

**ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ADAPTACIÓN DE MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN IPA<sup>1</sup>**

**Irina ARGÜELLES ALVAREZ**

Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación  
Universidad Politécnica de Madrid (Espagne)

Résumé

Ce travail naît en réponse au besoin de tout étudiant universitaire d'Anglais sur Objectifs Spécifiques de suivre un rythme approprié à son style d'apprentissage. Le projet présenté propose des objectifs à court terme, mais essaie aussi d'ouvrir de nouvelles lignes de recherche théoriques et pratiques.

La proposition concrète est de créer un centre virtuel de ressources auquel les étudiants auront accès et qui offrira, entre autres, une catégorie consacrée à des activités complémentaires pour tout étudiant inscrit en Anglais langue étrangère. La nouveauté du projet est sans doute la collaboration des étudiants à l'élaboration de leurs propres matériaux, suivant l'un des principes fondamentaux de l'approche communicative de l'apprentissage d'une langue : l'implication de l'étudiant à des tâches qui ont une relation avec le monde réel pour qu'il sente le besoin d'utiliser la langue.

Abstract

This paper arises from the need of university students enrolled in courses on English for Academic Purposes to learn at a suitable and appropriate pace given their individual learning style. The project presented here offers short-term answers but also outlines new theoretical and practical areas of research.

The specific proposal is to create a virtual resource with supplementary activities for a specific subject of English as a foreign language. A distinguishing feature of this project is that students participate in the production of their own materials. The principle underlying this participation is one fundamental to the communicative approach to language teaching, namely, that students must take part in tasks which have a connection with the real world if they are to feel the necessity of using the foreign language.

---

<sup>1</sup> Inglés para fines profesionales y académicos.

## **Introducción**

En este trabajo se esboza un proyecto basado en los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que dan especial relevancia a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan al planteamiento y al desarrollo de un curso (D. Atkinson, 1989; P. Benson, 1997; D. Clarke, 1989; H. Holec, 1987). Se asume que, cuando se habla de currículo abierto y de autonomía en el aprendizaje, debe hablarse necesariamente de participación de los estudiantes que se manifiesta en la toma de decisiones, junto con el profesor, sobre distintos asuntos que afectan a la evolución de las asignaturas que cursan y a su propio rendimiento. En esta ocasión, se reflexiona sobre el alcance que puede tener en su propia formación la colaboración de los estudiantes en una tarea concreta: la adaptación de material ya existente.

El fin práctico y último de este proyecto será, a largo plazo, crear y proporcionar un banco electrónico virtual de actividades que sirvan como refuerzo o complemento a todos los alumnos matriculados en una asignatura concreta de lengua inglesa. La experiencia dice que, al impartir una asignatura durante años, se va acumulando material que ha sido evaluado a través de su uso en el aula. Gracias a las mejoras constantes a las que ha sido sometido tras su puesta en práctica en el aula, se trata de material válido y fiable. Por este motivo, parece buena idea mantenerlo disponible mediante un proceso de adaptación que, en este caso concreto, hace uso de tecnologías. Al mismo tiempo, la asignatura en cuestión sigue el ritmo que le han dado los años, incorporando y probando día a día actividades y tareas nuevas.

En adelante, se presentan una serie de reflexiones teóricas previas sobre los beneficios personales que supone la implicación de los alumnos en la adaptación de materiales, por un lado y sobre el alcance formativo del centro de recursos, por otro. Para terminar, se ofrece un ejemplo concreto del tipo de colaboración que se espera de los alumnos y la evaluación de una experiencia de aula.

## **1. Aspectos teóricos relacionados con la autonomía en el aprendizaje**

### **1.1. La colaboración dentro del grupo**

Tradicionalmente, el estudiante de lengua extranjeras no ha participado activamente en el desarrollo del curso; la tendencia ha sido más bien a “asistir” y a esperar que el profesor “enseñe” la materia que tiene que impartir. Sin embargo, en algún momento a lo largo del siglo XX esta tendencia cambia, posiblemente porque la investigación en lingüística aplicada desarrolla nuevos enfoques y métodos de enseñanza. Nacen en este tiempo también investigaciones relacionadas con la autonomía en el aprendizaje (P. Benson, 1997; D. Little, 1990, 1991; A. Pennycook, 1997). Más evidente aún ha sido, en el pasado, la falta de participación de los alumnos con respecto al currículo y a la creación de materiales cuando de hecho, muchos tienen buenas ideas y están deseosos de colaborar. En este sentido, se abre otra área teórica importante para este trabajo que estudia aspectos relacionados con el “buen aprendiz de lenguas” (H. Holec, 1987; B. McDevitt, 1997; J. Rubin, 1987; J. Wilson, 1981).

Parece que pedir a los alumnos su colaboración para trabajar en la elaboración de sus propios materiales tiene grandes ventajas. Siguiendo uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas, es positivo que los estudiantes se impliquen en tareas que tengan alguna conexión con el mundo real, pues esto les brinda la posibilidad de usar la lengua en un contexto en el que sienten la necesidad de comunicarse. Pero además de aprender una lengua extranjera, los estudiantes trabajan aspectos integrales como la responsabilidad y la organización, además de otros más afectivos porque dentro de este enfoque se exige una constante negociación con otros compañeros y también con el profesor.

Desde un punto de vista más centrado en el proceso de aprendizaje, si se piensa en el estudiante como parte del sistema, su posible contribución al desarrollo del programa es muy útil (D. Clarke, 1989). El estudiante sabe qué actividades le resultan más interesantes o motivadoras como individuo pero, además, desarrolla una conciencia de grupo que le permite percibir las necesidades de otros compañeros y compañeras.<sup>1</sup> La consecuencia inmediata de su implicación en el desarrollo de la asignatura será una motivación mayor para aproximarse a la resolución de las tareas en el aula (D. Atkinson, 1989).

Nunan (1989: 19) entiende esta participación desde la perspectiva del currículo cerrado o abierto y explica la diferencia entre un currículo impuesto desde fuera y uno negociado en términos de atención a las necesidades de los estudiantes. Así, el currículo abierto promueve la negociación en cada una de las etapas de su elaboración y tiene en cuenta las necesidades concretas de un grupo de estudiantes, lo que, en teoría, debe favorecer su proceso de aprendizaje. Pero además de los beneficios que supone la colaboración, para el grupo y para el estudiante como parte del grupo, el estudiante saca también provecho individual de su labor.

## **1.2. El alumno que participa**

Cuando se propone a los alumnos que colaboren en el desarrollo del curso adaptando materiales que ya existen con el objetivo concreto de reutilizar estos materiales desde una perspectiva pedagógica distinta, se les hace partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Es importante recalcar que este tipo de colaboración no tiene por qué quedar descartada en el caso de sistemas más tradicionales de enseñanza en los que los contenidos, objetivos y materiales son impuestos desde fuera. En este caso, las aportaciones de los estudiantes podrían limitarse hasta el punto que el propio sistema permitiera. La colaboración puede ser mínima—por ejemplo, cambiar el enunciado de una actividad—y por esta razón, siempre es posible.

Según Clarke (1989: 135), una serie de principios subyacen al proceso de adaptación, y afectan a la formación del alumno. Éstos son:

---

<sup>1</sup> Esta idea se desprende de una serie de cuestionarios de evaluación del curso que rellenan los alumnos cuando éste finaliza y en los que se aprecian claras tendencias de grupo además de casos en los que los propios alumnos aluden a las deficiencias y necesidades concretas de sus compañeros.

- 1) El estudiante se implica. En principio, los materiales son externos al estudiante porque le son dados desde fuera, pero pueden convertirse en internos mediante su aportación en el transcurso del proceso de adaptación.
- 2) El estudiante se convierte en creador de material y colaborador. Se puede pedir a los estudiantes que creen su propio material para probarlo a lo largo de ese mismo curso o de otros cursos con estudiantes distintos. El trabajo en equipo con otros estudiantes fomentará la motivación personal y el interés por la asignatura.
- 3) El estudiante completa una tarea. La actividad de adaptar material es, en sí misma, una tarea. Los estudiantes deben usar la lengua objeto de estudio como herramienta para llevar tal tarea a buen fin.
- 4) El estudiante se convierte en experto. Gracias al trabajo que desarrolla en la adaptación de material, el estudiante se obliga a investigar sobre aspectos relacionados con la lengua y se convierte en experto. Puede transmitir conocimiento a otros compañeros frente a su papel habitual de aprendiz.
- 5) El estudiante se convierte en evaluador. El proceso de adaptación de material ayuda a los estudiantes a dar la relevancia que merecen a determinados tipos de actividades o tareas.

Pero además de evaluar las tareas y las actividades, el estudiante puede evaluar su propio aprendizaje. Distintos estudiantes tienen objetivos concretos distintos y por esto es lógico pensar que unos dan más importancia a unas tareas en particular que otros según sean sus necesidades individuales. Al evaluar su aprendizaje, el estudiante puede llegar a conclusiones sobre qué aspectos de la lengua quiere o debe mejorar y, aunque la autoevaluación implica menos formalidad que la evaluación externa, más tradicional, es positivo y no cabe duda de que un buen estudiante puede reflexionar, analizar y hacer valoraciones objetivas sobre su nivel de competencia en la lengua extranjera (L. Dickinson, 1987a; M. Harris, 1997; A. Hughes, 1989).

### **1.3. El centro de recursos**

Muchos de nosotros sabemos que un centro de recursos es un lugar donde se ofrece a los alumnos actividades de refuerzo o de complemento y bibliografía. En este caso, nos centramos en un lugar destinado a alumnos matriculados de una asignatura concreta de lengua extranjera. Una plataforma como centro de recursos es un lugar idóneo para que un buen aprendiz se responsabilice de su propio aprendizaje. No por ello el centro debe ser sólo útil a los estudiantes más autónomos; los recursos pueden beneficiar también a otros que lo son menos (L. Dickinson, 1987b: 88). El diseño de los materiales y el acceso a los servicios dentro del centro de recursos debe tener siempre en cuenta, según Jones (1995: 233), a los potenciales usuarios del mismo, su cultura y su entorno.

Como se ha apuntado, dentro de un grupo de alumnos se aprecian con frecuencia necesidades individuales distintas y estilos de aprendizaje diferentes. Los recursos en red permiten que todos los estudiantes, sea cual sea su forma de enfrentarse a la lengua extranjera y su nivel de competencia lingüística, tengan

acceso a distintos tipos de actividades que, como complemento del trabajo de aula, favorecen el refuerzo de los conocimientos adquiridos en el caso de los alumnos menos aventajados. En el otro extremo, también ofrecen a aquellos alumnos más adelantados la posibilidad de seguir avanzando de acuerdo con sus posibilidades.

## **2. Un ejemplo de adaptación de materiales con la colaboración de los alumnos**

Como adelantábamos en la introducción, este trabajo es el comienzo de un proyecto a largo plazo cuyo objetivo más palpable es crear y proporcionar un banco electrónico virtual de actividades que sirvan como refuerzo o complemento a todos los alumnos matriculados en una asignatura concreta de lengua inglesa. Pero este proyecto encierra otro objetivo, quizás más difícil de cuantificar porque favorecer la autonomía en el aprendizaje del alumno a través de su colaboración en el desarrollo del curso es una acción que forma parte de un proceso a largo plazo. La experiencia que se presenta es el resultado de un primer acercamiento a la forma adecuada de trabajar con los alumnos para conseguir que colaboren en el desarrollo de sus propios materiales y el resultado no va más allá de lo que se puede esperar de una prueba piloto. En lo que sigue, se describirá la experiencia.

### **2.1. La asignatura**

La asignatura “Comunicación Profesional III” es una asignatura cuatrimestral optativa que ofrece el Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología, dentro del programa de estudios de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid. El objetivo de esta asignatura es preparar a los alumnos para comunicarse en inglés en su futura vida profesional: fórmulas de cortesía, estrategias para responder a preguntas en una entrevista, prácticas de conversaciones telefónicas o hacer presentaciones en público son algunas de las muchas actividades que se proponen a los alumnos en el aula a lo largo del curso, siempre orientadas hacia tareas finales concretas.

La asignatura “CPIII” que se imparte desde hace varios años cuenta con mucho material, parte del cual se usa o se descarta, según los resultados del análisis de necesidades de los grupos que cursan ese año académico concreto y el día a día del aula—el currículo abierto (D. Nunan, 1989) impone un ritmo basado en el desarrollo del curso y exige más atención a las necesidades que van surgiendo. Así, se negocia y se toman las primeras decisiones sobre el material que se propone y el que no, decisiones que son principalmente consecuencia de la limitación temporal de la asignatura y que, en principio, deben adoptarse tomando como referencia las necesidades que se aprecian en el grupo más que en el individuo. Con el paso de los años y el desarrollo del curso, además, se va añadiendo, cambiando o adaptando nuevo material de aula; el resultado esperable tras la evaluación correspondiente es que éste sea cada vez más y mejor.

Una forma de aprovechar parte del material acumulado es reorganizarlo y utilizar parte para, más allá del grupo, satisfacer necesidades individuales y concretas de los alumnos de la asignatura teniendo en cuenta distintas variables

como pueden ser su estilo de aprendizaje, la cantidad de tiempo del que disponen o su ritmo de trabajo. El medio para alcanzar tal objetivo es adaptar algunas de las actividades que han demostrado ser válidas y fiables en el aula, para convertirlas en actividades de autoaprendizaje que garanticen la retroacción o retroalimentación. Tales actividades, parte de tareas más amplias o no, podrán completarse y corregirse individualmente o en pequeños grupos o parejas, dentro o fuera de las horas de clase, por voluntad propia o aconsejados por el profesor.

## **2.2. Los alumnos**

Cursan la asignatura en el momento en el que se desarrolla este estudio 51 estudiantes de tercer curso de Ingeniería Técnica de Telecomunicación con edades comprendidas entre 22 y 28 años en dos grupos distintos, uno de mañana y uno de tarde. El grupo de la tarde es más numeroso—una relación de 20 a 31—porque este horario es el más solicitado. La asistencia, ya desde el principio de curso no suele ser del cien por cien aunque, a lo largo de los años se ha apreciado que en general, es muy alta y regular (85 - 90% aproximadamente) debido a que la asignatura se evalúa mediante un proceso de evaluación continua (25% de la nota final) y tres tareas finales (75% de la nota final).

Se parte de que es positivo para este proyecto que los sujetos participantes estudien telecomunicación pues se entiende que los estudiantes involucrados son, al mismo tiempo, alumnos de una asignatura de inglés—cabe añadir que todos ellos han cursado obligatoriamente otra (“Inglés Técnico”) en primer curso—y alumnos que, por sus intereses, han usado y en algunos casos se especializan en la aplicación práctica de tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Además, la Escuela y la propia Sección Departamental de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología ofrece a los estudiantes recursos para el tipo de trabajo que se les va a sugerir. La Sección dispone de un laboratorio con puestos de ordenadores y puede poner a disposición del alumno, a requerimiento suyo, los programas necesarios para convertir señales analógicas en digitales, vídeo, DVD, grabadoras de audio, cámaras de vídeo etc.

## **2.3. La propuesta de colaboración**

El manual del curso “CPIII” (C. Rodríguez et al, 2003-2004) refleja los tres grandes bloques en los que se divide la asignatura: fórmulas para socializar en el primero, entrevistas personales y de trabajo en el segundo y exposición oral en el tercero. Poco después de empezar el curso, un mes aproximadamente, una vez que ha habido cierto contacto entre profesora y alumnos y que existe un clima adecuado para ello, la profesora explica a grandes rasgos el trabajo que quiere desarrollar; llama la atención sobre algunas actividades del libro y escucha la opinión de los alumnos sobre el mismo.

Como es de esperar, la primera reacción de los alumnos es de sorpresa, no están acostumbrados a que se les pregunte su opinión, pero la mayoría, tras un mes de asistencia a clase, ya tiene una idea del sistema de trabajo y del tipo de actividades de aula. Dado que la idea original de la asignatura es adaptarse al mayor

número de estilos de aprendizaje posible, se encuentran en el libro de texto ejercicios variados: de completar a partir de una audición, de ordenar una conversación, de respuesta libre breve o larga... aunque, como se trata de un curso centrado en la expresión oral, las actividades están siempre orientadas a tareas finales cuyo objetivo es mejorar la fluidez o la adecuación de la respuesta final.

Volviendo a su opinión sobre las actividades, los grupos, aunque siempre distintos, suelen caracterizarse por una estructura compuesta de “roles” que se aprecian desde la educación infantil y, aunque quizás más difusas, siguen existiendo en la universidad: los confiados, más líderes; los que presumen de su nivel de competencia, que es buena; los que tienen una competencia alta pero no se muestran tan seguros; los que tienen baja autoestima y piensan que saben mucho menos de lo que saben; los más tímidos; los que realmente saben menos... (véase Blanco et al, 2004: 176-211 para profundizar sobre la psicología de los grupos y los roles). La mayoría acaba interviniendo una vez que los estudiantes más abiertos o seguros de sí mismos abren el debate y sus opiniones suelen ser distintas, especialmente en algunos temas recurrentes como el aprendizaje explícito de gramática. Algunos, en esta primera tormenta de ideas, apuntan ya acciones que ellos mismos desarrollarían si el curso fuera responsabilidad suya. Es mejor no guiar su conversación cuando se convierte en debate, moderar los turnos y tomar nota será la función primordial del profesor.

Si es un grupo al que le cuesta opinar, es mejor formar pequeños subgrupos en los que se debata la cuestión previo a una puesta en común a través de portavoces de los grupos. También en estos casos puede guiarse su reflexión con preguntas. Esta puesta en común, al mismo tiempo, se convierte en una estupenda práctica de cómo desarrollar un debate. Planeado con más antelación, aunque no ha sido así en este caso, se les puede preparar con recursos lingüísticos para convertir este intercambio de ideas en una práctica orientada hacia una actividad final de negociación—a día de hoy, la negociación no es uno de los aspectos en los que se profundiza durante el curso, pero éste sería un ejemplo más de utilización de lenguaje real en el aula con un fin real que es la adaptación de materiales.

Antes de terminar la clase de cincuenta minutos de duración, o en la siguiente, si es necesario, se explicará brevemente a los alumnos algunos de los beneficios que su participación en el desarrollo de materiales tiene tanto para ellos mismos como para futuros alumnos de la asignatura—la mayoría de estos beneficios se han expuesto en la primera parte de este trabajo.

## **2.4. Algunas ideas sobre el tipo de participación de los alumnos**

Algunas ideas sobre el tipo de participación que se puede pedir y sobre cómo hacerlo son las siguientes:<sup>2</sup>

### *2.4.1. Mostrar a los alumnos algún ejemplo*

Lo mejor es mostrar primero una adaptación muy sencilla cómo puede ser un

---

<sup>2</sup> La mayor parte de estas ideas las aportaron los propios alumnos del curso previo durante una entrevista informal sobre cómo creen ellos que deben plantearse y valorarse este tipo de actividades.

ejercicio de audición de rellenar huecos, sin modificación alguna de la actividad concreta pero llevándola a un soporte digital en el que se escuche la grabación al tiempo que se trabaja con el texto. Técnicamente, esta adaptación llevará poco tiempo, algo más si la grabación original se encuentra en soporte analógico—e calcula que no más de dos o tres horas si no hay problemas técnicos—pero no exige dotes creativas ni conocimientos lingüísticos. En este punto, se puede recordar a los estudiantes que los materiales para uso autónomo tienen que permitir al usuario el acceso a las soluciones. Depende del tipo de acceso que se cree, la inversión del tiempo en adaptar la actividad se incrementará en mayor o menor medida.

Un segundo paso en la adaptación sería ofrecer al usuario retroacción o retroalimentación—otra de las principales características de los materiales autónomos—mediante un enlace que, más allá de mostrar la solución correcta, describa brevemente porqué esa es la respuesta que se espera. Más difícil aún es diseñar un programa que pueda explicar al usuario porqué la respuesta que se ha dado es incorrecta, pero esto también es posible.<sup>3</sup>

Si no se dispone de ejemplos, puede darse alguna idea concreta que ya se tenga sobre ciertas actividades o ejemplificar grosso modo el tipo de adaptación del que se está hablando y recalcar que existen distintos niveles en la adaptación de una actividad, como se acaba de mostrar.

#### *2.4.2. Dar la opción de colaborar voluntariamente*

Puede darse a los alumnos la opción de colaborar o no pero, en cualquier caso, deberían de tener alguna recompensa—un tanto por ciento añadido sobre el valor de la nota final del curso, según la calidad del trabajo, es un buen aliciente. En esta experiencia concreta se animó a todos los alumnos a presentar alguna idea, si bien se les dio la opción de no implementar la propuesta, es decir, de proponer un cambio por escrito sin necesidad de hacerlo efectivo. Los alumnos que presentaron ideas claras de aplicaciones técnicas sin desarrollar—entre diez y quince—fueron premiados con algunas décimas según su resultado en la nota final. Los alumnos que no participaron en absoluto—sólo dos o tres de los que asistían con cierta regularidad—obtuvieron como nota final la media de las notas de las pruebas obligatorias del curso. No fueron penalizados.

#### *2.4.3. Permitir que los alumnos elijan las actividades*

Suele llevar a mejores resultados que los alumnos trabajen con actividades que eligen personalmente más que adjudicar actividades concretas a determinados grupos. Aunque varios grupos coincidan en la misma actividad siempre se pueden incorporar las propuestas para estilos de aprendizaje distintos o como actividades de refuerzo distintas. Para favorecer el intercambio de ideas, en este caso concreto, se programaron algunas clases para que los grupos o los alumnos individualmente

---

<sup>3</sup> En el curso 2004-2005 un alumno trabaja en este tipo de retroacción, de comentario sobre el error, en una aplicación que desarrolla para su proyecto fin de carrera bajo mi dirección dentro de la Sección Departamental de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación.

expusieran lo que estaban haciendo o querían hacer. Esto implica un motivo real de comunicación y una situación concreta en la que se hace necesario el intercambio de ideas. En la asignatura CP III, este tipo de actividad enlaza con el tema central del módulo tercero del curso cuyo objetivo es la exposición de un tema y la respuesta a preguntas concretas sobre el mismo. Como las exposiciones, aunque breves, llevan algún tiempo, esta fase suele ocupar entre seis y ocho horas—dos semanas de clase.

#### *2.4.4. Permitir que los alumnos elijan a los compañeros de trabajo*

Los alumnos que se brindan a colaborar prefieren elegir con quién hacerlo, aunque si los grupos quedan muy descompensados según la apreciación del profesor—algunas veces todavía intuitivas dado que el trabajo de colaboración se pone en marcha al comienzo del curso—se les puede animar a que se unan dos parejas que ya hayan decidido trabajar juntas o que distintos grupos incorporen ideas o trabajo de otros alumnos que prefieren trabajar solos. Una minoría, parece que alumnos con nivel de competencia alto o que tienen poca disponibilidad de tiempo, elige esta última opción.

#### *2.4.5. Tener en consideración y valorar en su justa medida todas las propuestas*

No todos los alumnos o grupos tienen siempre buenas ideas. En la mayoría de los casos parece evidente que un resultado pobre es producto de la falta de motivación por participar en la experiencia. Pero la falta de motivación en algunos alumnos se intuye casi desde el principio por sus primeras reacciones y su actitud posterior; una minoría de alumnos entiende esta idea como una experiencia que les aportará poco o nada. Si se detecta esta situación a tiempo, se puede intentar poner remedio. Sin embargo, si no se consigue que se involucren, es justo valorar de algún modo el tiempo que hayan invertido, por poco que sea, y su trabajo aunque finalmente no se incorpore. Siempre se puede pensar en reformular una propuesta que no termina de encajar o de profundizar en una idea poco elaborada en el futuro.

## **2.5. Algunos ejemplos de colaboraciones**

### *2.5.1. Una presentación en vídeo*

Se trata de un ejemplo de trabajo individual. El alumno tenía un nivel de competencia de lengua hablada alto. Como hemos adelantado, una de las tareas finales del curso de comunicación profesional es hacer una breve exposición de entre tres y cinco minutos. Algunos de los aspectos evaluables, en este caso concreto, son que la exposición tenga un claro planteamiento, desarrollo y cierre, y que el alumno haga uso de distintas funciones comunicativas, estructuras y vocabulario apropiado. Para conseguirlo, se trabaja a lo largo de las sesiones con audiciones de vídeo pedagógico y películas para las que se plantean, entre otras, actividades de comprensión global y selectiva con la finalidad de proporcionarles tanto herramientas lingüísticas como modelos comunicativos relacionados con el

contexto en el que han de desenvolverse.

Basado en este tipo de actividades, el curso 2002-2003 un alumno se ofreció a preparar una actividad de ampliación: grabar su charla en vídeo como ejemplo de lo que se espera como tarea final para futuros alumnos de la asignatura. La profesora grabó la presentación en vídeo analógico y él mismo la digitalizó y la guardó en soporte CD. Aunque la presentación está pendiente de ser incluida en el futuro centro de recursos, los alumnos de este curso ya tienen acceso a ella a través de la profesora y todos los comentarios sobre la ayuda que supone para preparar la presentación propia son muy positivos.

### *2.5.2. Un cuestionario para una entrevista de trabajo*

Otra de las tareas finales del curso de comunicación profesional es hacer una entrevista de trabajo. Algunos de los aspectos evaluables son que las respuestas sean adecuadas, respetuosas, precisas y que el alumno haga uso de distintas estrategias estudiadas en este módulo así como de estructuras y vocabulario correcto. También en este caso se ha trabajado con vídeo y cintas pedagógicas, diálogos escritos, actividades orales y otras.

Haciendo uso del banco de preguntas y respuestas que se ha generado durante esta parte del curso y añadiendo otras de distintas fuentes, un grupo de alumnos, en parejas, han preparado—curso 2003-2004—una actividad de repaso. Su idea consiste en diseñar cuestionarios que en el futuro puedan usarse como modelo o como resumen de lo estudiado en el caso de querer practicar una entrevista en la que el puesto o puestos que se ofrecen parten de un perfil profesional relacionado con sus estudios—telecomunicación. Con o sin modificaciones, los cuestionarios podrán archivarse en el centro de recursos. Posiblemente, una buena aplicación práctica para estudiantes de cursos venideros, y desde la perspectiva de la autonomía en el aprendizaje, es añadir preguntas o mejorar las ya existentes además de practicar posibles respuestas y analizar cuáles de éstas últimas son mejores o peores según qué casos. Se trata de una idea sin implementar.

### *2.5.3. Una entrevista de trabajo grabada en cinta de audio*

También basados en el módulo de la entrevista de trabajo, los alumnos proponen grabar un ejemplo en cinta de audio—el soporte se cambiará para adaptarlo a las necesidades del futuro centro. Esta actividad de repaso involucra a pequeños grupos de estudiantes, en nuestro caso, grupos de tres. Aunque de momento no se ha propuesto ninguna actividad didáctica a partir de las grabaciones—trabajo del último cuatrimestre—pueden añadirse actividades para después de la audición durante este curso o dejar ese trabajo para cursos venideros. Cabe añadir que la calidad de la grabación no es suficiente para incorporarlas al centro y que, en el futuro, habrá que pensar en hacer este tipo de actividades en un espacio especialmente destinado a esto y del que disponemos en la Escuela—los laboratorios de sonido e imagen.

### **3. Algunos apuntes finales**

La autoevaluación de la experiencia es muy positiva. Para entender la propuesta en su justa medida, cabe resaltar que el curso de Comunicación profesional III no ha variado sustancialmente en lo que al trabajo de aula se refiere; los módulos son los mismos que se propusieron hace ya algunos años con los mismos objetivos de preparar tres tareas finales. La adaptación de materiales tiene un objetivo concreto a largo plazo pero durante el cuatrimestre es una tarea más que se intenta integrar en el curso para promover una serie de acciones como son la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la exposición de ideas u opiniones o la negociación en el aula, acciones que se aprovechan como circunstancia real, dentro de la propia asignatura para forzar la práctica de la lengua inglesa y la activación de estrategias propias de distintas situaciones que tienen paralelismos en el mundo laboral.

La propuesta de colaboración así como las primeras negociaciones—grupos y tareas—ocupan sólo algunas horas de la asignatura. Casi al final del cuatrimestre vuelve a recuperarse el tema de la adaptación para evaluar lo que se ha hecho durante el curso. El resto del tiempo, los alumnos preparan sus propuestas en paralelo al curso, haciendo uso de las horas de tutoría del profesor si es necesario, aunque la experiencia apunta a que acuden pocas veces a solicitar ayuda. Es importante, eso sí, mantenerse al tanto de cómo van las propuestas para prever la incorporación de consultas o debates en horas de clase si esto fuera necesario. La adaptación no se convierte en el objetivo central de la asignatura.

Hasta el momento, aunque se cuenta con algunos materiales, se ha adelantado poco en la implementación del centro de recursos porque esta tarea sí requiere más tiempo de atención. Una buena opción es que uno de los alumnos que tiene que presentar su proyecto de fin de carrera se ocupe de revisar, archivar y poner al alcance del resto este trabajo colectivo.<sup>4</sup> El trabajo de fin de carrera exige una dedicación más acorde con una tarea de este tipo y el centro puede mantenerse y mejorarse a lo largo de los años con las aportaciones de otros proyectos.

Para sistematizar el proceso de colaboración durante el cuatrimestre será necesario estudiar con más profundidad la valoración cuantitativa que se dará a este trabajo dentro del curso. Las aportaciones de los estudiantes difieren mucho—en parte porque no se les han exigido mínimos—desde los que sólo esbozan una idea hasta los que, como hemos adelantado, inician su proyecto de fin de carrera.

Es evidente que adaptar una actividad no influye aisladamente en la competencia lingüística de un estudiante, más bien, lo que la adaptación conlleva es lo que implica que el estudiante tenga que hacer uso de la lengua en un contexto real, aparte de los beneficios que el estudiante como individuo encontrará al acceder al centro de recursos pensado por y para estudiantes de la misma asignatura.

---

<sup>4</sup> A día de hoy se trabaja ya en la creación de una página Web para la Sección Departamental que incluya espacios para este tipo de materiales.

## Conclusiones

La enseñanza de lenguas extranjeras mediante el trabajo en equipo del profesor y los alumnos ha propiciado el desarrollo de un programa concreto cuyos objetivos centrales son favorecer el aprendizaje y mejorar aspectos integrales. Parece evidente que para enseñar lenguas extranjeras siguiendo los nuevos enfoques que se centran en el proceso de aprendizaje y en la formación integral de la persona, es importante que el profesor goce de una serie de cualidades personales que permitan poner en marcha ese sistema de trabajo común en el aula. En una publicación anterior (I. Argüelles Álvarez, 2004: 197) citaba al doctor en Ciencias Psicológicas Itelson (1979: 239) porque me impactó, por demasiado exigente lo que éste pensaba que debía esperarse de un docente: “[...] un gran tacto, que combine una elevada exigencia, sensibilidad, sentido de la justicia, humanismo, optimismo, tenacidad, entereza y autodomínio”, pero es verdad que, hasta donde a cada uno le sea posible, este “tacto pedagógico” favorece la labor diaria del docente y su relación con el grupo.

Creo sinceramente que, más que de una preparación concreta, este enfoque debe partir de un convencimiento profundo y personal del profesor de que los alumnos en la etapa universitaria son personas en proceso de maduración, deseosas de aprender y, sobre todo, de colaborar. La participación de éstos y su forma de afrontar este nuevo reto que se le propone dependerá en gran medida de la seguridad con la que se lleve la propuesta al aula. Quizás la clave sea empezar poco a poco, como avanzábamos, no es necesario cambiar una asignatura radicalmente para favorecer la autonomía, al contrario, los alumnos podrían encontrarse perdidos. Cabe resaltar que todos, profesorado y alumnado, deben estar preparados si se deciden a afrontar los nuevos “peligros” que implica esta situación. Se puede empezar con algunas tareas e ir avanzando poco a poco, juntos, hasta donde sea posible, contando siempre con que habrá problemas y se cometerán equivocaciones, pero ¿no son éstas también parte del proceso de aprendizaje?

Pedir a los alumnos su colaboración para adaptar materiales... ¿por qué no? Es una gran oportunidad para contribuir a su formación como personas y, centrándonos más en el aprendizaje de la lengua, para desarrollar una programación que se ajuste a sus necesidades concretas. La idea de que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre qué actividades pueden reutilizarse y cómo hacerlo implica, además, desde el punto de vista del aprendizaje, una motivación extra para trabajar en el aula. Desde la perspectiva de la enseñanza, quiere ser un paso más hacia el papel del profesor como “guía” y “facilitador”, y por tanto, un distanciamiento del concepto de profesor como “autoridad” y “transmisor” de conocimientos, su papel más tradicional.

## OBRAS CITADAS

ARGÜELLES ÁLVAREZ, Irina, 2004. “El vínculo inverso de la enseñanza”. *Carabela*, 55, SGEL, p. 197-200.

- ATKINSON, David, 1989. "Humanistic approaches in the adult classroom: An effective reaction". *ELT Journal*, 43/4, p. 268-73.
- BENSON, Phil, 1997. "The philosophy and politics of learner autonomy". In BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, p. 18-34.
- BLANCO, Amalio, CABALLERO, Amparo & De la CORTE, Luis, 2004. *Psicología de los Grupos*. Pearson, Prentice Hall. Cap. 4, p. 176-206.
- CLARKE, David, 1989. "Materials adaptation: Why leave it all to the teacher?" *ELT Journal*, 43/2, p.133-141.
- DICKINSON, Leslie, 1987a. "Materials for self-instruction". In DICKINSON, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 68-87.
- DICKINSON, Leslie, 1987b. "Supporting the learner in self-instruction". In DICKINSON, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 88-105.
- HARRIS, Michael, 1997. "Self-assessment of language learning in formal settings". *ELT Journal*, 51/1, p. 12-20.
- HOLEC, Henri, 1987. "The learner as manager: Managing learning or managing to learn?" In WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, p. 145-156.
- HUGHES, Arthur, 1989. "Kinds of tests and testing". In HUGHES, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9-21.
- ITELSON, L.B. 1979. *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, p. 205-230.
- JONES, Jeremy, 1995. "Self-access and culture: Retreating from autonomy". *ELT Journal*, 49/3, p. 228-234.
- LITTLE, David, 1990. "Autonomy in language learning. Some theoretical and practical considerations". In GATHERCOLE, Ian (ed). *Autonomy in Language Learning*. London: CILT, p. 7-15.
- LITTLE, David, 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- MCDEVITT, Barbara, 1997. "Learner autonomy: The need for learning training". *Language Learning Journal*, 16, p. 34-39.
- NUNAN, David, 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PENNYCOOK, Alastair, 1997. "Cultural alternatives and autonomy". In BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, p. 35-53.

RODRÍGUEZ, Carmen, ÁLVAREZ DE MON, Inmaculada, LERCHUNDI, María Ángeles, MILLÁN, Margarita, MORENO, Paloma & REGIDOR, Consuelo, 2003-2004. *Comunicación Profesional III*. Madrid: Universidad Politécnica, EUIT de Telecomunicación, Departamento de Publicaciones.

RUBIN, Joan, 1987. "Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". In WENDEN Anita & RUBIN, Joan (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, p. 15-30.

WILSON, J.D. 1981. "Learning and cognitive style". In WILSON, J.D. *Student Learning in Higher Education*. London: Croom Helm, p. 135-149.

