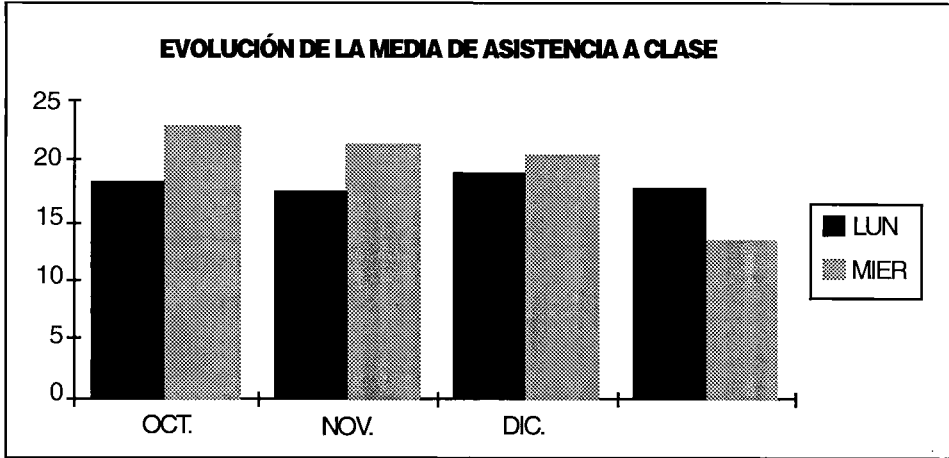
A. Gráfico comparativo de las puntuaciones emitidas por los estudiantes a las preguntas cerradas del cuestionario.

144



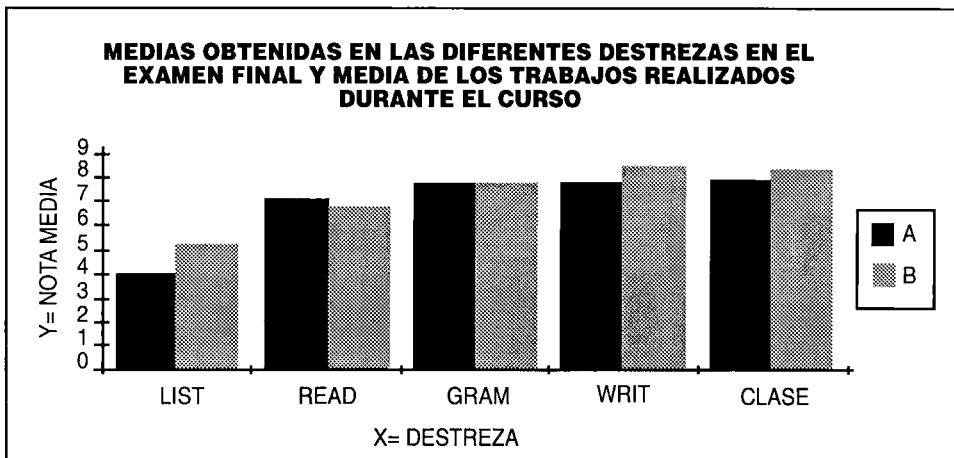
**Ilustr. 1**

B. Gráfico correspondiente al nivel de asistencia a clase: a partir de noviembre las clases de los miércoles constaban de actividades preparadas por los mismos estudiantes para todo el grupo.



Ilustr. 2

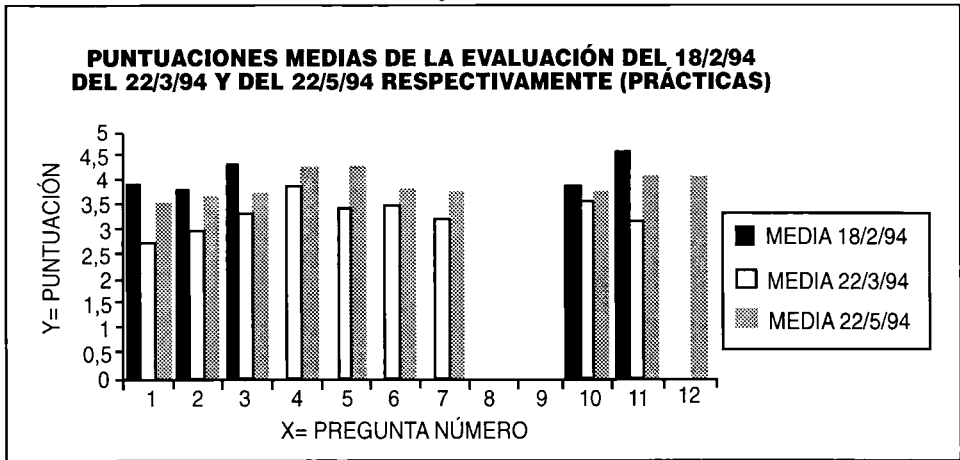
C. Gráfico comparativo del rendimiento académico del grupo experimental (A) y de control (B).



ilustr. 3

2. Segundo ensayo de aplicación

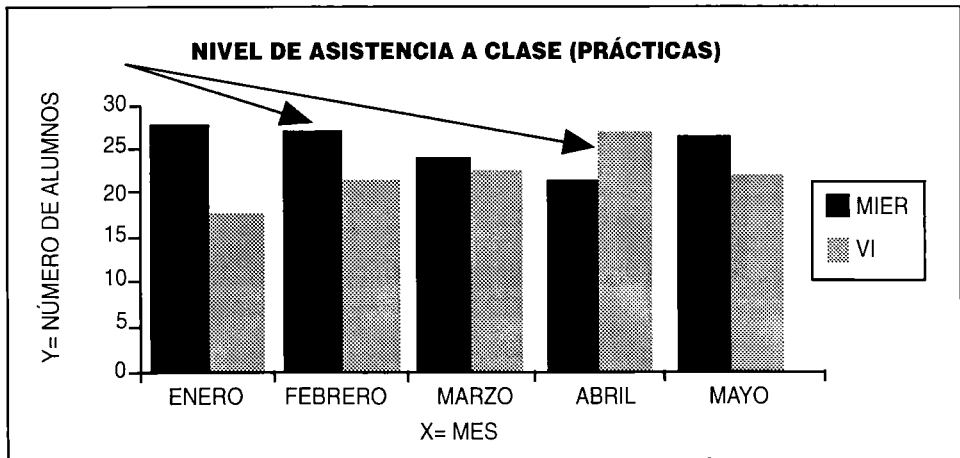
A. Gráfico comparativo de las puntuaciones emitidas por los estudiantes a las preguntas cerradas del cuestionario.



Ilustr. 4

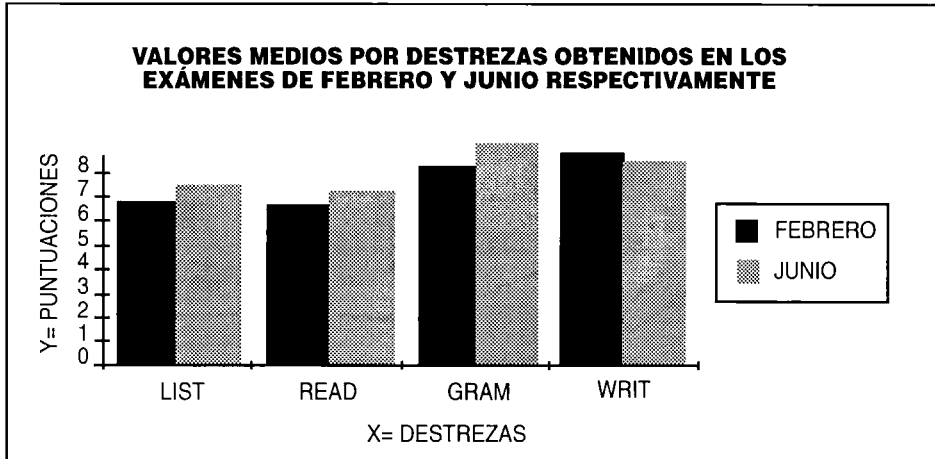
146

B. Gráfico correspondiente al nivel de asistencia a clase: a partir de febrero se empezó a seguir el enfoque de aprendizaje autónomo y a partir de principios de abril se combinaron ambos métodos, correspondiendo las clases de los viernes al trabajo guiado.



Ilustr. 5

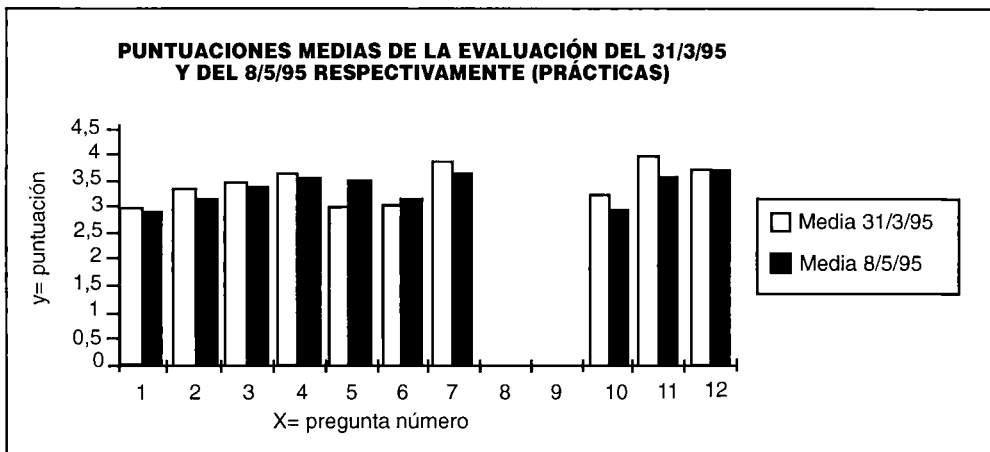
C. Gráfico correspondiente al rendimiento académico.



Ilustr. 6

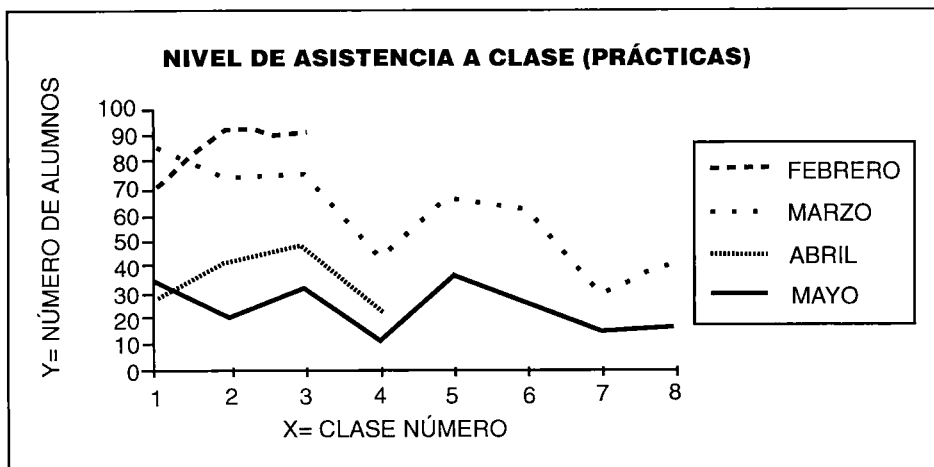
### 3. Tercer ensayo de aplicación

A Gráfico comparativo de las puntuaciones emitidas por los estudiantes as las preguntas cerradas del cuestionario



Ilustr. 7

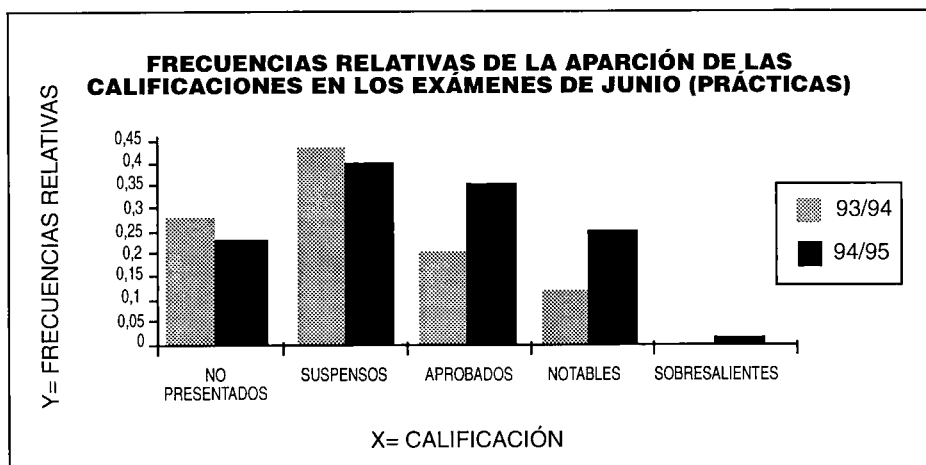
B. Gráfico correspondiente al nivel de asistencia a clase.



Ilustr. 8

148

C. Gráfico comparativo del rendimiento académico en los cursos experimental (94/95) y de control (93/94).



Ilustr. 9