

El alumno como parte activa en el proceso de enseñanza / aprendizaje de inglés para fines específicos

Marta NAVARRO COY

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

mnavarrocoy@un.es

Recibido: septiembre 2009

Aceptado: abril 2010

RESUMEN

La autonomía de aprendizaje ha sido un tema muy en boga en las últimas décadas debido principalmente a la importancia que se ha comenzado a otorgar a la persona que aprende. Así, es mucha la literatura con la que contamos y que pone de manifiesto la importancia de concienciar al aprendiz de la necesidad de que se convierta en el máximo responsable de su proceso de aprendizaje. Sin duda, el ejercicio de esta responsabilidad puede y debe comenzar desde las propias aulas con la ayuda pertinente del profesor. En este sentido, el presente artículo trata de reflejar cómo, a diferencia de lo que generalmente se tiende a pensar, el alumno en el aula de idiomas muestra una gran predisposición e interés por verse involucrado en la toma de decisiones que afectan a su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Autonomía de aprendizaje, toma de decisiones, proceso de aprendizaje

The student as an active part in the teaching / learning process of English for Specific Purposes

ABSTRACT

Learning autonomy has, over the past few decades, become quite a current issue in education mainly as a result of the significance progressively being awarded to the actual individual doing the learning. Accordingly, we have a great base of literature at our disposal that manifests the importance of raising awareness in the learners of how essential it is for them to become the people with the most say in their learning process. This awareness-raising and the learners' putting this management role into practice can and should begin in the classroom with the appropriate guidance, when required, of the teacher. Along these lines, this paper attempts to reflect, contrary to what is generally assumed, that the student in the language classroom actually is capable of demonstrating a great willingness and interest to become involved in the decision-making process that influences his/her own learning so much.

Key words: Autonomy in language learning, decision-making process, learning process

L'étudiant comme partenaire dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais sur objectifs spécifiques

RESUME

L'autonomie de l'apprentissage est devenue un sujet très à la mode dans les dernières décennies, principalement à la suite de l'importance qu'on a récemment accordé à la figure de l'apprenti. Ainsi, la littérature est nombreuse dans ce domaine et elle manifeste l'importance de mettre en conscience l'apprenti du besoin que lui-même devienne le premier responsable de son processus d'apprentissage. Sans doute, l'exercice de cette responsabilité peut et doit commencer dans les salles d'étude mêmes avec l'aide du professeur. Dans ce sens-là, cet article essaie de refléter comment l'étudiant, contrairement à ce qu'on a l'habitude de penser, montre une forte prédisposition et un grand intérêt dans la salle de langues pour toutes les mesures visant sa participation dans la prise de décisions qui touchent son processus d'apprentissage.

Mots-clés : Autonomie de l'apprentissage ; prise de décisions ; processus d'apprentissage.

Sumario: 1. Introducción 2. El estudio 2.1. Diseño del curso 3. La encuesta 3.1. Diseño 3.2. Análisis de resultados 4. Conclusiones 5. Referencias bibliográficas

1. INTRODUCCIÓN

No school, or even university, can provide its pupils with all the knowledge and the skills they will need in their adult lives [...] 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.

(Trim 1988)

Tradicionalmente ha sido una práctica bastante generalizada no facilitar que el aprendiz tome ninguna decisión ni intervenga en medida alguna en lo que concierne al aprendizaje que se lleva a cabo en el aula por considerar que tales decisiones han de estar en manos del profesor o de la propia institución docente.

En el marco del aula tradicional, donde el aprendiz generalmente es dirigido en todo momento tanto por el profesor como por los materiales, sin la más mínima posibilidad de decidir qué es lo mejor para él en cuanto al programa, al ritmo de aprendizaje o al material a utilizar (por poner algunos ejemplos), se fomenta en gran medida en el aprendiz la idea de que no hay nada que él pueda aportar a su propio proceso de aprendizaje y que su único papel en el mismo es el de acumular aquellos conocimientos que el profesor y el programa le transmitan para más tarde, probablemente mediante un examen, demostrar que han sido adquiridos. Sin embargo, dichos conocimientos seguirán siendo, en palabras de Barnes (1976), “el conocimiento de otra persona” que con toda probabilidad pronto olvidarán si no los utilizan para sus propios fines.

No cabe duda de que las instituciones docentes plantean muchos obstáculos para la potenciación de la autonomía de los alumnos, pero también es cierto que

siempre hay algo que podemos hacer al respecto a pesar de la responsabilidad de tener que dar al estudiante una evaluación final y objetiva. El proceso de aprendizaje implica varios aspectos sobre los que hay decisiones que tomar: objetivos de aprendizaje, programas, materiales, evaluación, etc. Parece lógico pensar que cuantas más decisiones se deje tomar al alumno más se está fomentando su autonomía y, aunque la toma de alguna de estas decisiones puede parecer más apropiada para que la lleve a cabo el estudiante, es importante realizar un esfuerzo y comenzar a olvidar el papel de profesor-director para empezar a asumir el de profesor-facilitador del proceso de aprendizaje. Fomentar la autonomía de aprendizaje desde las aulas presenta una clara ventaja que tiene que ver precisamente con la figura del profesor, ya que éste puede representar una ayuda inestimable para el aprendiz. El papel que el profesor pasaría en este caso a desempeñar nada tendría que ver con el de alguien que ‘transmite’ conocimientos a sus alumnos, sino con el de alguien que ayuda a sus alumnos a aprender convirtiéndose pues en un facilitador del aprendizaje. No cabe duda de que este cambio de papel con respecto a aquel desempeñado por la figura tradicional del profesor no es fácil de asumir y requiere tiempo y preparación, como igualmente lo requiere el aprendiz para dejar de ser receptor pasivo de conocimientos e ir adquiriendo las destrezas que le lleven a tomar las riendas de su aprendizaje y convertirse en aprendiz autónomo.

El principal objetivo de este trabajo es mostrar cómo se puede implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el marco del aula, permitiéndoles participar en la toma de algunas de las decisiones que todo proceso de aprendizaje implica.

2. EL ESTUDIO

El presente estudio se llevó a cabo con dos grupos de alumnos de primer curso de fisioterapia de una universidad española en la asignatura de segundo semestre denominada ‘Inglés Específico’. Dicha asignatura tiene un carácter obligatorio y consta de 4,5 créditos y, desde su inicio y durante varios años el programa constaba de las siguientes cuatro unidades didácticas:

Unit 1: bones, muscles and joints

Unit 2: massage

Unit 3: heat treatments

Unit 4: sports therapy

Cada una de las cuatro unidades incluía diferentes tipos de actividades: ejercicios de comprensión escrita, de vocabulario, de traducción y de gramática, pero siempre poniendo especial énfasis en la comprensión escrita ya que todas las unidades empezaban como mínimo con un texto sobre el tema a tratar y terminaban con alguna lectura complementaria. Este énfasis en la comprensión lectora tiene su

justificación en el resultado de diversos análisis de necesidades que durante varios años se realizaron a los alumnos de esta titulación en relación con el aprendizaje del inglés.

Con este planteamiento del programa de la asignatura, el alumno tenía escasas posibilidades de ser partícipe en la toma de decisiones que afectaban a su proceso de aprendizaje: objetivos, materiales, actividades, etc. ya que, tal y como suele ser costumbre el profesor era el encargado de decidir en la práctica totalidad de los casos.

La necesidad de un cambio en la orientación metodológica del aula se hacía cada vez más evidente debido, sobre todo, a la falta de motivación y en consecuencia a la pasividad generalizada del alumnado. Por ello, se decidió que el profesor participaría en la elaboración del programa de la asignatura aportando únicamente una unidad introductoria que básicamente se correspondía con la unidad 1 del anterior programa. El resto, se configuraría con la aportación de los alumnos de la forma en que más adelante se especifica. El principal objetivo del nuevo programa era conseguir una mayor implicación del alumno haciéndole partícipe concretamente de la elaboración del programa de la asignatura y en consecuencia (tal y como se detallará más adelante) en los contenidos que formarán parte de la evaluación del curso.

Con el fin de comprobar el grado en que los alumnos habían llegado a apreciar cuáles eran los objetivos principales del curso e igualmente para conocer su opinión sobre los mismos se elaboró una encuesta (Anexo 1) que se les distribuyó al final del cuatrimestre. Dicha encuesta incluía preguntas relacionadas con el aprendizaje de inglés en general y sobre la asignatura “Inglés con fines específicos” en particular, así como otras relacionadas con la potenciación de la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

2.1. Diseño del curso

Como ya hemos indicado en el apartado anterior, el nuevo programa contaba con una sola unidad aportada por el profesor. Gran parte de esta unidad coincide con la unidad 1 del programa presentado anteriormente. Concretamente, la organización de la primera parte de la asignatura en cuanto a contenidos quedaba como a continuación se detalla:

PART I

- Physiotherapy and physiotherapists: An overview
- Introductory unit: Bones, muscles and joints
 1. The skeleton quiz
 2. The human skeleton: labelling the bones
 3. Reading comprehension: the distribution of bones in the skeleton
 4. Speaking: the skeleton in rhyme
 5. Reading comprehension: the structure of joints
 6. Reading comprehension: muscles
 7. Translation

8. Something about relative pronouns
9. Supplementary reading 1: *Aging changes in the bones, muscles and joints*. Writing a summary.
10. Supplementary reading 2: *The knee joint*. Reading comprehension.

La segunda parte, constaba de los siguientes contenidos:

PART II

- Group work + oral presentations: most sessions will take place in the computer room.

El contenido de la segunda parte lo proporcionaron los alumnos mediante exposiciones orales preparadas y presentadas en grupo. En el Anexo 2 presentamos la guía de ayuda que se elaboró para los alumnos, guía que se consideró indispensable dada la falta de costumbre del alumnado por una parte de trabajar en grupo y, por otra, de contribuir a la elaboración del material de clase.

La guía contenía aspectos de carácter más ‘formal’ tales como el número de alumnos con que podía contar cada grupo o los plazos de entrega del tema elegido para preparar el trabajo. Del mismo modo, incluía otros apartados en los que se indicaban las partes con que debía contar la presentación así como consejos para su preparación. Concretamente, el segundo apartado de la guía, titulado ‘¿Cómo preparo la presentación?’ incluía una serie de consejos para la elección del tema (interés, complejidad, especificidad) así como la necesidad de prestar atención no sólo al producto final sino también al proceso de elaboración de los trabajos, para lo cual estos debían incluir un apartado en el que se indicaran las dificultades surgidas durante su preparación y la manera en que éstas se habían resuelto. Asimismo, la guía indicaba en diferentes momentos que los trabajos realizados por los alumnos serían la base para extraer el material del examen, concretamente del segundo y último parcial. Así, en diferentes momentos podemos leer:

- “Como material de clase previamente diseñado sólo se cuenta con una ‘unidad introductoria’, POR LO TANTO, el resto del programa lo configuraréis vosotros con vuestro trabajo siendo éste, en consecuencia, el material para el segundo parcial”. (GUÍA PARA LA EXPOSICIÓN ORAL).
- “Glosario de términos y /o expresiones más relevantes. Al final se realizará una selección de vocabulario a partir de vuestros glosarios que formará parte del material de examen. (ATENCIÓN AL PRODUCTO...)”
- “Resumen de los contenidos. Los resúmenes deben figurar en la última diapositiva y no es necesario mostrarlos al hacer la presentación ya que su objetivo principal es servir como ‘apuntes’ para vuestra preparación del segundo parcial. Se hará especial hincapié en la corrección del lenguaje y en la veracidad de los contenidos”. (ATENCIÓN AL PRODUCTO...)

Del mismo modo, la guía animaba a los alumnos a hacer recomendaciones de todo tipo a sus compañeros y a iniciar un debate sobre cualquier aspecto bien del contenido o de la forma de las presentaciones.

Otro asunto importante que debemos mencionar y que igualmente recoge la guía de ayuda guarda relación con la evaluación de la asignatura. A lo largo del cuatrimestre, los alumnos debían realizar dos exámenes parciales escritos y la presentación oral de su trabajo. El primer parcial se correspondía con la unidad proporcionada por la profesora de la asignatura y representaba un 40% de la calificación final. El segundo parcial se realizaba con el material proporcionado por los alumnos en sus presentaciones, por una parte, los contenidos y, por otra, el vocabulario seleccionado. El valor de esta prueba era igualmente de un 40%. Finalmente, la presentación oral computaba un 20% del total. De este modo, podemos observar cómo la aportación realizada por los alumnos servía para evaluar más del 50% de la asignatura, concretamente un 60%.

A continuación ofrecemos como ejemplo algunos de los temas elegidos por los alumnos para la elaboración de sus trabajos. Como se puede apreciar, todos ellos están estrechamente ligados a la fisioterapia y son de gran interés y utilidad para este campo:

- *Sport injuries*
- *Tendinitis*
- *Hydrotherapy*
- *Ankle sprains*
- *Thermotherapy*
- *Physiotherapy and basketball injuries*
- *Bed sores*
- *Electrotherapy*
- *Massage*
- *Arthritis*
- *Cryotherapy*
- *The knee joint*
- *The hip joint*
- *Osteoporosis*
- *Physical agents*

El siguiente apartado nos dará la oportunidad de conocer las opiniones de los alumnos de esta asignatura sobre el método de trabajo llevado a cabo en la asignatura así como sobre el interés que en ellos ha despertado su grado de participación en la misma. Somos conscientes de que dicha participación no ha sido excesivamente representativa pero se puede considerar como un primer paso para ayudar al alumno a ser consciente de su protagonismo en el aula y, en consecuencia, de la necesidad de hacerlo partícipe en la toma de determinadas decisiones. Esta mayor

implicación probablemente lleve a una mayor motivación e interés del estudiante por el trabajo que realiza y por la asignatura en general.

3. LA ENCUESTA

3.1. Diseño

La encuesta (véase Anexo 1) se divide en dos secciones A y B. La sección A contiene dos apartados bien diferenciados: el apartado 1 pretende extraer información objetiva acerca del tiempo y los contextos de aprendizaje de inglés previos de los alumnos y el apartado 2 consiste en valorar una serie de afirmaciones relacionadas con opiniones acerca del aprendizaje del inglés.

La sección B de la encuesta está enfocada específicamente al curso de inglés que nos ocupa. En aras de una mayor claridad, la sección se subdivide en diferentes partes que coinciden con tres periodos del curso. Así, los alumnos han de responder en primer lugar a preguntas relacionadas con el inicio del curso, concretamente, con su reacción ante el planteamiento de la asignatura antes de su inicio. En segundo lugar, se incluyen preguntas que tienen que ver con el desarrollo de las clases y la asignatura y, en tercer lugar otras que pretenden hacer al alumno reflexionar sobre la asignatura en general una vez que ésta ha finalizado y opinar sobre diferentes aspectos de la misma. Por último, esta sección incluye un apartado destinado a que el alumno realice una valoración general del curso.

3.2. Análisis de resultados

Un total de 40 alumnos completaron la encuesta. Con respecto a las cuestiones incluidas en los apartados 1 y 1a de la sección A, podemos señalar que la media de años que los alumnos habían estudiado inglés era de aproximadamente 10. Igualmente, el 100% de ellos habían cursado tanto la educación primaria como la secundaria y un 41% había recurrido a instituciones privadas para el aprendizaje del inglés.

La valoración realizada en el apartado 2 de esta sección relacionada con la lengua inglesa y su aprendizaje arrojó los siguientes resultados (en la fila superior encontramos una escala de 0 a 5 y en la inferior el número de alumnos que señalaron esa opción):

a) Estudiar inglés me resulta

5	4	3	2	1	0
Muy interesante					Nada interesante
11	12	11	6	0	0

b) La lengua inglesa me parece

5	4	3	2	1	0
Muy fácil					Muy difícil
0	5	22	4	6	3

c) Considero que aprender inglés es

5	4	3	2	1	0
Muy útil					Nada útil
32	6	2	0	0	0

d) En mi experiencia, el enfoque de una clase de idiomas (más teórico o más práctico) influye en el aprendizaje

5	4	3	2	1	0
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo
13	16	11	0	0	0

Como se desprende de los resultados, un porcentaje elevado de alumnos considera que el aprendizaje del inglés, a pesar de no resultar excesivamente sencillo, es de gran utilidad e interés y, del mismo modo, son conscientes de que el enfoque que se dé a la asignatura va a influir en su aprendizaje. Esto último puede incluso hacernos ver que el alumno es consciente de cuál es la forma en que mejor aprende, es decir, de cuáles son los estilos de aprendizaje que mayoritariamente favorece en su proceso (véase Navarro Coy 2007).

La sección B del cuestionario no recoge datos cuantitativos como los que acabamos de reflejar ya que en ella principalmente se piden al alumno opiniones y reacciones ante diferentes aspectos. Por ello, para el análisis de los resultados ofreceremos de forma resumida algunas de esas opiniones y reacciones, pero siempre aquellas que sean mayoritarias o, al menos, comunes a un número significativo de alumnos.

El apartado B1 de esta sección pretendía recoger las reacciones de los alumnos nada más conocer el planteamiento de la asignatura. En general y a pesar de reconocer su ‘miedo’ a hablar en público, la reacción fue bastante positiva, ya que consideraban que se trataba de un enfoque interesante que les permitiría aprender inglés de forma práctica y flexible, de un enfoque diferente al de la mayoría de las clases de inglés. Igualmente apreciaban poder tener un mayor grado de participación y, especialmente su contribución al programa de la asignatura.

No obstante, no todas las reacciones fueron positivas y, aunque minoritarias, merece también la pena recoger algunas que no lo fueron. En general, podemos decir que se perciben 4 tipos de reacciones o sentimientos entre estos alumnos: por una parte, 6 de los cuestionarios mostraban opiniones bastante negativas con respecto a la posible utilidad de un enfoque como el propuesto. Así, encontramos comentarios del tipo: ‘es ridículo dejar que los alumnos seleccionen el contenido’, ‘me siento decepcionado porque creo que no voy a aprender mucho’, ‘es difícil trabajar en grupo’, ‘la gente sólo se preocupará por sus presentaciones’. Otras dos reacciones bastante comunes a muchos alumnos fueron, por un lado la sorpresa de encontrar que el programa no incluía gramática y, por otro, el temor a hablar en público. Por último, algún sentimiento aislado de incertidumbre: ‘ya veremos de qué va todo esto’ o ‘ya veremos cómo termina esto’.

Las preguntas del apartado B2 son más numerosas y están relacionadas con el desarrollo del curso. A continuación intentaremos reflejar los resultados más significativos. La primera pregunta acerca de la facilidad con que habían seguido las presentaciones de los compañeros arrojaron resultados muy similares:

- Sí: 14
- No: 14
- A veces: 12

Entre los motivos alegados por aquellas personas que afirmaban no haber podido seguir las presentaciones se encuentran: falta de comprensión general, del vocabulario y / o de los temas de las presentaciones, nivel insuficiente de la lengua. Los

alumnos que afirmaban haber sido capaces de seguir las presentaciones ‘a veces’ alegaban motivos similares a los que hay que añadir la falta de claridad en la estructura de la presentación.

El ‘miedo’ de la mayoría de los alumnos a hablar en público queda reflejado en la respuesta a la siguiente pregunta de este apartado ya que más de un 60% afirman no haber participado en los debates planteados por los diferentes grupos por motivos ya previsible: timidez y bajo nivel de inglés.

Las dos siguientes cuestiones pretendían hacer reflexionar al alumno acerca de los beneficios que creían haber obtenido tanto de sus presentaciones como de las de sus compañeros. Con respecto a las presentaciones ofrecidas por sus compañeros, una gran mayoría (81%) afirman que les fueron de gran utilidad por diferentes motivos:

- como práctica de comprensión oral
- para reconocer problemas comunes
- para conocer temas nuevos relacionados con la fisioterapia
- para ayudarles a elaborar sus propias presentaciones
- para aprender vocabulario nuevo.

En el caso de las presentaciones elaboradas por ellos mismos, obtuvimos una respuesta similar, ya que más del 95% de los alumnos afirman que resultó una experiencia enriquecedora alegando también diferentes motivos como los que a continuación señalamos:

- desarrollo de destrezas de comprensión y expresión escritas
- práctica del inglés de una manera realista
- trabajo en grupo
- toma de decisiones
- poder acceder a artículos científicos en inglés
- aprender a solucionar sus propios problemas
- aprender vocabulario
- aprender a preparar y organizar una presentación en inglés

Conviene en este punto destacar que en las únicas respuestas negativas a esta pregunta se indicaban como motivos el no haber dedicado tiempo a la preparación y la falta de coordinación del grupo, lo cual nos deja ver que estos alumnos son conscientes de haber tenido un problema propio de organización.

Con respecto a las preguntas 5 y 6 (dificultades y aspectos más sencillos en la preparación de las presentaciones) las respuestas de los alumnos también fueron variadas:

- Dificultades: pronunciación, búsqueda y comprensión de la información, hablar en público, comprensión del vocabulario.
- Aspectos más sencillos: estructura de las presentaciones, conocimiento de casi todos los temas, posibilidad de elección y, así, de cambiar, por ejemplo de un tema más difícil a otro más fácil.

En general, la práctica oral y la traducción de gran parte de la información es a lo que la mayoría de los alumnos indica haber recurrido para superar las dificultades surgidas.

La sección B3 pretende recoger las opiniones de los alumnos una vez finalizado el curso y, para ello, en la primera pregunta se les pide que valoren las presentaciones realizadas utilizando de nuevo una escala de 0 a 5. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

a) Interesantes

5	4	3	2	1	0
Muy interesantes					Nada interesantes
3	24	10	2	1	0

b) Útiles


5	4	3	2	1	0
Muy útiles					Nada útiles
0	16	16	6	2	0

c) Apropriadas para la asignatura

5	4	3	2	1	0
Muy apropiadas					Nada apropiadas
3	15	15	4	3	0



Las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4 de esta sección nos permiten ofrecer los resultados de manera conjunta, lo cual haremos señalando las ventajas, desventajas y carencias que los alumnos encontraron en su curso de inglés específico, así como algunos comentarios representativos. Así, algunas de las ventajas indicadas fueron:

- Mayor relación con su futuro trabajo y en consecuencia mayor grado de motivación.
- Enfoque práctico que les ofrece la posibilidad de participar, perder el miedo a hablar en público y hacerles hablar inglés.
- Uso de fuentes en inglés
- Libertad para organizar y producir su propio trabajo
- Posibilidad de trabajar utilizando como fuentes artículos científicos de revistas internacionales.
- Posibilidad de trabajar según su propio nivel.

 *“Por fin me di cuenta de lo que es una lengua; en otros cursos siempre acababa odiando aprender inglés”*
(comentario de un alumno encuestado)


En cuanto a las desventajas:

- Poca teoría
- Nivel elevado
- Escasa calidad de los contenidos
- Insuficiente implicación por falta de costumbre de los alumnos

 *“Demasiada libertad lleva al caos”*
 *“Un enfoque como éste puede presentar dificultades para aquellos que necesitan un programa bien definido, pero no para mí”*
(comentarios de alumnos encuestados)


En cuanto a las carencias, encontramos:

- ausencia de gramática
- ausencia de ejercicios de comprensión oral y escrita en clase

 *“Más gramática y ejercicios, porque si no conocemos los aspectos básicos no podemos continuar”*
(comentario de alumno encuestado)

Por último, la pregunta 5 de la sección B3, volvía a insistir en la cuestión de la implicación del alumno a la hora de elaborar el programa. A pesar de plantear la pregunta en otros términos, sólo 10 de los 40 alumnos opinaban que la profesora debería haber seleccionado los temas de las presentaciones para haber logrado una mayor calidad de las mismas y una mayor variedad de temas. Sin embargo los 30 alumnos restantes se mostraron satisfechos de haber podido realizar esta elección ya que, según ellos, de este modo:

- podían tener en cuenta el nivel de dificultad del tema elegido
- su motivación era mayor
- los temas estaban directamente relacionados con sus intereses.

 “Creo que hacernos trabajar y hablar sobre algo que no nos interesa influiría de forma negativa en la calidad de las presentaciones”
(comentario de alumno encuestado)

Finalmente, la sección B4 (valoración general) arrojó algunos resultados interesantes en la pregunta 2. Es cierto que, aparentemente, los alumnos en general no entendieron lo que se les estaba preguntando ya que se obtuvieron pocas respuestas a la pregunta y algunas de ellas muy abstractas. Sin embargo, un número representativo de alumnos, 14, pensaban que su papel como aprendiz había experimentado un cambio positivo en alguno de los siguientes sentidos:

- Habían tenido un papel activo
- Habían tenido la posibilidad de ejercer cierto control sobre la asignatura
- El ejercer cierto control implicaba más responsabilidad
- Habían sido responsables de su ritmo de aprendizaje
- Habían podido establecer en clase un diálogo alumno-alumno y no sólo profesor –alumno.

4. CONCLUSIÓN

El término autonomía de aprendizaje conlleva ciertas connotaciones que pueden resultar contraproducentes para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, el aislamiento parece haber sido una de las más populares ya que aparentemente el aprendiz autónomo es aquél que trabaja solo. Afortunadamente, esta concepción del estudiante ‘autista’ parece haberse superado y la gran mayoría de los profesores de lenguas extranjeras aprecian los beneficios del trabajo en grupo y de la inigualable tarea de facilitadores del aprendizaje que ellos mismos pueden llevar a cabo, algo que queda reflejado en el sugerente título del artículo de Strevens (1980) «The paradox of individualised instruction: it takes better teachers to focus on learners». Igualmente, el aula parece presentar infinidad de obstáculos insalvables para que el aprendiz logre un grado pleno de autonomía: existencia de un programa, unos materiales y unos exámenes previamente establecidos, por citar algunos ejemplos.

La consideración de que el alumno va a rechazar cualquier grado de responsabilidad en el aula es también bastante generalizada ya que está impulsada por la creencia de que aceptar dicha responsabilidad implica que el profesor en cierto modo deje de hacer lo que se considera su trabajo.

En este artículo hemos querido poner de manifiesto la necesidad de abandonar ciertos tópicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y situar al aprendiz donde realmente le corresponde: el papel protagonista del proceso. Es cierto que en el estudio realizado únicamente se ofreció a los alumnos la posibilidad de participar en la elaboración del programa, pero los resultados obtenidos en las encuestas ponen claramente de manifiesto su predisposición a aceptar responsa-

bilidades y su interés por elaborar una asignatura más acorde a sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. Necesitamos un aula donde el profesor deje de ser la única fuente de conocimiento y confíe en la predisposición del alumno y su deseo de ser partícipe de todo aquello que rodea a un proceso en el que él y sólo él es el protagonista.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES, Douglas (1976) *From communication to curriculum*. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books.
- NAVARRO COY, Marta (2007) « Are your learners ready for autonomy?», en *Revisiting Language Learning Resources*, PERIÑÁN PASCUAL, C. (Ed.), Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 175-190.
- STREVENS, Peter (1980) «The paradox of indivisualised instruction: it takes better teachers to focus on learners», en *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, ALTMAN, H.B. and JAMES, C.V. (Eds.), Oxford, Pergamon.
- TRIM, John (1988) «Preface», en *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

ANEXO 1**CUESTIONARIO SOBRE LA ASIGNATURA “INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS”****SECCIÓN A**

1. ¿Cuántos años llevas estudiando inglés?

menos de 5

entre 5 y 10

más de 10

1a. Por favor, indica en qué tipo de centros y / o situaciones has estudiado inglés:

Primaria

COU

Academias de idiomas

- indica cuánto tiempo:

Estancias en el extranjero

- duración de la estancia:

Otros

2. Valora las siguientes afirmaciones en una escala de 0 a 5

a) Estudiar inglés me resulta

5

4

3

2

1

0

Muy interesante

nada interesante

b) La lengua inglesa me parece

5

4

3

2

1

0

Muy fácil

muy difícil

c) Considero que aprender inglés es

5

4

3

2

1

0

Muy útil

nada útil

d) En mi experiencia, el enfoque de una clase de idiomas (más teórico o más práctico) influye en el aprendizaje

5

4

3

2

1

0

Totalmente de acuerdo

totalmente en desacuerdo

SECCIÓN B

A continuación encontrarás una serie de preguntas relacionadas con la asignatura de inglés específico que has cursado a lo largo de este cuatrimestre. Como sabes, **dicha asignatura no contaba con un programa previo (a excepción de la unidad introductoria) diseñado por la profesora y el peso de las clases ha recaído sobre todo en los alumnos mediante las exposiciones orales de los trabajos que habéis realizado en grupo.**

B1. Antes del inicio del curso

1. Cuando supiste en qué iba a consistir la 2ª parte de la asignatura (exposiciones orales en grupo que finalmente serían material de examen) ¿cuál fue tu reacción inicial?

1. a Si haces un balance desde el inicio de curso hasta ahora, ¿cómo valorarías dicha reacción?

2. Al conocer el enfoque de la asignatura,
- ¿pensaste que iba a favorecer tu aprendizaje del idioma?:

- ¿en qué medida se han cumplido tales expectativas?:

B2. Durante el curso

1. ¿Has seguido con facilidad las presentaciones de tus compañeros? Justifica brevemente tu respuesta.

2. Con respecto a las preguntas planteadas en las presentaciones:

a) ¿has participado a la hora de responder?

b) ¿Te gustaría haber participado con más frecuencia? (en caso de respuesta afirmativa, indica por qué no lo has hecho)

3. ¿Crees que has obtenido algún beneficio de las presentaciones de tus compañeros?

(En caso de respuesta afirmativa, indica cuáles creen que han sido esos beneficios.)

(En caso de respuesta negativa, indica por qué crees que no te han sido de utilidad.)

4. ¿Crees haber obtenido algún beneficio al preparar tus presentaciones

(En caso de respuesta afirmativa, por favor, indica en qué te ha beneficiado)

(En caso de respuesta negativa, ¿por qué crees que no has obtenido ningún beneficio?)

5. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades con las que te has encontrado en la preparación de las presentaciones? ¿Cómo las has superado?

6. ¿Qué aspectos te han resultado más sencillos en la preparación de las presentaciones?

7. Con respecto a las sesiones que se han desarrollado en el aula de informática:

	SÍ	NO
a) ¿Crees que deberían haber estado más dirigidas por la profesora?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Te han sido de utilidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Crees que se ha perdido mucho tiempo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(explica brevemente tus respuestas a las tres preguntas anteriores):

a):

b):

c):

2. ¿Crees que en esta asignatura tu papel como alumno ha variado de alguna forma? Explica tu respuesta.

3. Otros comentarios que consideres relevantes

ANEXO 2

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN ORAL

Como material de clase previamente diseñado sólo se cuenta con una ‘unidad introductoria’, POR LO TANTO, el resto del programa lo configuraréis vosotros con vuestro trabajo siendo éste, en consecuencia, el material para el segundo parcial.

- Se formarán grupos de 3 o 4 personas.
- En un plazo de 2 semanas cada grupo entregará al profesor un documento en el que figuren:
 - Nombre y apellidos de los componentes del grupo
 - Tema elegido para la presentación junto con un índice de los puntos a tratar
- En breve, **se informará a cada grupo si se acepta o no el tema propuesto** y se entregará un listado donde figuren las fechas en las que cada grupo realizará su presentación.
- Antes de la presentación todos los grupos deberán haberse reunido con la profesora al menos una vez para presentar el trabajo junto con las fuentes (en inglés) utilizadas.

¿CÓMO PREPARO LA PRESENTACIÓN?

- En primer lugar, por supuesto, hay que elegir un tema sobre el que se vaya a trabajar.

A la hora de elegir el tema hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Que sea de interés y utilidad para vosotros y vuestros compañeros como futuros profesionales de la fisioterapia.
 - Que no sea demasiado complejo ya que su preparación y exposición se harán en inglés.
 - Que no sea demasiado abstracto o abierto.
 - Acudir a diversas fuentes en inglés para buscar información sobre el tema elegido y anotar las referencias de dichas fuentes.
 - Una vez que hayamos reunido toda la información, elaboramos el material que vayamos a exponer. La presentación constará generalmente de cuatro partes. En primer lugar se atenderá principalmente al ‘proceso’ de elaboración del trabajo, en segundo lugar al ‘producto’ y a continuación tendrán lugar un debate y recomendaciones:
1. ATENCIÓN AL PROCESO
 - ✚ (Predicción) Sería útil que al exponer solicitarais la participación de vuestros compañeros, por ejemplo, presentando el tema y preguntando acerca de sus conocimientos sobre el mismo.

- ✚ Contar qué dificultades os han surgido a lo largo de la preparación de la presentación, indicando por qué ha supuesto una dificultad y de qué manera la habéis solucionado.

2. ATENCIÓN AL PRODUCTO. LA PRESENTACIÓN DEBE INCLUIR:

- ✚ Exposición del tema mediante explicaciones y con la ayuda del soporte visual.
- ✚ Justificación de la elección del tema: nivel de interés y / o repercusión en el ámbito de la fisioterapia
- ✚ Glosario de términos y /o expresiones más relevantes. Al final se realizará una selección de vocabulario a partir de vuestros glosarios que formará parte del material de examen.
- ✚ Recursos que se han utilizado, incluyendo las fuentes. Utilidad de dichos recursos.
- ✚ Resumen de los contenidos. Los resúmenes deben figurar en la última diapositiva y no es necesario mostrarlos al hacer la presentación ya que su objetivo principal es servir como ‘apuntes’ para vuestro estudio del segundo parcial. Se hará especial hincapié en la corrección del lenguaje y en la veracidad de los contenidos.

3. DEBATE

Tras la presentación se iniciará un debate cuyo contenido puede atender tanto al fondo como a la forma de la presentación realizada. Es aconsejable que cada grupo prepare una o dos preguntas para fomentar dicho debate.

4. RECOMENDACIONES

Será de gran utilidad que utilizéis unos minutos para hacer a vuestros compañeros recomendaciones de cualquier tipo que les puedan ayudar en sus exposiciones e incluso en otras situaciones fuera del aula.

UNA VEZ FINALIZADAS, CADA GRUPO ENVIARÁ POR CORREO ELECTRÓNICO SU PRESENTACIÓN A LA PROFESORA PARA SU INCLUSIÓN EN EL CAMPUS VIRTUAL.

LAS PRESENTACIONES SE REALIZARÁN EN POWER POINT