

## **EL FOMENTO DE LA AUTONOMÍA EN LA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL**

**Ulrike OSTER**

Universitat Jaume I (Espagne)

### Résumé

Le présent article décrit un module spécifique d'un cours de langue allemande qui a pour but principal l'encouragement de la pratique autonome des compétences nécessaires pour la communication orale. Ce cours se sert des TICE de diverses façons : comme ressource de matériel, comme support pour la communication entre apprenant et enseignant et, finalement, comme instrument pour favoriser l'autonomie des apprenants. Le second objectif du cours est de servir de stimulus pour l'observation et la réflexion sur la capacité des TICE à contribuer à une pratique plus autonome des compétences orales.

### Abstract

This paper describes a specific module of a language course (German) whose main aim is to foster the autonomous practice of oral skills and which makes use of ICT as a resource in itself, as a communication platform for learners and teacher, and as a means to enhance the learners' autonomy. At the same time the course is meant to be a stimulus for observation and reflection on the teacher's part, especially regarding the question of whether the knowledge and use of ICT can effectively contribute to a more autonomous approach to practising oral skills.

## Introducción

Uno de los aspectos recurrentes en la bibliografía sobre autonomía del aprendizaje es el hecho de que la puesta en práctica de un enfoque autonomizador no es una tarea fácil porque requiere, en la mayoría de los casos, un cambio de actitud tanto del aprendiz como del profesor. Para Cembalo y Holec (1973), la adquisición de la autonomía requiere, por parte del aprendiz, una doble preparación en el nivel psicológico (distanciamiento del propio proceso de aprendizaje) y en cuanto a la metodología de aprendizaje (formulación de objetivos, etc.). Por otra parte, también la utilización de las TIC en el aula comporta sus propios problemas y requiere un proceso de aprendizaje por parte de alumnos y profesor, en el cual se tienen que explorar las posibilidades de estos medios sin perder la conciencia de sus limitaciones (M. Grüner & T. Hassert, 2000).

En cuanto al papel que las nuevas tecnologías pueden jugar respecto a la autonomía del aprendizaje, hay quien es escéptico. Así, Patureau (1990: 126) opina que los programas de ordenador sólo son positivos para el trabajo autónomo a condición de que el aprendiz ya sea autónomo:

*Tous ces outils centrés sur l'élève redonnent une « liberté pour apprendre » des contenus à chacun d'eux mais au prix d'un non-guidage et donc, une nécessité pour chaque élève de savoir dire ce qu'il veut. Il faudra donc des êtres autonomes et capables d'exprimer leurs besoins et désirs pour fonctionner avec de tels outils...*

En cambio, en enfoques más recientes y probablemente debido a que la rápida evolución tecnológica hace posibles programas cada vez más sofisticados, se reconoce cierta capacidad de los sistemas informáticos para fomentar un aspecto clave del trabajo autónomo, el de hacernos conscientes de procesos implícitos:

*...information systems have the capacity to foster the development of learner autonomy because they help us gain access to processes that otherwise can easily remain internal, implicit and relatively undeveloped (D. Little, 1996: 218).*

Ante esta problemática, el presente artículo tiene una doble motivación. Por una parte, queremos describir un intento de utilizar las TIC como medio para facilitar el proceso de autonomización. Para ello hemos elegido un ámbito específico del aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso del alemán): la práctica de las destrezas que posibilitan la comunicación oral. Mostraremos el planteamiento de un módulo específico de comunicación oral, voluntario y complementario al curso general de Lengua Alemana para estudiantes de traducción, pensado para fomentar la autonomía de los estudiantes en este ámbito. Por otra parte, pensamos como Thavenius (1999) que la concienciación del aprendiz (*learner awareness training*) se debe basar también en un proceso de concienciación del profesor. En este sentido, la puesta en práctica de este curso constituye un campo de observación para el profesor como investigador, en el cual puede analizar cómo reaccionan los estudiantes ante la doble demanda de ser más autónomos y de utilizar de forma activa las TIC y observar si las herramientas informáticas pueden dar un impulso a la autonomización.

## **1. La práctica autónoma de las destrezas orales**

### **1.1. Características generales del curso**

Se trata de un curso específico no solamente en lo que se refiere a su objetivo principal (la comunicación oral), sino también en cuanto a los destinatarios y a la motivación de éstos. El hecho de que se dirija a los estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación influye necesariamente en el planteamiento del curso y en los posibles objetivos de los estudiantes. En esta situación, una forma de contribuir a que el aprendizaje sea significativo es destacar la relación directa que tiene su futura profesión no sólo con los conocimientos adquiridos, sino también con las formas de aprender y de trabajar. Ello supone una motivación adicional para introducir el uso de las TIC, puesto que una de las necesidades profesionales del traductor—y cuya importancia va en aumento—es el manejo adecuado de diversos programas informáticos orientados a la documentación en el sentido más amplio, a la gestión de datos y al procesamiento de textos constituye. Por otra parte, también la autonomía en el aprendizaje y la capacidad del trabajo en equipo son competencias cuya adquisición es fundamental para el traductor (U. Oster, 2003a).

Son dos los motivos que nos han llevado a la elección de las competencias orales para este curso. Por una parte, el grado de motivación para dedicar esfuerzos a la comunicación oral varía considerablemente entre nuestros estudiantes. Algunos se concentran en el objetivo principal de la asignatura (la preparación para la traducción escrita del alemán) y no muestran mucho interés en hacer esfuerzos especiales para mejorar la comprensión y expresión oral. Otros, en cambio, se han decidido por una estancia Erasmus en un país de habla alemana o incluso se interesan por la interpretación y sienten una necesidad más urgente de poder comunicarse. Por otra parte, pensamos que, en la fase inicial del aprendizaje de una lengua, es muy importante una práctica extensiva de las competencias necesarias para la comunicación oral (estrategias de comprensión, pronunciación, etc.) con el objetivo de que el aprendiz desarrolle la seguridad suficiente para utilizar sus conocimientos en situaciones de comunicación real. Y, como destaca Joiner (1997), estas competencias son especialmente aptas para el trabajo individual puesto que los ejercicios de comprensión oral en clase tienen la desventaja de imponer un mismo ritmo a todos los estudiantes que estos no pueden controlar.

### **1.2. La contribución de las TIC: El entorno utilizado**

El curso está planteado de tal forma que utiliza las tecnologías de la información y comunicación con una intencionalidad triple: como herramienta para potenciar la autonomía del estudiante, como plataforma para la comunicación y como recurso para el aprendizaje en sí. El programa que utilizamos es un entorno de trabajo colaborativo (BSCW, Basic Support for Cooperative Work).<sup>1</sup> De entrada, este programa tiene la ventaja importante de que su uso es gratuito para la enseñanza, por lo que puede ser una herramienta muy útil para aplicaciones ad-hoc y una alternativa a programas más sofisticados. No es el objetivo de este artículo exponer las otras muchas posibilidades que ofrece este programa para la enseñanza (para

---

<sup>1</sup> Información sobre este programa se encuentra en la siguiente página web: <http://www.bscw.de/>.

esta cuestión, véanse por ejemplo Bolaños y Máñez, 2001; Borja y Monzó, 2001; Alcina, 2002) sino que nos centraremos únicamente en el aspecto de que es una plataforma cómoda para el intercambio de información. Una vez los estudiantes han sido invitados al espacio de trabajo por el responsable del mismo, en este caso la profesora, podrán acceder al entorno virtual de trabajo desde cualquier ordenador conectado a Internet. Para realizar esta invitación, simplemente se introducen las direcciones de correo electrónico de los estudiantes y el sistema les envía un mensaje con las instrucciones para registrarse como miembros del espacio virtual. Una vez registrados, podrán acceder siempre que quieran mediante su nombre de usuario y clave personal.

## 2. Las fases del trabajo

### 2.1. Fase de reflexión

En la la figura 1 vemos pantalla de entrada del espacio virtual de trabajo.

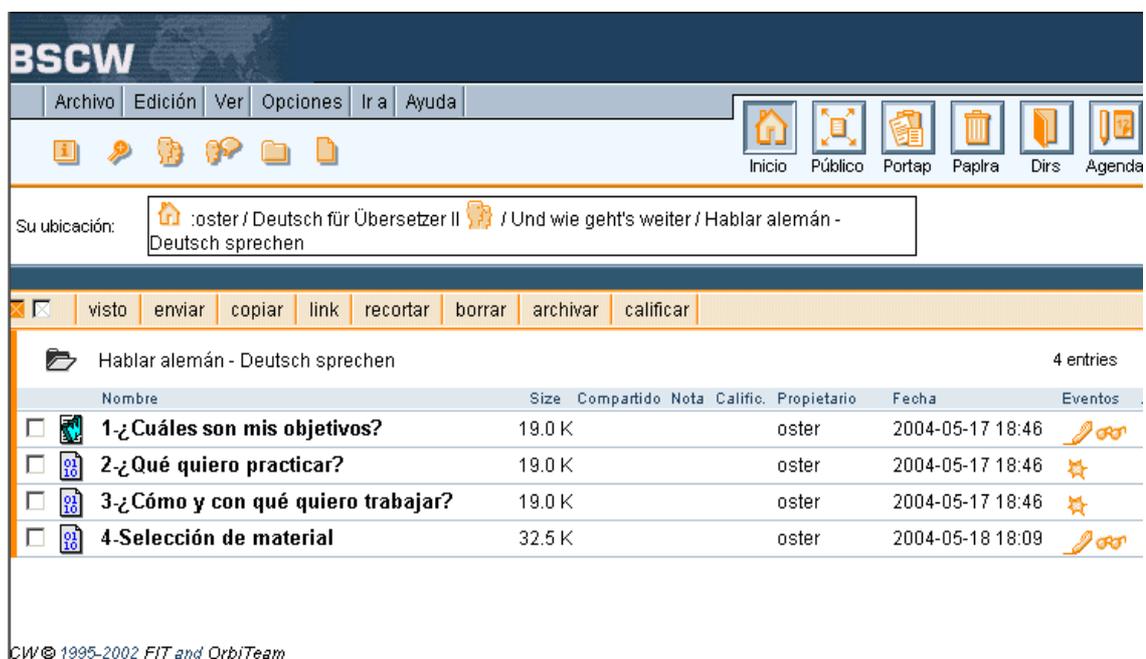


Figura 1: Pantalla de entrada del entorno virtual con los documentos que guían el trabajo autónomo.

Aquí encontramos cuatro documentos que son la expresión de la concepción de autonomización que ha guiado este trabajo:

- formular objetivos;
- conocer los medios;
- plan a corto plazo;
- autoevaluación;
- plan a más largo plazo.

Estos documentos, que guiarán la fase inicial del curso, contienen diversos

cuestionarios que ayudarán al estudiante a tomar decisiones sobre su aprendizaje y a planificar y revisarlo.

PRIMER PASO: LA IDENTIFICACIÓN DE OBJETIVOS	
<i>¿Qué te gustaría poder hacer con tus conocimientos de alemán?</i>	
1. Hacer una estancia en un país de habla alemana (por ejemplo Sócrates)	→ 1
2. Aprobar un examen oficial. ¿Cuál?	
a) <i>Zertifikat Deutsch</i>	→ 2
b) <i>Zertifikat Deutsch für den Beruf</i>	→ 3
c) <i>Zentrale Mittelstufenprüfung</i>	→ 2
d) otro:	
3. Utilizarlo en mi vida profesional	
a) alemán comercial para el trabajo en una empresa (atender llamadas telefónicas)	→ 3
b) poder hacer interpretación de enlace	→ 4
c) poder hacer interpretación simultánea (del alemán a mi lengua materna)	→ 5
4. Otros: ¿Cuáles?	

Figura 2: Los objetivos del estudiante.

Si entramos en el primer documento, encontramos un cuestionario que hace referencia a los objetivos globales de los estudiantes.

Aquí, se trata de dar ideas y estimular la formulación de objetivos propios. Como ejemplo y como guía, hemos recogido los casos más frecuentes entre los estudiantes y hemos formulado objetivos concretos desde el punto de vista del estudiante. Sobre todo en la segunda parte, estos objetivos son muy específicos de la titulación de Traducción e Interpretación. En otros contextos podrá tratarse de objetivos más generales o bien con otro tipo de especificidad. Con el fin de facilitar el establecimiento de itinerarios, hemos intentado agruparlos en los siguientes objetivos tipo (las abreviaturas entre paréntesis serán las que utilizaremos en la clasificación de los materiales, vid. Figura 6).

OBJETIVOS TIPO
1) Alemán para el uso cotidiano ( <b>Coti</b> )
2) Alemán comercial ( <b>Com</b> )
3) Preparación examen oficial ( <b>Ex</b> )
4) Interpretación de enlace ( <b>IntE</b> )
5) Interpretación de conferencias ( <b>IntC</b> )

Figura 3: Los objetivos tipo.

El próximo paso consiste en hacer reflexionar al estudiante sobre el tipo de competencias que son necesarias para alcanzar el objetivo elegido. Como ejemplo le proponemos las siguientes opciones (vid. Figura 4). Otras cuestiones que planteamos al estudiante y que son relevantes para su planificación son la forma de trabajo (*por mi cuenta / con un grupo de compañeros, pero por nuestra cuenta / en clase / una combinación de las anteriores*) y los medios con los que prefiere o puede trabajar

(libros / cintas de audio / cintas de vídeo / CD-ROM / internet). Aquí, más que de elegir uno de los medios como preferido, se trata de descartar aquellos que no son posibles, para quedarse con el resto.

**SEGUNDO PASO: COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS**

*Escoge aquellas competencias que te parezcan más relevantes para el / los objetivos elegido(s) y ordénalos por orden de importancia.*

- Conocer estrategias comunicativas receptivas y productivas (paráfrasis, gestos, etc.)
- Disponer de un repertorio de *Redemittel* para situaciones comunicativas determinadas
- Situaciones cotidianas
- Situaciones comerciales
- Situaciones de interpretación de enlace
- Conocimiento del examen que se quiere aprobar: nivel exigido, estructura, tipo de prueba, etc.
- Conocimiento de las características de las modalidades de interpretación
- Otras competencias. ¿cuáles?

Figura 4: Competencias y conocimientos.

Para que todas estas decisiones no se queden en el vacío, está previsto un sitio en el que cada estudiante puede guardar esta información. Para ello, el profesor prepara una carpeta modelo, a partir de la cual cada estudiante se crea su carpeta personal. Estas carpetas pueden tener otras funciones, como la de servir para tutoría virtual, para el intercambio de información o para crear enlaces a páginas de Internet. No obstante, aquí sólo quiero mostrar que se utiliza para recoger las decisiones del estudiante respecto a los puntos que le hemos planteado y de almacenarlo de forma que el profesor tenga acceso. Uno de los contenidos prefijados es, pues, una plantilla que sirve como ficha resumen de los cuestionarios, en la que cada estudiante copia y pega sus decisiones y las guarda. El resultado podría tener este aspecto:

**RESUMEN DE LAS DECISIONES**

¿Qué te gustaría poder hacer con tus conocimientos de alemán?  
→ **Interpretación de enlace**

¿Qué competencias te parecen más relevantes para ello?  
→ **Repertorio de situaciones comunicativas**  
→ **Conocimiento de las características de la int. de enlace**  
→ **Pronunciación**  
→ **Estrategias de comprensión global y detallada**

¿Cómo te gustaría / te es posible trabajar?  
→ **Sólo o en grupo**

¿Con qué medios?  
→ **Cintas, libros, internet**

Figura 5: Las decisiones del estudiante.

## 2.2. Elección de materiales

Ahora, con las ideas un poco más claras, el estudiante se familiariza con los medios que tiene a su alcance. Para ello, hemos recogido en una tabla todo el material relevante que se encuentra en la biblioteca y en el Centro de Autoaprendizaje de Lenguas de nuestra universidad. Está clasificado según los parámetros que han guiado la planificación del estudiante (objetivo tipo, forma de trabajo, medio), además de una indicación aproximada del nivel. Como muestra, hemos seleccionado unos ejemplos (Figura 6). Vemos por ejemplo un método general para la comprensión, con cintas de audio, que se puede utilizar individualmente o en clase que, al ser general y básico, puede ser útil para todos los objetivos. Además, están representados materiales más específicos como métodos en formato CD-Rom para el aprendizaje individual, un libro acompañado de cinta destinado a la preparación del examen oficial TestDaf y un método (con cinta) de alemán comercial. Este último también resulta muy interesante para el objetivo tipo “interpretación de enlace” ya que muchos de los temas tratados (en lo que se refiere a la comprensión oral) son interesantes para la interpretación de enlace en empresas puesto que incluyen situaciones típicas de la interpretación de enlace, como por ejemplo situaciones comunicativas que se dan en ferias, llamadas de teléfono, presentaciones de productos, etc.

		Formas de trabajo	Medio	Nivel
Hören Sie mal! 1 Übungen zum...	todos	Ind, Clase	Cass	1
Lina und Leo	Coti	Ind	CD	1
Video-Aussprachetrainer	Coti Com Ex IntE	Ind	CD	1-3
Training Test Daf	Ex	Ind Clase	Cass Lib	2
Geschäftskommunikation Verhandlungssprache	Com IntE	Ind Clase	Cass Lib	3

Figura 6: Los materiales.

Este documento ofrece la posibilidad adicional de configurar cada entrada como un hipervínculo. De esta forma, al pinchar en el material elegido, conectaremos directamente con la ficha bibliográfica correspondiente de la biblioteca y podremos obtener así todos los datos referente a su ubicación, disponibilidad, etc.

Los recursos de Internet no están recogidos en la misma tabla debido a la volatilidad de los enlaces. Estos están clasificados en diversos apartados que cubren, por ejemplo, el alemán coloquial, dialectos alemanes, austriacos y suizos, medios como la radio o la televisión, acceso a cursos de alemán acompañados de archivos de audio, tanto del lenguaje general como para el lenguaje económico, así como una colección de ejercicios de comprensión oral en la red. Se hace patente de esta forma que también para la práctica individual de destrezas orales Internet se ha convertido en una importante fuente de información (para una exposición más detallada de estos recursos, vid. Oster, 2003b).

### **2.3. Evaluación y revisión del plan de trabajo inicial**

Después de una primera fase de trabajo con los materiales elegidos, los estudiantes tienen la ocasión de revisar sus objetivos iniciales, evaluar sus progresos y su forma de trabajar, reenfocar aquellos aspectos con los que no están contentos y volver a formular un plan de trabajo a más largo plazo. También estos documentos quedan almacenados en la carpeta del estudiante y sirven como base para las sesiones de tutoría con la profesora.

#### **Algunas conclusiones**

Como hemos resaltado en la introducción, la motivación para este trabajo ha sido doble. Por una parte, hemos descrito un sistema –basado en las tecnologías de la información y la comunicación– cuya finalidad es la de ayudar al estudiante a mejorar las destrezas orales, a aproximarse a un aprendizaje más autónomo y al mismo tiempo a progresar en el uso activo de las TIC. Por otra parte, el desarrollo de este curso está pensado también como un campo de observación y de investigación para el docente. Las preguntas fundamentales eran: ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante la demanda de ser más autónomos, es decir, elegir objetivos, plantearse las competencias a desarrollar, hacer una planificación, elegir materiales, autoevaluar no solamente los progresos sino también la propia forma de aprender? Y, ¿contribuyen las herramientas informáticas a este proceso?

Las respuestas a esta pregunta de momento no pueden ser más que tentativas. Respecto a la autonomización, hemos encontrado a los estudiantes dispuestos a realizar todas estas reflexiones previas y posteriores. Podemos concluir que el hecho de poder apuntar sus ideas en cualquier momento y en formato electrónico y dejarlas simplemente a disposición del profesor parece animarles a realizar estas reflexiones, puesto que, en un nivel cuantitativo, la resonancia ha sido mayor que en situaciones similares en las que pedíamos una autoevaluación en papel. En cuanto al contenido de sus reflexiones, nos parece destacable que muchos de los estudiantes rectifican su planificación inicial, es decir se van dando cuenta de problemas, incluso buscan causas y adaptan su planificación. En algunos casos, no obstante, en vez de producirse una evaluación de la propia forma de trabajar, la reflexión se convierte en una evaluación del curso o de la metodología empleada por la profesora. Ello parece ser una muestra de que nuestros estudiantes todavía no están acostumbrados a que se les pida realizar una reflexión sobre ellos mismos. Debemos decir, no obstante que, si bien el objetivo no era conseguir esta información, nos ha resultado muy valiosa para la valoración de la experiencia y más reveladora que los resultados de la evaluación institucional que se realiza todos los cursos y que por lo general se queda en lo puramente numérico.

Más allá de estos primeros resultados alentadores, hemos comprobado también que surgen preguntas nuevas. Por ejemplo, hemos observado grandes diferencias entre los estudiantes en cuanto a la rapidez en la familiarización con el nuevo medio y a la facilidad para su utilización independiente. Pensamos que sería interesante profundizar en otros aspectos que facilitan o dificultan la utilización de las TIC para un aprendizaje autónomo, como la cuestión de si hay determinados perfiles de aprendices que reaccionan mejor o peor ante la necesidad de tomar un papel

más activo en su aprendizaje.

### OBRAS CITADAS

ALCINA CAUDET, Amparo, 2002. "Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo". *Sendebar*, 13, p. 169-182.

BOLAÑOS MEDINA, Alicia & Pascual MÁÑEZ, 2001. "Estrategias comunicativas para la didáctica de la traducción en un entorno virtual de trabajo cooperativo". In POSTEGUILLO, Santiago, FORTANET, Inmaculada & PALMER, Juan Carlos (eds). *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

BORJA ALBI, Anabel & Ester MONZÓ, 2001. "Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora". In MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (ed). *EDUTECH '01. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible*. Murcia, Edutec, CAM. (<http://www.gitrad.uji.es/common/articles/EduTec2001.html>), page consultée le 20/02/05.

CEMBALO, Michel & HOLEC, Henri, 1973 (versión citada publicada en 1989). "L'apprentissage des langues par les adultes". In ANDRÉ, Bernard (ed). *Autonomie et Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris: Didier, p. 35-39.

GRÜNER, Margit & HASSERT, Timm, 2000. *Computer im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

JOINER, Elizabeth G. 1997. "Teaching listening. How technology can help". In BUSH, Michael & TERRY, Robert M. (eds). *Technology-Enhanced Language Learning*. Lincolnwood: National Textbook Company, p. 77-120.

LITTLE, David, 1996. "Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies". In PEMBERTON, R., LI, E.S.L., OR, W.W.F. & PIERSON H.D. (eds). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, p. 203-218.

OSTER, Ulrike, 2003a. "El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo". *Quaderns. Revista de Traducció*, 10, p. 79-90.

OSTER, Ulrike, 2003b. "Enseñar Lengua C para traductores, ¿y para intérpretes?" In CÁNOVAS, Marcos, GONZÁLEZ DAVIES, María & KEIM, Lucrecia (eds). *Actas de las VII Jornadas de Traducción en Vic: Interfaces. Acercando la Pedagogía de la Traducción y de las Lenguas Extranjeras*. Vic: Universitat de Vic. ([http://www.uvic.es/fchtd/fitxers/jornades\\_2003/inici\\_es.html](http://www.uvic.es/fchtd/fitxers/jornades_2003/inici_es.html))

PATUREAU, Véronique, 1990. "Styles d'apprentissage et ordinateur". In DUDA, Richard & RILEY, Philip (eds). *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires, p. 117-126.

THAVENIUS, Cecilia, 1999. "Teacher autonomy for learner autonomy". In COTTERALL, Sara & CRABBE, David (eds). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang, p. 159-163.